

User File: (Den synliggjorda vokabulären och praktiken.txt)

Den synliggjorda vokabulären och praktiken
– gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska

Avhandlingen syftar till att bidra med nya kunskaper om hur akademiskt skrivande kan synliggöras och därmed användas didaktiskt genom dialogisk, metaspråklig undervisning. Avhandlingen syftar också till att bidra med nya kunskaper om vad ett annat undervisningsspråk än svenska kan ha för betydelse för gymnasieelevers skrivande på svenska. Avhandlingen består av tre studier där kappan är avsedd att bilda en inramning av de tre studierna med den didaktiska triangelns tre delar, eleven, läraren och innehållet som viktiga komponenter (Hopmann 2007). Dessa relateras till avhandlingens delar, undervisningskontexten, som utgörs av gymnasieklasser där några undervisats på svenska, andra på engelska, till akademiskt skrivande, som fokuseras i de elevskrivna texterna, samt till skrivdidaktik, där resultaten från analyser av de skrivna texterna leder vidare till en interventionsstudie med gymnasieelever.

Vokabulären i elevtexterna (N=520) har undersökts med kvantitativa ytstrukturella mätningar, kvantitativa ämnesrelaterade mätningar samt med lexikala profiler för att synliggöra användningsgraden av olika textlingvistiska variabler (Anthony 2021, Biber et al. 2006 m.fl.). I studie 1 samlades materialet in på tre skolor, A, B och C, i en longitudinell storskalig studie där gymnasieelevers produktiva och receptiva förmåga avseende akademiskt skolspråk undersöktes. Åtta klasser deltog varav fem hade engelska som undervisningsspråk i flera ämnen genom så kallad språk- och innehållsintegrerad undervisning/CLIL, tre kontrollklasser hade svenska som huvudsakligt undervisningsspråk. I studie 2 jämförs texterna (N=306) mellan CLIL-klasserna på de tre skolorna då omfattningen av deras undervisning på engelska skiljer sig åt. Denna typ av undervisning är inte reglerad på gymnasienivå i Sverige, vilket den är i flera andra länder (Sylvén 2013, 2018, Skolverket 2018). Resultaten i studierna indikerar att elevernas undervisning på engelska inte sker på bekostnad av deras produktiva svenska i de texter som har undersökts.

I studie 3 prövas den didaktiska potentialen i att synliggöra textlingvistiska variabler genom en interventionsstudie på en av de tidigare deltagande skolorna. Fem klasser skrev för- och eftertest (N=148), därefter deltog två av klasserna i en intervention där modelltexter och lexikala profiler användes för att uppmärksamma vokabulärval (Anthony 2021, Myhill et al. 2018, 2020 m.fl.) Resultaten visar statistiskt signifikanta skillnader mellan interventionsgruppen och kontrollgruppen avseende flera av variablerna som analyserades.

Level List Words Non-Level List Words Save Close

Token Coverage %
56.8

Level Coverage (%)

Level	Coverage (%)
Level 1	45.1
Level 2	3.1
Level 3	2.6
Level 4	3.4
Level 5	2.6
Level 0	43.1

Total Hits 1
Hit Position 0
Local Freq 0

Prev Next

Save Options
 None
 Add Level Index Tags

Den synliggjorda vokabulären och praktiken

Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska

Elisabeth Ohlsson



Den synliggjorda vokabulären och praktiken

Den synliggjorda vokabulären och praktiken

Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska

Elisabeth Ohlsson



© ELISABETH OHLSSON, 2021
ISBN 978-91-7963-074-4 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-075-1 (pdf)
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i utbildningsvetenskap; ämnesdidaktik med inriktning mot språk vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom forskarskolan SEMLA,
Forskarskola i Lärande, undervisning och bedömning av svenska och engelska, flerspråkighet som tillgång och utmaning.
Vetenskapsrådet Dnr 2017–06048.

Omslagsbilden är en lexikal profil
med tillstånd av Professor Laurence Anthony, Waseda University, Japan

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta
Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se
Publikationen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/68077>

Foto: Privat

Tryck:
Stema Specialtryck AB, Borås, 2021



Abstract

- Title: Den synliggjorda vokabulären och praktiken – gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska
- Author: Elisabeth Ohlsson
- Language: Swedish with an English summary
- ISBN: 978-91-7963-074-4 (tryckt)
- ISBN: 978-91-7963-075-1 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: CLIL, Upper Secondary Education, text linguistic variables, quantitative and corpus linguistic methods, academic writing, dialogic teaching, metatalk, lexical profiles, L1

This thesis includes three studies and a kappa and it has a twofold focus; the first is on vocabulary, as the relevance of vocabulary skills is increasingly important, not least for writing in academic contexts. The second focus is on the language of instruction. Studies 1 and 2 investigate students' texts written in L1 by two student groups of which one is taught through Swedish apart from language lessons and the other group through English in some or all non-language subjects. The latter group is referred to as *Content and Language Integrated Learning*, CLIL. The texts investigated were written at four different occasions at three different upper secondary schools in Sweden in a longitudinal study. The attention is on productive academic language proficiency in Swedish, where the usage of certain linguistic features characterizing academic writing is investigated.

In studies 1 and 2 a total of 520 texts were examined. For this purpose quantitative measures as text length, word length, and word variation index have been applied together with corpus linguistic methods to identify the usage of nominalizations and verbs in the passive tense, which are two features typical of academic prose. In addition, lexical profiling, identifying some of the most frequent words in Swedish, was carried out to visualize the general vocabulary and to explore to what degree the students' vocabulary contains the most frequent and common words or if, and to what extent, they use low-frequency words. Combining these methods was beneficial in the analysis of the vocabulary in the students' texts. The various measures seek to explore if there are differences in the vocabulary use between CLIL and non CLIL stu-

dents or male and female students. The results are reported as means and analyzed using SPSS, version 23. The effects of bilingual education have been discussed for a long time in Sweden as in other countries, often with an attention on the development of the L2 being used as the medium of instruction. The impact of L2 on students' L1 is sometimes raised as an apprehension against CLIL education in Sweden. The results regarding productive written academic vocabulary of the studies in this thesis show that there is no ground for such concerns.

Study 3 was carried out at one of the three schools with a new group of students to investigate if and how, instruction about specific text linguistic variables connected to academic writing might impact students' productive writing. Five classes participated, three as a control group and two as a treatment group. The intervention began with a pre-test where all students wrote an essay (N=74). The treatment then followed the sequences of a *Teaching Learning Cycle* and the students worked in pairs and groups with model texts and a lexical profile to examine patterns of academic language. Finally, all students had access to their pre-test essays and were asked to revise them as a post-test. The results showed a significant increase in five of six word variables for the students in the treatment group (n=28) compared to the students in the control group (n=46). The study comprises both quantitative and qualitative data. By using *Data Driven Learning* with the lexical profiles, dialogic teaching and model texts, language development regarding specific variables characteristic for academic prose has been achieved.

The results of studies 1 and 2 can hopefully contribute to limiting the fear regarding L1 writing skills in CLIL education in the Swedish CLIL context. Implications, regardless of medium of instruction, are that a greater focus should be placed on linguistic awareness concerning choices when writing in school. Another implication drawn from the results of the three studies is that by visualizing the vocabulary in upper secondary students' written texts in Swedish, cognition about language can provide a basis of writing knowledge.

Words

A letter and a letter on a string
Will hold forever humanity spellbound

Words

Possession of the beggar and the king
Everybody, everyday
You and I, we all can say

Words

Regarded as a complicated tool
Created by man, implicated by mankind

Words

Obsession of the genius and the fool
Everybody, everyday,
Everywhere and everyway

Words!

Find them, you can use them
Say them, you can hear them
Write them, you can read them
Love them, fear them

Words

Transmitted as we're fitted from the start
Received by all and we're sentenced to a life with

Words

Impression of the stupid and the smart
Everybody, everyday
You and I, we all can say

Words

Inside your head can come alive as they're said
Softly, loudly, modestly or proudly

Words

Expression by the living and the dead
Everybody, everyday
Everywhere and everyway

Words!

Find them, you can use them
Say them, you can hear them
Write them, you can read them
Love them, fear them

Innehåll

FÖRORD.....	13
1. INLEDNING.....	17
1.1 Utgångspunkter.....	23
1.2 Syften och forskningsfrågor.....	25
Studie 1 – Licentiatuppsats.....	26
Studie 2 – Artikel 1.....	26
Studie 3 – Artikel 2.....	26
1.3 Kappans disposition.....	27
1.4 Centrala begrepp och avgränsningar.....	27
Utgångspunkterna.....	27
Textanknutna begrepp.....	31
Teorianknutna begrepp.....	33
Undervisningsanknutna begrepp.....	34
Avhandlingens språk.....	35
1.5 Design.....	36
Studie 1 och 2 – <i>Explanatory Sequential Design</i>	37
Studie 3 – <i>Experimental/ Intervention Design</i>	38
Pilotstudie.....	39
1.6 Validitet och reliabilitet.....	40
2. TEORETISKT RAMVERK.....	47
2.1 Undervisningskontexten.....	48
2.2 Akademiskt skrivande.....	49
2.3 Skrivdidaktik.....	54
3. FORSKNINGSOVERSIKT.....	59
3.1 Undervisningskontexten.....	59
Tidiga perspektiv.....	60
Samtida perspektiv.....	63
Cirkelar som sluts.....	70
3.2 Akademiskt skrivande.....	76
Det akademiska språket.....	77
Akademisk skriftspråkskompetens.....	82
Kritiska röster.....	86

3.3 Skrivdidaktik.....	88
I utbildningen och hos lärarna	89
I klassrummen och hos eleverna.....	92
Med lexikala profiler, modelltexter och TLC	95
4. SAMMANFATTNING AV STUDIERNA	99
4.1 Studie 1	100
4.2 Studie 2	103
4.3 Pilotstudie inför studie 3.....	106
4.4 Studie 3	111
4.5 Etiska och metodiska överväganden.....	118
Undervisningskontexten	119
Akademiskt skrivande.....	120
Skrivdidaktik.....	123
5. DISKUSSION OCH SLUTSATSER	125
5.1 Undervisningskontexten.....	126
5.2 Akademiskt skrivande.....	132
5.3 Skrivdidaktik.....	139
5.4 Implikationer.....	144
5.5 Vidare forskning.....	146
5.6 Avslutande ord.....	148
6. SUMMARY.....	151
Introduction	151
Background.....	152
Aims and research questions.....	154
Theoretical framework.....	155
Design	156
Study 1.....	157
Study 2.....	158
Study 3.....	158
Concluding remarks.....	159
7. REFERENSER	163
8. BILAGOR	181
Bilaga 1.....	181

Bilaga 2.....	182
Bilaga 3.....	183
9. LICENTIATUPPSATS OCH ARTIKLAR	185

Tabell- och figurförteckning

Figur 1. Avhandlingens utgångspunkter och flöde	23
Figur 2. Avhandlingens design.....	36
Figur 3. Modell för studiens design.....	38
Figur 4. Den didaktiska triangeln, modell för studiens teoretiska ramverk	47
Figur 5. Relationer mellan CALP, eleven och undervisningen	52
Figur 6. Lexikal elevprofil, studie 1	56
Figur 7. Kompetenser som krävs för akademiskt skrivande.....	84
Figur 8. Lexikal profil av <i>ESAO</i> , del 1	123
Figur 4. Den didaktiska triangeln som modell för avhandlingens innehåll	126
Tabell 1. Delstudiernas syfte, material och metoder	99
Tabell 2. Arbetsfaser i interventionen med inspiration av en TLC.....	113

Förord

Att skriva en avhandling liknas ofta vid olika saker, för mig har det varit som att bestiga ett berg. Min licentiatuppsats beskrev jag som en labyrint (eng. *maze*, jfr *labyrinth*¹). Jag trodde nästan inte att jag skulle ta mig ut ur det trasslet, men det gjorde jag. Nu har det varit som att bestiga ett berg, med många strapatser längs vägen. När dessa rader skrivs är jag alldeles förundrad över att jag bevisligen har tagit mig uppför berget och kommit ner igen, tack och lov.



Foto: Privat

¹ A **maze** is designed to confuse you and challenge you to find your way to the exit or to the centre and then back out again. It is designed to test your problem-solving skills, your memory, and your tolerance for frustration!

Det är dags att sjunga tacksamhetens lov än en gång.



Trots alla strapatser är jag oerhört tacksam för många saker som att jag blev antagen till ännu en forskarskola och fick fortsätta med min forskning. Det är ett privilegium som inneburit att jag har fått vara med om fler spännande möten och fått möjlighet att delta i den fascinerande värld som forskning erbjuder. Utöver det är jag innerligt tacksam för att jag är omgiven av så många människor som stöttar, uppmuntrar, hjälper, inspirerar, funderar och finns där, för mig!

Så, inledningsvis, ett STORT tack till alla i forskarskolan SEMLA²! Tack till er seniora forskare; Camilla Bardel, Janet Enever, Gudrun Erickson, Kicki Hedman, Carina Hermansson, Eva Lindgren, John Löwenadler, Ann-Christin Randahl, Liss Kerstin Sylvén, Elisabeth Zettergren samt alla i *The Advisory Board*. Så fantastiskt och värdefullt det har varit att få ta del av era erfarenheter, kompetens, kunskap och klokskap under denna tid.

Till mina doktorandkamrater; Jasmine Bylund, Anna-Marie Csöreg, Ingela Finndahl, Elisabeth Nilsson, Clara Palm, Sara Snoder, Erika Sturk och Marcus Warnby, tack för intressanta och tankeväckande diskussioner. Dessutom har vi delat surströmmingstest, tunnbrödsbak, lajv-debatter, Zoommöten, Semla-sånger, kvällsmiddagsmys och Coronafika och fått vara med om två nytillkomna minisemlor! Ett jättetack till er alla!

Mina handledare, ett innerligt, hjärtligt och varmt tack för att ni har funnits med och stöttat och peppat med era olika kompetenser under denna strapats och tack för all TID ni har gett! Liss Kerstin Sylvén, min huvudhandledare – tusen tack för all Din kunskap som Du har delat med Dig av, all skärpa, glada skratt och massor med omsorg! Det har betytt så mycket för mig! John Löwenadler, min bihandledare – tusen tack för utmanande diskussioner, för långa förklaringar, tålmod och hjälpsamhet med allt som har med statistik och diagram att göra. Vilken tur att Du inte har gett upp! Min experthandledare Anna Maria Hipkiss, underbara Du som ständigt stöttat, läst, kommenterat och visat vägen och som har funnits med under hela min avhandlingsski-varväg – hjärtetack till Dig!

² *Forskerskola i Lärande, undervisning och bedömning av svenska och engelska, flerspråkighet som tillgång och utmaning*. Vetenskapsrådet Dnr 2017–06048. <https://www.isd.su.se/sem-la-forskerskola-i-l%C3%A4rande-undervisning-och-bed%C3%B6mning-av-svenska-och-engelska>

Mitt varma tack till Siv Björklund som vid mitt slutseminarium med stor kunskap, intresse, lugn och vänlighet hjälpte mig att se avhandlingens utvecklingsmöjligheter med spännande förslag. Dina läserfarenheter bidrog på bästa sätt!

Tack också alla enastående, tålmodiga och kunniga administratörer som stöttat och hjälpt när mina krafter och mitt tålamod inte har räckt till. Ett särskilt tack till Agneta E, Agneta BD, Ewa SS och Monica Å, ni är fantastiska! Ett extratack till kollegorna på IDPP, gott att känna att ni har funnits där under denna tid. Likaså ett stort tack till studierektor Inger som med mod och kraft har tagit tag i svåra frågor samt till Orlando som med fantastisk vänlighet stöttat med mallkompetens och kappasättning, en ovärderlig hjälp, tack snälla Du! Därtill, varmt tack kära Sofie för fortsatt korpusstöd och vänskap!

Till Anders E framför jag ett hjärtligt tack för ”lån” av en fenomenal lättext som passar så bra i denna avhandling!

Ett innerligt tack vill jag också, så här i efterhand, skicka till Anette Årheim och Gunilla Molloy. Ni gav mig mod att bege mig ut på denna äventyrliga strapats – tack för er tilltro!

Jag har tidigare tackat för flera stipendier som möjliggjort konferensdeltagande och resor, här riktas ett stort tack till *Kungliga och Hvitfeldtska stiftelsen* för doktorandstipendium avsett för att färdigställa avhandlingen.

Till elever och lärare som har bistått med tid och arbete såväl i pilotstudien som i studie 3, ett jättetack för era enastående insatser! Mina kära ”gamla” elever C, E och H samt några nya; E, K, K och P, TACK för att ni gjorde pilotstudien möjlig, gav av er tid, kom med konstruktiv kritik och visade så stort intresse. Till alla lärare på skola C som återigen tog emot mig med öppen famn, stöttade och hjälpte på alla sätt och vis för att interventionsstudien skulle kunna genomföras – ett ödmjukt, innerligt och varmt tack! Även ni elever som aldrig hade träffat mig tidigare men som lät mig ”ta över” era klassrum och där bemötte mig med vänlighet och intresse, stort tack för det. Extratack till C, E, K och I för fortsatta bidrag. Jag vill även rikta ett varmt tack till lärare A på skola B för kollegialt stöd och hjälp via mail med snabb dagsinfo om CLIL-undervisning när så har behövts. Vi håller stjärnan högt!

Mina vänner, än en gång, så många ni är och så tacksam jag är! Några extra rader till mina mest tålmodiga avhandlingssamtalskamrater under dessa år; Anita, som väglett, peppat och pysslat om och Marco, tack för all er uppmuntran, allt stöd, all visdom och alla goda råd och glada skratt, EF, tack för alla härliga, vindlande, litterära och undervisningsrelaterade samtal, Eva, tack för

våra trygga veckokontakter och Din erfarenhet – jag går ju i Dina fotspår, tack kära Inger, min GU-mentor, som funnits där och förtröstansfullt väntat på denna bok, Anna, tack för lång vänskap med ständiga skoldiskussioner och annat högt och lågt, tack IB som har bidragit med klokhet och ett alltid positivt tänkande samt tack till mina kära altkamrater Ann-Marie, Christina och Maria, som stöttat och uppmuntrat under många, många år. Jag är SÅ tacksam för att ni alla finns, för allt stöd jag har fått av er och för att ni är mina vänner!

Så till min kära, älskade och numera utökade familj – tack mamma Karin, min man Ecke, mina barn Kajsa, Gustav och Louise, mina ”extrapojkar” Joacim och Jesper samt mitt lilla nya barnbarn Majken, som har varit pausunderhållning på distans i avhandlingens slutskede. Gustav får ett särskilt tack för skarpögd korrekturläsning och Joacim detsamma för allt meck med artikellayout och bild- och textarbete. TACK kära familj för att ni har funnits med under hela den här strapatsen, stöttat, sträckt ut era händer, puffat, knuffat, dragit och *släpat* mig framåt när det har behövts och faktiskt hjälpt mig ända hit, uppför berget och nerför igen, ända in i mål! Utan er...

Hur gick det då med den första bergsbestigningen? Jodå, i strålande solsken skidade vi i några dagar, flera mil från Abisko via Sälka och Singi, tog oss upp till 1100-metersdrivan på Kebnekaise där vi tillbringade natten i en snöka inför toppbestigningen. Dagen därpå var det en sådan tjocka att man inte såg handen framför sig, så det blev till att långsamt och försiktigt hasa sig nerför berget till Kebnekaises fjällstation. Nu har jag bestigit ett annat berg och tagit mig ner. Över detta är jag mycket tacksam.

Skara i vårvinterljus 2021

/EO

Words

A letter and a letter on a string
Will hold forever humanity spellbound

1. Inledning

Den här avhandlingen, inom utbildningsvetenskap, i ämnesdidaktik med inriktning mot språk, handlar om ord och om hur ord och vokabulär på svenska kan synliggöras, förstås, läras, tränas, användas och skrivas.

Ett rikt och varierat ord- och begreppsförråd anses vara en central och viktig del för skolframgång och en förutsättning för språkutveckling (Blomström & Vennerberg 2015, Lindberg 2007, 2017, Saville-Troike 1984, Skolverket 2017a). Ju fler ord en människa förfogar över desto bättre anses hon klara av olika språkliga utmaningar, dessutom är ordföråd och ämneskunskaper starkt sammanlänkade (Eneström 2013a, 2013b, 2016, Meara 1996 m.fl.). Avhandlingen behandlar utöver vokabulären även det akademiska språket, den akademiska vokabulären och det akademiska skrivandet, begrepp som här används för den typ av textskrivande som knyter an till skolspråk och skolskrivande (Lindberg 2007, 2009, Schleppegrell 2001, 2004, 2012, Snow & Uccelli 2009). Den produktiva akademiska språkutvecklingen och den skriftspråkliga förmågan undersöks med kvantitativa metoder i texter skrivna på svenska av gymnasieelever över tid. Några av dessa elever har haft sin undervisning på svenska, förutom vid lektioner i engelska och eventuella språkval som tyska, franska eller spanska. Andra elever har haft engelska som undervisningsspråk i flera ämnen genom så kallad *språk- och innehållsintegrerad undervisning*, det som på engelska kallas *Content and Language Integrated Learning*, CLIL, som också är den akronym som fortsättningsvis används i denna avhandling³.

Avhandlingen syftar till att bidra med nya kunskaper om hur akademiskt skrivande kan uttryckas muntligt och synliggöras visuellt – för elever, lärare, studenter och lärarutbildare och därmed i förlängningen användas didaktiskt genom meningsskapande undervisning⁴. Avhandlingen syftar också till att bi-

³ I avhandlingens studier ingår inte IB-skolor, *Internationell Baccalaureate*. De följer gemensamma, internationella styrdokument där CLIL-skolor istället följer nationella läro- och kursplaner.

⁴ Meningsskapande undervisning förklaras utförligare i avsnittet om centrala begrepp samt i teorikapitlet. Här refereras till Halliday (1993), Hopmann (2007) och Myhill (2018).

dra med nya kunskaper om vad ett annat undervisningsspråk än svenska kan ha för betydelse för gymnasieelevers produktiva skrivande på svenska då det finns få svenska vetenskapliga studier kring detta (se exempelvis Lim Falk 2008, 2015)⁵. Avhandlingen består av tre delstudier samt en kappa där kappan är avsedd att bilda en inramning till de tre studierna med den didaktiska triangelns tre delar, eleven, läraren och innehållet som viktiga komponenter. Dessa tre relateras till avhandlingens delar; *undervisningskontexten*, som utgörs av gymnasieklasser där några elever har undervisats på svenska, andra på engelska. Vidare till *akademiskt skrivande*, som fokuseras på ordnivå i de elevskrivna texterna vilka har undersökts och analyserats på olika sätt samt till *skrivdidaktik*, där resultaten från ordanalyser i de skrivna texterna lett vidare till en skrivintervention med gymnasieelever. För att belysa dessa delar ur varierande aspekter återkommer de som underrubriker i varje kapitel och ses ur ett teoretiskt perspektiv, ur ett forskningsperspektiv och så vidare.

Att ha goda kunskaper om hur ett språk är uppbyggt och att känna till språkliga normer möjliggör också språkliga val där svenskämnet och övriga språkämnen ”har som ett av sina viktigaste uppdrag att ge eleverna möjligheter att utveckla relationer till sin omvärld” (Skolverket 2017a:5). Undervisningsspråken, såväl svenskan som engelskan, finns med som en grön tråd i avhandlingens tre studier för att undersöka om och i så fall hur, ett annat undervisningsspråk kan tänkas inverka på det som skrivs i undervisningskontexten, här i elevtexter skrivna på svenska.

Huruvida ett annat undervisningsspråk (L2) påverkar elevernas huvudspråk (L1)⁶, är en fråga som länge har diskuterats såväl internationellt som nationellt. CLIL, att undervisa i ämne och språk parallellt på ett annat språk än majoritetsspråket, ofta på L2 engelska, kom på 1990-talet som ett resultat av Europakommissionens språkpolitik. CLIL återfinns i Europa men även i Sydame-

⁵ Tidigare rapporter i fältet är gjorda på uppdrag av Skolverket (1997, 2000, 2001a, 2001b). Där nämns ytterligare undersökningar som gjorts på uppdrag av enskild skola, av Språknämnden et cetera (se Falk 2001a:16). Därefter är, utöver Lim Falks studier, övriga vetenskapliga studier som undersökt gymnasieelevers språkutveckling på svenska genomförda inom CLISS-projektet.

⁶ För engelska som undervisningsspråk används i denna avhandling benämningen L2/*Language 2*, för svenska som undervisningsspråk används benämningen L1/*Language 1*. För vidare fördjupning gällande elevers språkliga bakgrunder och terminologi för detta, se Rydenvald (2014, s. 10–12).

rika och i hög grad i Asien (Brown & Bradford 2017, se vidare i kapitel 3)⁷. Fokus i tvåspråkiga undervisningsformer har ofta varit på hur undervisningsspråket, L2, utvecklats hos elever (Admiraal, Westhoff & de Bot 2006, Dalton-Puffer 2008, Nikula 2007, Olsson 2016, Sylvén 2004, 2019 m.fl.). Under senare år har studier genomförts för att se hur ett majoritetsspråk, L1, också kan ha en stödjande funktion i klassrum där undervisningen sker på ett L2 (Lasagabaster & Garcia 2014, Lin 2012, 2015, Nikula & Moore 2019, Yoxsimer Paulsrud 2014 m.fl.). I denna avhandling fokuseras CLIL som ett exempel på den typ av tvåspråkig undervisningskontext där ämnesundervisning till del, sker på ett annat språk, här engelska, istället för på majoritetsspråket, här svenska. Texterna som undersöks i avhandlingen (N=520 + 172) har skrivits av gymnasieelever i CLIL-klasser, med engelska som undervisningsspråk vid sidan av svenska och i icke-CLIL-klasser, med svenska som huvudsakligt undervisningsspråk. Dessa textundersökningar möjliggör jämförelser av det produktiva skrivandet på svenska i undervisningskontext med två olika undervisningsspråk och kan därmed ge information om undervisningsspråkets möjliga påverkan på gymnasieelevers skriftspråksutveckling på L1.

Då de tre studierna i avhandlingen har genomförts i gymnasieskolan blir styrdokument för den svenska ungdomsskolan relevanta att beakta. Där uttrycks exempelvis att elever upp till årskurs 9 (16 år) skall kunna ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” och kunna ”använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden” (Skolverket 2011a)⁸. För gymnasiet finns olika formuleringar om ”den vetenskapliga texttypen” och i det centrala innehållet för gymnasiekursen svenska 3 står att kursen skall behandla ”Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär (Skolverket 2011b). Begreppet *akademiskt skrivande* återfinns ingenstans. Dock finns formuleringar i en Skolverksrapport om *Engelskspråkig undervisning* (2018a), det vill säga CLIL, där man skriver att *om* elever undervisas på engelska så måste huvudmannen ”särskilt följa elevernas utveckling i svenskt skolspråk, kallat akademiskt språk” (Skolverket, 2018a:12). I

⁷ För en fördjupning avseende olika internationella utbildningsformer se Rydenvald (2017, s. 19–23).

⁸ Citat från Läroplanerna *Lgr11* och *Lgy 11* är hämtade från Skolverkets hemsida och saknar därför sidhänvisningar. Revidering av läroplanerna genomfördes senast 2018 och 2019.

samma rapport används uttrycket *allmänakademiskt skriftspråk* parallellt med *skoltypiskt skriftspråk* och *allmänakademiska ord* (Skolverket 2018a).

Att förledet och begreppet *akademiskt* endast finns med i denna form av undervisning men inte i styrdokument och texter för den vanliga ungdomsskolan är intresseväckande. Det vetenskapliga skrivandet beskrivs däremot på flera ställen, företrädesvis i dokument som handlar om gymnasiearbetet, vilket är obligatoriskt för alla elever under deras avslutande gymnasieår (Skolverket 2020). I en introduktionstext för gymnasiearbetet för de högskoleförberedande programmen står att ”Gymnasiearbetet ska vara *ett kvitto* på att eleven är *förberedd för högskolestudier*” (kursivering enligt original, Skolverket 2012). Gymnasiearbetet skall också ”uppfylla grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur” utöver andra krav (ibid.). I *Läslyftet*⁹ finns en modul riktad mot språk-, läs- och skrivutveckling för gymnasieskolan kallad ”Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär” (Skolverket 2018b). Där används uteslutande begreppet ”vetenskaplig-t/-het” sammansatt med *text, förhållningssätt, nivå, karaktär, sätt att tänka, process* et cetera. Uttrycket *vetenskaplig text* förklaras vid en sökning på några lärosäten för högre utbildning dock som: ”en text skriven av en forskare för att presentera resultaten av sin forskning eller för att sammanfatta andras forskning” och ”Den vetenskapliga texten är skriven av ämnesexperter och forskare och riktar sig till kollegor. Den värderas högre än andra publikationer i samma ämne”¹⁰. Detta problematiseras vidare i kapitel 5, diskussion och slutsatser.

Internationellt betecknar *Academic Language* ett särskilt språk som används i skolsammanhang för både äldre och yngre inlärare. Därmed kopplas det akademiska språket inte enbart till högre studier utan ses istället som grundläggande för att ge förutsättningar att klara av högre studier (Fang & Park 2019). Förledet *academic* sätts ofta samman med begrepp som *language, knowledge, writing, words, vocabulary* och så vidare (Fang & Park 2019, Hyland & Tse 2007 m.fl.). Genom att kunskaper om det akademiska språket ses som en särskilt

⁹ Hänvisningen till *Läslyftet* avser den statligt finansierade kompetensutvecklingsåtgärden för lärare på alla stadier samt för skolbibliotekarier som startade 2014. Via webben finns texter och olika arbetsmoment att tillgå för att utveckla läsande och skrivande i skolan.

¹⁰ Citaten är hämtade från Malmö universitet och Högskolan i Kristianstad ht 2020. <https://mau.se/bibliotek/guider-och-stod/vetenskapliga-texter>/<https://www.hkr.se/omhkr/organisation/bibliotekochhogskolepedagogik/bibliotek/soka--skriva/den-vetenskapliga-texten2/>

viktig förberedelse för högre studier så finns det internationellt sett specifik litteratur, forskning, kurser med mera som benämns *Academic English*, AE, och *English for Academic Purposes*, EAP. I flera studier som refereras till i kappatexten undersöks hur komplexiteten i det akademiska skrivandet och därmed språket kan förklaras och användas i skolsammanhang med yngre inlärare (se exempelvis Humphrey 2017, Myhill, Jones & Lines 2018, Myhill, Newman & Watson 2020, Schleppegrell 2004, 2012, Snow & Uccelli 2009 m.fl.).

I svensk högskolekontext finns studier som på olika sätt belyser och undersöker studenters akademiska skrivande. I studierna granskas studenters erfarenheter och uppfattningar om akademiskt skrivande i varierande utbildningskontexter och därmed olika diskurser (Arneback & Englund 2017, Ask 2005, 2007, Berends 2013, Blücker 2002, 2010, Blåsjö 2004, Blåsjö & Wittek 2017, Hort 2020, Lennartson-Hokkanen 2016, Malmström 2017, Melander Marttala 2007 m.fl.). Parallellt har under senare år en offentlig debatt förekommit i Sverige om studenters svårigheter att skriva akademiska texter där högskolelärares erfarenheter uttryckts i form av kritik (se ex. Enefalk, Andersson, Aronsson, Englund, Novaky, Svensson, Thisner, Ågren, & Ågren 2013, Garberding 2019, Josephson 2015, Lisberg Jensen 2015, Samuelsson 2013, UR Play 2020). Mot denna bakgrund blir det än mer intressant att pröva den didaktiska potentialen i att synliggöra textlingvistiska variabler associerade med ett akademiskt, skoltypiskt skriftspråk i svensk undervisningskontext på gymnasienivå. Detta, för att både kvantitativt och kvalitativt undersöka om akademiska skrivkonventioner kan tydliggöras och användas i en meningskapande undervisning med elever som en förberedelse för eventuella högre studier. Dessutom är det ett led i arbetet för en mer likvärdig utbildning och som stöd i den breddade rekryteringen till högskola och universitet då studenter behöver få möta denna typ av skrivande redan i ungdomsskolan.

I avhandlingen prövas tre didaktiska möjligheter; den första är om undervisning på L2, här engelska, per se, innebär att det kan föreligga en risk för hur L1, här svenska, utvecklas produktivt vid skrivande hos gymnasieelever (Skolverket 2018a:153, SOU 2002:27 s. 68). Den andra är om man kan arbeta med akademiskt skrivande och akademisk skriftspråkskompetens i ungdomsskolan (i avhandlingen prövas detta på gymnasienivå), eller om det är något som ungdomar, förväntas möta först när de börjar sina studier på högskolor eller universitet (jfr Ask 2007, Malmström 2017). Den tredje didaktiska möjligheten som prövas i avhandlingen är om begreppet akademiskt skrivande kan användas för den typ av skrivdidaktik som belyses och undersöks i avhandlingen.

Begreppet skrivdidaktik innefattar en tillägnelse av betydelsen av språkliga och grammatiska val avhängigt texttyp, här det akademiska skolskrivandet. Det innefattar också en metaspråklig förståelse för hur språkliga val kan inverka vid skrivande liksom hur en kännedom om akademisk skriftspråkskompetens kan möjliggöra utveckling av en *akademisk literacy*. Avsikten är att sammanlänka och tydliggöra skrivkrav som föreligger såväl explicit som implicit i den svenska ungdomsskolans styrdokument samt i högre utbildning (se exempelvis Andersson Varga 2014, Ask 2005, 2007, Blücker 2010, Erixson & Josephson 2017, Skolverket 2011a, 2011b, Winzell 2018).

Vokabulären och skrivandet hänger tätt samman vilket synliggörs i avhandlingens studier. Laufer och Nation (1995) visade detta genom att studera samband mellan "lexical richness" och "holistic measures of quality" vilket ledde dem till databaserade analyser av texter med en *Lexical Frequency Profile*, LFP. Deras metod visade stabila resultat som även överensstämde med externa holistiska bedömningar av textkvalitet (ibid., 1995:319, jfr Anthony 2013a/2021). Att skrivande dessutom är starkt sammanlänkat med läsande är av största vikt att framhålla (Langer & Applebee 1987, Taube 2011 m.fl.). I avhandlingens tre studier deltar elever som har nått en läs- och skrivnivå som är automatiserad, vilket har betydelse för studiernas utformning samt för tolkning och analyser av resultat liksom för replikerbarhet.

En förhoppning med denna avhandling är att den kan bidra till en förändrad syn på begreppet akademiskt skrivande i *praktiken*, det vill säga i klassrummen. Detta för att skolelever redan i ungdomsskolan skall ges möjlighet att möta den typ av språkdidaktiskt innehåll som klargörs i avhandlingens olika studier där den skriftliga vokabulären har synliggjorts i *modelltexter* och *lexikala profiler*¹¹ (Anthony 2013a, Myhill 2018). Förhoppningen är att avhandlingens didaktiska inslag kan ses som viktiga metodologiska bidrag för praktiken men även för forskningsfältet där lexikala profiler inte har prövats tillsammans med elever tidigare. Därtill är en ytterligare förhoppning att den i många fall negativa föreställningen om undervisningsspråkets inverkan kan förändras genom nya insikter, här avseende gymnasieelevers skrivande på svenska i undervisningsformen CLIL.

I dessa förhoppningar vävs undervisningsspråket samman med skriftspråket och de textlingvistiska variablerna vävs till skrivdidaktisk potential. Av-

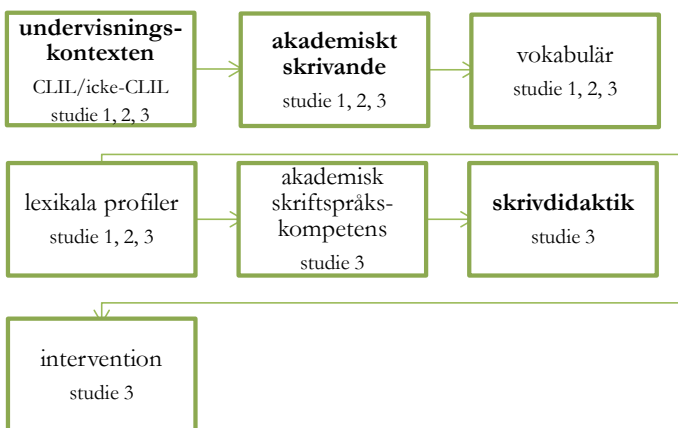
¹¹ I den löpande texten återges begreppen *lexikala profiler* liksom *modelltexter* ibland utan referens då dessa båda verktyg ses som artefakter att jämföras med bok, penna, dator et cetera.

handlingen ger därmed nya kunskaper i fältet språk- och skrivdidaktik med stor betydelse för elever och studenter men också för lärare, blivande lärare och lärarutbildare oavsett undervisningskontext, ämnen och inriktningar.

1.1 Utgångspunkter

Avhandlingens utgångspunkter för de tre fristående studierna visas i figur 1 nedan. Studierna skildras i kappatexten utifrån tre återkommande rubriker med olika underrubriker. Den första rubriken är *undervisningskontexten* med CLIL och icke-CLIL-klasser. Den andra är *akademiskt skrivande*, som i avhandlingen omfattar vokabulär, lexikala profiler och akademisk skriftspråkskompetens. Den tredje rubriken är *skrivdidaktik*, där den didaktiska potentialen i att synliggöra textlingvistiska variabler prövas i praktiken genom en intervention tillsammans med elever och lärare. Dessa tre rubriker länkas även till den didaktiska triangeln (se figur 4 i teorikapitlet och i diskussionskapitlet).

Starten för avhandlingens utgångspunkter finns i CLISS-projektet (*Content and Language Integrated Learning in Swedish Schools*)¹². I detta projekt undersöktes bland annat akademiskt skrivande på engelska och svenska i två olika undervisningskontexter; den ena med fem gymnasieklaser med engelska som huvudsakligt undervisningsspråk, CLIL, den andra i tre gymnasieklaser med svenska som huvudsakligt undervisningsspråk, icke-CLIL (se Sylvén 2019).



Figur 1. Avhandlingens utgångspunkter och flöde

¹² <http://ips.gu.se/forskning/forskningsprojekt/cliss>
 Vetenskapsrådet, projektnummer: 721-2010-5376, åren 2011-2014, studie 1 och 2.

Min del i CLISS-projektet utmynnade i en licentiatuppsats (Ohlsson 2018) där vokabulären undersöktes som textlingvistiska variabler i 520 elevtexter insamlade under elevernas tre gymnasieår i åtta klasser på tre deltagande skolor. Denna uppsats utgör avhandlingens studie 1.

För att skapa en förståelse för akademiskt skrivande analyserades vilka kategorier av ord som gymnasieeleverna använde i textuppgifter skrivna på svenska. Vokabulären i texterna undersöktes med kvantitativ ytstrukturell textanalys genom mätningar av *textlängd*, *ordmedellängd*, *andel långord och ordvariation/ovix*. Till detta genomfördes kvantitativ ämnesrelaterad textanalys genom mätningar av andelen *nominaliseringar*, *verb i passiv form* och *akademiska ord*. Dessutom användes lexikala frekvensprofiler för att synliggöra och undersöka andelen *hög- och lågfrekventa ord* i elevernas texter. I avhandlingen används begreppet *variabel* för samtliga textanalytiska mått (jfr Nordenfors 2011:248, Ribeck 2015:75 ff., Vagle 2005:316)¹³. De kvantitativa måtten kan också ses som ett komplement för tolkning av elevers skrivförmåga vid sidan av innehållsläsning och andra bedömningsaspekter men utgör inte enbart en grund för betyg (jfr Megyesi, Palmér & Näsman 2019, Skar & Berge 2017:8). I studie 1 jämfördes vokabulären i texter skrivna av eleverna på de tre deltagande skolorna i två undergrupper: CLIL och icke-CLIL. Jämförelser gjordes även mellan flickor och pojkar i de båda grupperna CLIL och icke-CLIL. Dock gjordes inga jämförelser mellan de tre CLIL-klasserna på de olika skolorna som deltog, vilket däremot senare gjordes i studie 2.

På de tre skolorna, A, B och C, används engelska som undervisningsspråk i olika omfattning i CLIL-klasserna. Skola A är en internationell skola där engelska används i hög grad både i undervisningen och på raster där skolorna B och C inte använder engelskan i lika hög grad. I studie 2 beskrivs undersökningen av vokabulären i elevtexterna och resultaten vid jämförelsen av de tre olika CLIL-modellerna som skolorna kan sägas representera (n=306, samma texter som i studie 1 men med en annan indelning). I Sverige är engelskspråkig undervisning på gymnasienivå helt oreglerad till skillnad mot i flera andra länder, vilket gör att en jämförelse av undervisningsspråkets (L2) eventuella påverkan på skriftspråket (L1) i svensk CLIL-kontext är nödvändig (Sylvén 2013, 2018). Sedan millennieskiftet är vetenskapliga studier om detta få och alla utom två är utförda inom CLISS-projektet (Apelgren & Holmberg 2018,

¹³ Begreppet variabel kan i kvantitativ forskning användas vid analyser av olika mätbara egenskaper i språkliga enheter. Begreppet variabel används även vid statistiska analyser.

Holmberg 2019, Johansson & Ohlsson, 2019, Lim Falk 2008, 2015, 2019, Lim Falk & Holmberg 2016, Lindberg & Johansson 2019, Ohlsson 2018).

I figur 1 illustreras hur utgångspunkterna för studie 1 och 2 leder vidare till begreppen *akademisk skriftspråkskompetens* (Ask 2007) och *skrivdidaktik* som sedan leder vidare till den *intervention* som har genomförts på en av de tidigare deltagande skolorna, skola C. Interventionen utfördes som avhandlingens studie 3. De kvantitativa resultaten i studie 1 och 2 föranledde didaktiska frågeställningar om, på vilka sätt och med vilka resultat de textlingvistiska variablerna skulle kunna användas vid skrivande i en undervisningskontext.

I studie 3 prövas detta i praktiken, genom dialogisk, meningsskapande undervisning tillsammans med elever och lärare i två klasser på skola C för att utveckla ett akademiskt, skolutypiskt skriftspråk i elevernas texter (Myhill 2018, Schleppegrell 2001, 2004, 2012 m.fl.). Ett särskilt fokus lades vid de textvariabler som få elever använde i skrivuppgifterna i studie 1 och 2 men som kännetecknar ett akademiskt skolspråk; nominaliseringar, verb i passiv form och lågfrekventa och sammansatta ord. För att realisera denna typ av undervisning användes en *Teaching Learning Cycle*, TLC, som stöd för textarbetet tillsammans med modelltexter, däremot användes inte genrepdagagogik i övrigt (Hyland 2016, Myhill et al. 2018, Myhill et al. 2020, Rothery 1994, 1996 m.fl.). Genom för- och eftertest i fem klasser, av vilka två klasser däremellan deltog i en kort intervention och tre klasser utgjorde kontrollgrupp, har den didaktiska potentialen av de synliggjorda textlingvistiska variablerna prövats. Elevtexterna, (för- och eftertest, N=172) har analyserats kvantitativt på samma sätt som i de två tidigare studierna men i studie 3 har även kvalitativa data inhämtats muntligt och skriftligt genom elevers och lärares deltagande och utsagor.

1.2 Syften och forskningsfrågor

Ett huvudsyfte i denna avhandling är att undersöka hur textvariabler som kännetecknar svensk akademisk skriftspråklig förmåga kan analyseras i elevskrivna texter och lexikala profiler samt huruvida resultaten därav kan användas didaktiskt i en undervisningspraktik. Ett ytterligare huvudsyfte är att undersöka om den engelskspråkiga kontexten, här CLIL-klasserna, med delvis ett annat undervisningsspråk än svenska, påverkar elevernas skrivande på svenska i de olika skrivuppgifterna insamlade över tid. Avhandlingens syften kan länkas till ett övergripande mål om en likvärdig skola där ”huvuduppgiften

är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper” (Skolverket 2011b).

Forskningsfrågorna i de tre studierna är följande:

Studie 1 – Licentiatuppsats

- Hur framträder en vokabulär i skrift som är skolrelaterad, ämnesrelaterad och akademisk, i gymnasieelevers texter på svenska?
- Finns det samband i den vokabulär som framträder som kan relateras till CLIL respektive icke-CLIL, och genus i respektive grupp, och hur ser de i så fall ut?

Studie 2 – Artikel 1

- Påverkar omfattningen av ett annat undervisningsspråk, här engelska, det produktiva akademiska skrivandet på svenska i studiens elevtexter, och om så, på vilka sätt?

Studie 3 – Artikel 2

- Hur och på vilka sätt, kan explicit undervisning om akademiska skriv- och textkonventioner, med stöd av en *Teaching Learning Cycle* och lexikala profiler, inverka på gymnasieelevers skrivande?
- Vilka uppfattningar finns hos elever kring interventionen om akademiskt skrivande liksom om texterna som skrivits utifrån den undervisning som prövats?

1.3 Kappans disposition

Kappans första kapitel börjar med en inledning och därpå följer centrala utgångspunkter, avhandlingens syften och frågeställningar, disposition, centrala begrepp och avgränsningar, avhandlingens design med förklaringar för de tre studierna liksom för pilotstudien som föregick studie 3. Därefter diskuteras avhandlingens validitet och reliabilitet.

I kapitel 2 presenteras de teoretiska utgångspunkterna som omfattar socio-kulturell teori, delar av den systemisk-funktionella teorin och stötningsmetaforen, därtill delar av Hallidays, Cooks och Cummins språkteorier samt teori om metalingvistisk förståelse. För tolkningen av de lexikala profilerna används till del multimodal teoribildning. Samtliga teorier relateras till den didaktiska triangeln (i modifierad form, se figur 4), där eleven, läraren och innehållet möts. I kapitel 3 ges en forskningsöversikt som omfattar undervisningskontexten, det akademiska skrivandet och det skrivdidaktiska fältet. I kapitel 4 sammanfattas de tre studiernas material, metoder, genomförande och resultat. Därefter följer kapitel 5 med diskussion, slutsatser och implikationer som sedan följs av förslag på vidare forskning samt avslutande ord.

Avslutningsvis återfinns en sammanfattning av avhandlingen som helhet på engelska (*Summary*), en referenslista samt bilagor.

1.4 Centrala begrepp och avgränsningar

De centrala begrepp som förklaras i detta avsnitt utgår inledningsvis från begreppen som finns med i figur 1 med de centrala utgångspunkterna. Därtill förklaras ytterligare begrepp utifrån hur de förekommer och används i avhandlingen, utöver dessa finns även ett begreppsavsnitt i licentiatuppsatsen (se studie 1, avsnitt 1.3 samt 2.4). Begreppstolkningen och begreppsanvändningen innehåller också avgränsningar för avhandlingens olika undersökningar. Valet att tidigt inkludera avhandlingens avgränsningar görs för att underlätta läsning och förståelse av avhandlingens innehåll.

Utgångspunkterna

Undervisningskontexten eller *praktiken*, avser CLIL- och icke-CLIL-klasserna med elever och lärare på skolorna A, B och C. Skolorna presenteras närmare i studie 1, avsnitt 2.2 och 3.1. Begreppet CLIL, är den internationella benämningen då undervisningsspråket i vissa skolämnen är engelska eller ett annat språk och

man undervisas i ämne och språk parallellt. I svensk skolkontext kan även benämningen SPINT eller SPRINT, *språk- och innehållsintegrerad undervisning* förekomma. En bakgrund till denna typ av undervisningskontext ges utöver beskrivningen i studie 1, avsnitt 2.2, även i kappans forskningsöversikt i kapitel 3. Icke-CLIL-klasserna har svenska som huvudsakligt undervisningsspråk och utgör kontrollgrupper i avhandlingens studier 1 och 2.

I avhandlingen undersöks skillnader mellan CLIL- och icke-CLIL-elevers skrivande på L1 svenska, oaktat elevernas egna språkliga bakgrunder (se inledning). De språkliga relationerna, det vill säga om och i så fall hur, de deltagande elevernas eventuella andra modersmål, om inte svenska, kan påverka deras skriftspråkliga val, undersöks alltså inte här. Av de elever som deltog i CLISS-projektets insamling av data och av eleverna på skola C som deltog i interventionen som beskrivs i studie 3, har majoriteten läst ämnet svenska i sina gymnasieutbildningar. Flertalet har inte läst svenska som andraspråk, trots att några av dem haft rätten och möjligheten till detta. Det finns några elever i undersökningarna (studie 1 + 2 och i studie 3) som har läst svenska som andraspråk och som har deltagit och genomfört skrivuppgifterna vid respektive tillfällen i de olika studierna. I avhandlingen undersöks inte heller vid vilken ålder CLIL-eleverna har börjat med engelska som undervisningsspråk och vilken betydelse det eventuellt kan ha på deras produktiva svenska (jfr Murphy, Macaro, Alba & Cipolla 2015, Pfenniger 2016, Toth 2018).

På de tre deltagande kommunala gymnasieskolorna, A, B och C är samtliga deltagande klasser teoretiska och högskoleförberedande och majoriteten av eleverna har läst engelska som ett obligatoriskt ämne sedan grundskolan. Skolorna B och C har parallella CLIL och icke-CLIL-klasser och flera av de deltagande lärarna på dessa två skolor undervisar både CLIL och icke-CLIL-elever. Omfattning och fördelning av den muntliga språkanvändningen i de deltagande CLIL-klasserna mellan L1 svenska och L2 engelska under lektionstid har inte undersökts i avhandlingen. Däremot tillämpas både *code-switching* och *translanguaging* i CLIL-klasserna vilket här ses som en form av språkstöd (jfr Lasagabaster & García 2014:2, se Sandberg 2018, 2019, Sylvén 2019, Yoxsimer Paulsrud 2014:32–34, 140 ff.).

Begreppet *akademiskt skrivande* utvecklas och fördjupas i forskningsöversikten i kapitel 3. Begreppet innefattar här ordkategorier som kännetecknar ett mer specialiserat, akademiskt språkbruk, *nominaliseringar*, *verb i passiv form* och *akademiska ord* (Halliday & Martin 1993, Heller & Morek 2015, Holmberg & Karlsson 2006, Hyland & Tse 2007, Johansson Kokkinakis & Frändberg 2013,

Magnusson 2011, Nation 2013, 2019, Persson 2016, Schleppegrell 2004, Sköldberg & Johansson Kokkinakis 2012 m.fl.). Begreppet akademiskt skrivande relateras även till forskning avseende studenters skrivande på högskola och universitet (Ask 2005, 2007, Blückert 2010, Blåsjö 2004, Erixson & Josephson 2017, Garberding 2019, Lea & Street 1998 m.fl.). Jämförelser görs för att skapa perspektiv på unga vuxnas möte med förväntade skrivkrav och kunskaper i utbildningskontext.

Valet att använda begreppet akademiskt skrivande och inte det begrepp som används i skolans styrdokument, *vetenskapligt skrivande*, motiveras av hänvisningar som görs genomgående i avhandlingen till såväl internationell som nationell forskning av elevers och studenters skrivande. Det akademiska skrivandet kan i ett svenskt perspektiv relateras till det *diskursiva skrivandet* som enligt Nyström Höög (2010) kan ses som ett överordnat texttypsbegrepp där den argumenterande texten liksom den utredande texten skulle kunna ses som undergrupper (ibid., 2010:13–14). Dessa två texttyper återfinns i kunskapskraven i gymnasieskolans svenskämneskurser, däremot återfinns begreppet diskursivt skrivande inte där (se Skolverket 2011b). Internationellt skiljer man mellan *academic writing* och *scientific writing* där det senare innebär skrivande inom de naturvetenskapliga disciplinerna. Biber och Gray (2016:4 ff.) visar hur *academic writing* även skiljer sig mellan vetenskapsgrenar, ”science vs. humanities” både avseende ordval och grammatik samt över tid. I avhandlingen används och argumenteras för en användning av begreppet akademiskt skrivande för den typ av textskrivande, gällande elever i ungdomsskolan, som knyter an till termerna skolspråk och skolskrivande (jfr Bailey 2007, Humphrey 2017, Lindberg 2007, 2009, Schleppegrell 2001, 2004, 2012, Skolverket 2018a:12, Snow & Uccelli 2009).

Vokabulären utgörs av de textlingvistiska variabler som har analyserats i studie 1 och 2 och som har prövats didaktiskt i studie 3. Begreppen ordförråd och vokabulär används synonymt i avhandlingen och innefattar här de mätbara variablerna *textlängd*, *ordmedellängd*, *andel långord*, *ordvariation/ovix*, *nominaliseringar*, *andelen verb i passiv form*, *andelen akademiska ord*¹⁴ samt *andel hög- och lågfrekventa ord* (jfr Hultman & Westman 1977, Myhill 2009, Nation 2013, Nordenfors 2011, Nyström Höög 2010, Skar & Berge 2017, Vagle 2005, Östlund-Stjärnegård 2002 m.fl.). I studierna mäts inte andelen *ämnesrelaterade* och/eller

¹⁴ Andelen akademiska ord har endast undersökts i studie 1, skäl därtill redovisas på flera ställen i kappan.

ämnesspecifika ord och begrepp då ingen referenskorpus fanns för att mäta sådana på ett valitt sätt. *OrdL*-korpuser (*Ord i Läromedel*, Johansson Kokkinakis 2007) prövades i studie 1 men andelen ämnesrelaterade och/eller ämnesspecifika ord i elevtexterna var för få för att erhålla säkra resultat. *OrdL*-korpuser är dessutom ämnesuppdelade och elevtexterna är, trots ämnesinriktning i utformningen av skrivuppgifterna, inte skrivna uttalat ämnesinriktat av eleverna. De ämnesrelaterade/ämnesspecifika orden som finns i elevtexterna synliggörs däremot i de lexikala profilerna (Anthony 2013a) och ingår då bland de lågfrekventa orden (Level 0, se figur 6 samt omslagsbild).

Begreppet ordförråd/vokabulär är komplext och undersöks i avhandlingen med *kvantitativa ytstrukturella mätningar* och *kvantitativa ämnesrelaterade mätningar* (se studie 1, avsnitt 5.3, 5.4, 6.1, 6.2 och 6.3). Här undersöks därmed inte det totala antalet kända ord som eleverna kan (*size/breadth*) eller hur väl eleverna kan orden och kan använda dem, *depth* (Henriksen 1999, Lindberg & Johansson 2019, Schmitt 2014, Vermeer 2001).

De *lexikala profilerna* (Anthony 2013a, 2017a, 2017b, 2019b, Johansson & Ohlsson 2019, Laufer 2005, 2013, Laufer & Nation 1995, Nation & Anthony 2013, 2016) visas och presenteras som figurer på flera ställen i avhandlingen som exempel på elevers skrivande (omslagsbild, figur 6 samt studie 1, avsnitt 6.3). I de lexikala profilerna synliggörs orden i en text genom olika färger som representerar frekvensband. Däremot innebär de kvantitativa resultaten vilka visas i de lexikala profilerna med ords förekomst i procent *inte* detsamma som omfånget eller storleken på en elevs/persons vokabulär (se ovan samt Anthony 2013b, Laufer 2005, 2013, Laufer & Nation 1995).

Uttrycket *akademisk skriftspråkskompetens* diskuteras vidare i forskningsöversikten utifrån Asks (2005, 2007) definition samt som en svensk tolkning av begreppet *academic literacy* (ibid., 2005:15). Ask menar att det svenska begreppet kan ses innefatta *kritisk-analytisk kompetens*, *akademiska textkonventioner* och en lyhördhet för *stil- och skriftspråkskonventioner* (ibid., 2007:16). I forskningsöversikten utvecklas tolkningen av delar av begreppen samt hur de kan relateras till elevernas skrivande i avhandlingens tre studierna. Här prövas begreppen tillsammans med den skrivdidaktik som beskrivs. I forskningsöversikten behandlas även det akademiska språket (*Academic Language*).

Begreppet *skrivdidaktik* omfattar i avhandlingen den typ av skrivundervisning som Humphrey (2017), Hyland (2016) och Myhill (2011, 2018, 2019) med flera forskare har studerat, där man utgår från texten med dialogisk, metaspråklig undervisning. Detta görs för att med språk och genom språk skapa

en förståelse för hur ord kan användas och i och med det utveckla elevers skrivande. Begreppet *skrivdidaktik* refererar i avhandlingens kappa därmed inte till studier och analyser som fokuserat texters innehållsliga aspekter, elevers identitetsskapande skrivande eller elevers skrivprocesser, ämnesskrivande eller lärares bedömningsprocesser av text (för studier om detta se exempelvis Bergh Nestlog 2012, Nilson 2012, Randahl 2014, Skar, Jølle, Aasen 2020, Staf 2019).

Intervention innebär i denna avhandling en prövning i undervisningskonst/praktiken (här på skola C) med för- och eftertest för att undersöka den didaktiska potentialen av resultaten i studie 1 och 2 (se kapitel 4).

Textanknutna begrepp

I avhandlingen används begreppet *texttyp* vid beskrivning av text och följer således de svenska styrdokumenterna där begreppet *genre*, som i andra sammanhang kan användas parallellt med *texttyp*, endast används för de litteraturvetenskapliga genrererna, prosa, poesi och dramatik enligt Skolverket (2011a, 2011b, 2017a). Inom genrepädagogiken avser begreppet *genre* texters funktion, sociala syften och specifika språkliga drag (Christie & Derewianka 2010). Genrebegreppet används om texter som är återgivande, berättande, instruerande, beskrivande, redogörande, förklarande och/eller utredande/argumenterande (Gibbons 2009:162, 242 ff., Schleppegrell 2004, Sellgren 2006:233–235). Holmberg (2006) utvecklar genrebegreppet för att skilja en *enkel genre* från en *komplex genre* då en text kan innehålla olika inslag av *textaktiviteter* (ibid., s. 134–135). I föreliggande avhandling avser begreppen *text*, *texttyp* och *elevtexter* de texter eleverna har skrivit som olika skrivuppgifter inom avhandlingens tre studier. Texterna har därefter analyserats med kvantitativa metoder men texterna har inte utgjort lärares bedömningsunderlag eller analyserats innehållsligt utöver de holistiska bedömningarna som gjorts av externa lärare.

Med *register* avses hur språkliga val påverkas av språkliga sammanhang, det vill säga kontexten. Registerbegreppet kan anslutas till den systemisk-funktionella språkteorin och även till genremodellen (Halliday 1978, Holmberg 2012, Martin & Rose 2008). I avhandlingen används begreppet i samband med *det akademiska registret* som här förstås som ord och skriftspråkliga normer som kan kopplas till förväntningar och krav som finns vid akademiskt skrivande eller det som även benämns som skolskrivande (se Cummins 1980, Schleppegrell 2001, 2004). Registerbegreppet används i avhandlingen inte för att analy-

sera texterna utifrån de tre metafunktionerna *interpersonell*, *ideationell* och *textuell* situation (*tenor*, *field* och *mode*) vilket registermodellen kan användas till (se Holmberg 2012, Holmberg & Karlsson 2006, Lim Falk 2017).

Diskursbegreppet används i avhandlingen som en tolkning av Fairclough (1992:62 ff.) som ”sättet att skriva, tala och tänka inom olika kunskapsområden och sammanhang” (jfr Ask, 2007:6). Begreppet används här inte som ett analysverktyg av texterna vilket givetvis hade varit möjligt om forskningsfrågorna hade varit andra och texterna studerats som helheter med innehållsanalys liksom om undervisningskontexten studerats. Det finns delar av Ivaničs (2004) sex skrivdidaktiska diskurser (*färdighetsdiskurs*, *kreativitetsdiskurs*, *processdiskurs*, *genrediskurs*, en diskurs för *sociala praktiker* och en *sociopolitisk diskurs*) som kan synas tillämplbara i avhandlingen. Dock, då det inte är elevtexterna som helheter som är i fokus och inte heller hela undervisningspraktiker, så används begreppet diskurs som en förståelse för olika användningar av språkliga uttryck och begrepp som hänger samman med olika praktiker, här den akademiska (se Palmér 2013).

Begreppet *literacy* är likaledes omfångsrikt och kan ses som ett paraplybegrepp för sociala aktiviteter där någon form av text ingår, som ett vidgat textbegrepp vilket även innefattar olika modaliteter (Barton 2007, Säljö 2013). Inom literacyforskning finns flera riktningar som *Critical Literacy*, *Emergent Literacy*, *Family Literacy*, *Literacy and Power* och *Visual Literacy* för att nämna några. I avhandlingen relateras till begreppen *Academic Literacy* och *Academic Literacies* (Lea & Street 1998, Lillis 2003). Det senare begreppet inkluderar språket i relation till kunskapssyn och makt inom alla utbildningsstadier och inom olika forskningsgrenar, därav pluralformen *Literacies*. Lea och Street (1998) utgår från en tredelad modell där *study skills*, *academic socialisation* och *academic literacies* ingår i ett gemensamt meningsskapande istället för att läras som separata delar. Detta bredare synsätt på literacy benämns på svenska, *skriftbruksforskning* (Blåsjö 2010:62) och kan kopplas till en forskargrupp, *the New London Group*, som bildades 1994. I avhandlingen används literacybegreppet som en förståelse för elevernas möte med, och utveckling av, det akademiska skrivandet.

Interventionen genomfördes med textarbete där *modelltexter* användes avsedda att skapa en språklig medvetenhet för olika språkliga val (Myhill et al. 2018, 2020 m.fl.). Modelltexterna hämtades från läromedel samt från dagspress vilket gör dem enkla att ta efter. Texterna behöver innehålla språkliga strukturer och drag som representerar den akademiska och vetenskapliga text-

typen med exempelvis en hög andel ord som nominaliseringar, många långa sammansatta ord och en hög förekomst av den passiva verbformen.

För att skapa en språklig medvetenhet i interventionens undervisning användes så kallat *metatalk*, ett uttryck hämtat från Myhill & Newman (2016, jfr metaspråk nedan). Ursprunget tillskrivs Swain (1995) som i andraspråksinlärning (*Second Language Acquisition*, SLA) identifierade *noticing*, *hypothesis testing* och *metalinguistic reflection* som olika sätt att lära sig språk genom att använda språket för att reflektera över språket, därav uttrycket metatalk, översatt till metaspråk. Här innefattas också begreppet *awareness* (jfr Halliday 1993, se även kappans kapitel 2, 3 och 4). En paraplydefinition till begreppen språklig medvetenhet i avhandlingen är: “[...] metalinguistic skills involve awareness, reflection, attention, and sometimes manipulation of aspects of language forms [...]” (Hallin 2016:17). I min översättning och tolkning av begreppen använder jag främst uttrycket språklig medvetenhet men även metalingvistisk förståelse och metaspråklig förmåga.

Teorianknutna begrepp

Meningsskapande undervisning innebär i avhandlingen synen på lärande som en språklig handling och social aktivitet i en kulturell kontext och utgår från hur man tillsammans skapar mening och förståelse i olika handlingar, här det akademiska skolskrivandet (Halliday 1993, Myhill 2018 m.fl.). Begreppet meningsskapande undervisning används även i den didaktiska triangeln i teorikapitlet (figur 4), där det prövas som ett uttryck för processen mellan *matter* och *meaning* (Hopmann 2007), det vill säga den meningskapande undervisning som kan uppstå i mötet mellan elev, lärare och innehåll.

För att diskutera användningen av tvåspråkig undervisning används begreppet *multi-competence* (Cook 1991, 2003). Begreppet innebär: ”the knowledge of two languages in one mind”. Cook (2003:9 ff.) använder även uttrycket *integration continuum* och argumenterar för hur språk kan integrera i och interagera med varandra. Härtill används begreppet *dynamisk flerspråkighet*¹⁵ (García 2009, Grosjean 1982, Rydenvald 2017) som en förståelse av främst CLIL-ungdomarnas bruk av svenska och engelska parallellt. Detta diskuteras vidare i kapitel 2 – teori.

¹⁵ Begreppet *flerspråkighet* används här tillsammans med begreppet *dynamisk*. Elevernas eventuella flerspråkiga bakgrunder undersöks inte i avhandlingen, här refereras till deras språkliga förhållningssätt och användning av L1 svenska och L2 engelska parallellt. För vidare fördjupning av begreppen se exempelvis García (2009:51–67)

Begreppet *multimodalitet* syftar i avhandlingen på de lexikala profilerna (se avhandlingens omslagsbild och figur 6 samt studie 1, avsnitt 6.3, figur 1, 2, 20, 21, 23 och 24) där orden visas i olika färger som är kopplade till ordens förekomst och frekvens i elevernas individuella texter (Anthony 2013a, 2019a, 2019b, Nation & Anthony 2016). I teorikapitlet utvecklas tolkning av begreppet multimodalitet men begreppet används här för text med fler kommunikationsformer än enbart text med bokstäver, dock inte med bilder eller andra symboler utan med färg som betydelsebärare (jfr *semiotiska resurser*, Björkvall 2019, Hipkiss 2014, Kress 2003, Kress & Van Leeuwen 2005, Säljö 2013).

I teorikapitlet ingår även begreppen *Basic Interpersonal Communicative Skills*, BICS, och *Cognitive Academic Language Proficiency*, CALP, (Cummins 1979), här används begreppet CALP som en möjlighet att diskutera hur elever kan utveckla ett akademiskt språk och därmed ett akademiskt skolskrivande. I avhandlingen relateras också till Gomberts (1992:13) konceptualisering av begreppet *metalinguistic understanding* som innefattar hur språk används och hur förmågan att göra lingvistiska val vid skrivande kan kopplas samman och därmed utvecklas hos individer (jfr Myhill 2011:252).

Undervisningsanknutna begrepp

I interventionens undervisning användes lexikala profiler vilka finns med som en av de centrala utgångspunkterna. Användningen av sådana eller andra korpusbaserade mjukvaror i undervisningen benämns *Data-Driven Learning*, DDL, (Anthony 2013b, 2017b, 2019a, 2019b, Nation & Anthony 2016). Begreppet förklaras utförligare i forskningsöversikten och i metodkapitlet.

Vid genomförandet av interventionen nyttjades en *Teaching Learning Cycle*, TLC, en modell för textarbete med elever som har sitt ursprung i genrepedagogiken (Hyland 2016, Rothery 1994, 1996 m.fl.). Modellen brukades endast som stöd i en arbetsprocess, andra delar av genrepedagogiken används inte i avhandlingen. Även här ges utförligare förklaringar på flera ställen i avhandlingens kapp.

I interventionen användes så kallad *dialogic teaching* (Myhill et al. 2018 m.fl.), här översatt till dialogisk undervisning, dialogiskt lärande och dialogiska samtal¹⁶. Utifrån modelltexterna diskuterades språkliga strukturer, grammatiska

¹⁶ Det finns inte någon entydig definition av begreppet *dialogic teaching*. Alexander (2008, 2017:564) ger ett förslag till ramverk för olika typer av dialogiska klassrumssamtal. I avhandlingen används Myhills tolkningar som riktas mot skrivundervisning (jfr Myhill 2018, Myhill et al. 2018 m.fl.).

konstruktioner och annat som uppmärksammades, genom *noticing* och *awareness* (se ovan). I avhandlingen används uttrycket *explicit undervisning* tillsammans med dessa begrepp när man önskar tydliggöra språkliga fenomen i en undervisningssituation.

Begreppet *en likvärdig skola* återfinns bland annat i Skollagen (1 kap, 9 §) och inkluderar lika tillgång till utbildning för alla med hög kvalitet till alla elever samt som stimulerar alla elever så långt som möjligt och erbjuder kompensatorisk utbildning när så behövs. Begreppet finns med genom avhandlingens studier och diskuteras i avhandlingens avslutande kapitel i relation till avhandlingens resultat och implikationer.

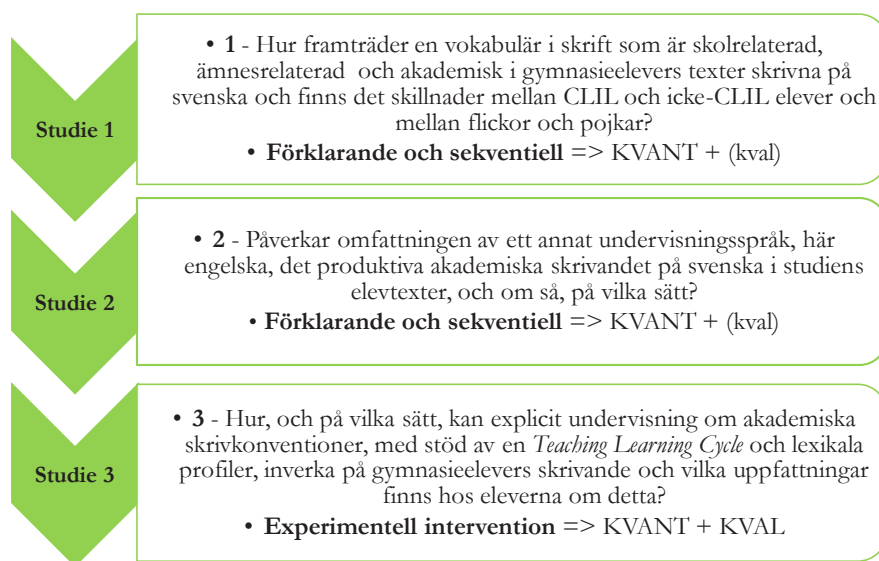
Avhandlingens språk

Avhandlingen skrivs i huvudsak på svenska då innehållet behandlar skolämnet svenska och elevers produktiva vokabulär och skrivande på svenska i svensk skolkontext. Undantaget är artikel 1 (studie 2) som är skriven på engelska då analyser och jämförelsen av elevtexter från de tre CLIL skolorna också kan ses utgöra en del av den internationella CLIL-forskningen, där fler studier som undersöker vilka effekter undervisning på ett L2 har på produktiv L1 i olika CLIL-kontexter behövs. Artikel 2 (studie 3) är skriven på svenska men riktas även till fältet för nordisk modersmålsforskning. Vissa begrepp och citat återges på engelska i avhandlingen, ibland med min egen översättning men inte alltid, då en svensk översättning kan kännas överflödigt. Kursivering används vid introduktion av begrepp och uttryck, vid engelska ord och uttryck, vid vissa referenser samt vid emfas.

1.5 Design

Avhandlingens design är en *Multiphase Type of Mixed Methods* (Cresswell & Plano Clark 2018:11). Data till de tre studiernas är insamlade över tid och delar är insamlade i CLISS-projektet med flera deltagare (studie 1 och 2). Resultaten av de två första studierna ledde vidare till undersökningar för att inhämta både kvantitativ och kvalitativ empiri i en interventionsstudie. Detta för att öka validiteten av studiernas resultat samt för att söka svar på obesvarade frågor (Cohen, Manion & Morrisons, 2011:195). Begreppet triangulering används som exempel på mixed methods, det vill säga användningen av både kvalitativa och kvantitativa undersökningar. Cohen et al. (2011) skriver att samhällsvetenskaplig forskning har fokus på individen, gruppen och samhället och därför behöver flera undersökande metoder brukas (ibid., s. 196–197). Dessa metoder benämns *triangular techniques* och beskrivs vara lämpade: ”[...] when a more holistic view of educational outcomes is sought [...] or where a complex phenomenon requires elucidation” (Cohen et al. 2011:196–197).

I figur 2 visas hur studiernas frågeställningar och insamlade data hänger samman, samt proportionerna mellan kvantitativa och kvalitativa data i de tre studierna (versaler och gemener).



Figur 2. Avhandlingens design

Studie 1 och 2 – *Explanatory Sequential Design*

Studie 1 och 2 är båda förklarande och sekventiella (Cresswell & Plano Clark 2018:79). Genom att inhämta främst kvantitativa data, för att undersöka och förklara elevers skriftspråkliga val, ges en ökad förståelse för på vilka sätt elevers vokabulär och skrivande kan se ut. Kvantitativa analyser och resultat har lett vidare till hypoteser om hur man praktiskt skulle kunna arbeta med det akademiska skrivandet i klassrummet vilket prövas didaktiskt i pilotstudien och i studie 3. Därmed bidrar dessa båda med både kvantitativa och kvalitativa data. Elever och lärare har genom interventionsstudien medverkat till att öka förståelsen om gymnasieelevers möjligheter att skriva akademiskt samt bidragit med förståelse om vilka undervisningssätt som kan fungera i en gymnasiekontext. Insamlingen av alla data i studie 1 och 2 har skett över en lång period vilket har inneburit att analysmetoderna utvecklats över tid och efter behov. Inledningsvis genomfördes analyser för att undersöka användningsgraden av de ytstrukturella måtten och textanalytiska variablerna *textlängd*, *ordmedellängd*, *andel långord* samt *ordvariation/ovix* (Myhill 2009:407, Skar & Berge 2017, Vagle 2005 m.fl.). Detta gjordes i en tradition av kvantitativa elevtextundersökningar som spänner från Hultmans och Westmans studie *Gymnasistsvenska* (1977) och framåt.

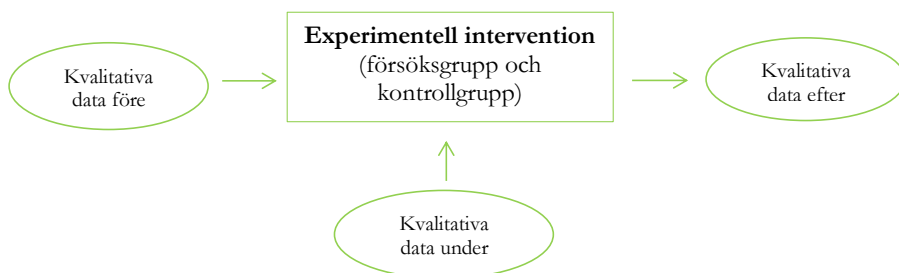
För att förstå den akademiska delen av elevvokabulären genomfördes analyser med hjälp av korpuslingvistiska metoder (Biber, Conrad & Reppen 1998/2006, McEnery, Xiao & Tono 2006). De 520 elevtexterna som undersökts, omkodades och sattes samman för att skapa en korpus varur olika ordlistor genererades. Därefter kunde förekomst och frekvens av den ämnesrelaterade vokabulären undersökas, här representerad av de textanalytiska variablerna *nominaliseringar*, *andelen verb i passiv form* och *andelen akademiska ord* (Nation 2013, Nation & Anthony 2016, Schleppegrell 2001, 2004 m.fl.). Sedan analyserades de kvantitativa resultaten för grupperna CLIL och icke-CLIL. Till detta gjordes lådagran för alla textlingvistiska variabler där resultaten för de fyra grupperna pojkar CLIL, flickor CLIL, pojkar icke-CLIL och flickor icke-CLIL beskrevs med medelvärden, medianvärden, spridningsmått samt max- och minimumvärden. Här synliggjordes även individresultat med extremvärden, vilka tillsammans med de *lexikala profilerna* med andel högfrekventa ord (dessa visas i fem frekvensband som *Token Coverage*) och andel lågfrekventa ord (*Level 0*) utgör den kvalitativa delen av studie 1 och 2 (Anthony 2013a, 2017a, Johansson & Ohlsson 2019, Nation & Anthony 2013, 2016). Dessa resultat in-

nebär att individer kan studeras som *cases* som kan följas under tre gymnasieår avseende texterna de har skrivit inom studien (Cresswell & Plano Clark 2018:82). Alla elever har dock inte skrivit alla skrivuppgifter vilket föranlett olika grupp- och individanalyser.

I studie 2 (artikel 1) används till del samma material som i studie 1 men icke-CLIL-elevernas resultat ingår inte och den sammanslagna CLIL-gruppen i studie 1, är i studie 2 uppdelad på CLIL-eleverna från de tre skolorna, skola A, B och C. Uppdelningen i undergrupper med flickor och pojkar som gjordes i studie 1 var inte möjlig för att få statistiskt tillförlitliga resultat då pojkarna i samtliga CLIL-klasser var för få. Jämförelserna gjordes därför enbart på skolnivå. Studie 2 är också förklarande och sekventiell.

Studie 3 – *Experimental/Intervention Design*

I studie 3 prövas undervisning med utgångspunkt i de textlingvistiska variablerna som nämns ovan experimentellt och didaktiskt genom en intervention. Den låga användningsgraden i elevernas texter av de variabler som kännetecknar ett mer akademiskt skrivande i studie 1 och 2 ledde till forskningsfrågorna i studie 3. Frågorna baseras på hypotesen att explicit undervisning kan påverka graden av användning av för akademiskt skrivande typiska textlingvistiska variabler (Creswell & Plano Clark 2018:108, Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen 2010:140, Field 2018:5). Först genomfördes en pilotstudie för att pröva hur en interventionsstudie skulle kunna utformas. Pilotstudiens resultat kan ses som insamling av kvalitativ empiri som föregick studie 3 där kvalitativa data inhämtades före, under och efter genomförandet, se figur 3 (modellen är avbildad och hämtad från Creswell & Plano Clark 2018:109). Genom pilotelevernas upplevelser och uppfattningar av arbetsmoment kunde information inhämtas och interventionen utformas.



Figur 3. Modell för studiens design

I figur 3 visas hur kvalitativa data även insamlades före, under och efter den experimentella interventionen i studie 3 som inleddes med lärarmöten, klassrumsbesök och överenskommelser kring hur och när interventionsstudien skulle genomföras. Under hela studien fanns ett tätt samarbete mellan lärarna i arbetslaget och mig, både med de lärare som deltog i lektionerna då momenten och skrivandet utfördes men även med övriga lärare. Detta samarbete gav värdefull information om elever, om genomförandemöjligheter och om svårigheter. De kvalitativa delarna inhämtades vid varje skolbesök men även via mail och via telefonsamtal under hela studien.

Efter studiens genomförande gavs en redovisning av tidiga resultat och återkoppling till både elever och lärare. Eleverna i de två klasser som deltog i interventionen fyllde i en enkät med frågor om deras upplevelser av interventionen (bilaga 3). Några elever tillförde även ytterligare reflektioner i skrift. Lärarna gavs möjlighet till personlig och muntlig respons liksom till att lämna skriftliga omdömen om några av för- och eftertexterna som skrivits för att på så vis ge holistiska omdömen och tankar om elevtexterna, vilket även gjordes av externa lärare. Därmed tillfördes kvalitativ data även efter interventionen.

Pilotstudie

En pilotstudie genomfördes före studie 3, i den deltog sju gymnasieelever varav tre har varit mina elever tidigare i ämnet svenska i årskurserna 7 och 8 på högstadiet. Sex av pilotstudiens sju elever gick i årskurs 2 på Naturprogrammet, en elev gick samma program men i årskurs 3. De deltagande eleverna informerades muntligt och skriftligt om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och lämnade skriftliga samtycken till att delta i studien samt till att deras texter och röster får användas i denna avhandling och i andra forskningssammanhang (bilaga 2).

I pilotstudien gick eleverna och jag tillsammans igenom alla moment enligt tabell 2 (se även studie 2, tabell 1) och eleverna gav fortlöpande återkopplingar om vad som fungerade mer och/eller mindre bra (jfr figur 3). I pilotstudien operationaliserades därmed användningen av de textlingvistiska variabler som kännetecknar ett mer akademiskt skolskrivande men som användes av få elever i studie 1 och 2 och därför kunde prövas i studie 3. Tidsomfånget i pilotstudien var betydligt längre än i interventionen, närmare bestämt nio timmar fördelat på tre lektionspass att jämföras med tre timmar för interventionen.

Avslutningsvis gavs alla elever i pilotstudien möjlighet att individuellt ge skriftliga återkopplingar på interventionen i sin helhet samt att kommentera sina för- och eftertexter. Sex legitimerade och erfarna lärare med behörighet i ämnet svenska på högstadiet, gymnasiet och lärarutbildningen har dessutom, med elevernas informerade samtycke, läst flera av pilotelevernas för- och eftertexter samt kommenterat dessa. Om detta rapporteras vidare i kapitel 4.

1.6 Validitet och reliabilitet

I det här avsnittet diskuteras avhandlingens validitet och reliabilitet. I de tre studierna som ingår i avhandlingen återfinns specifika resonemang för respektive studie avseende validitet och reliabilitet men här diskuteras begreppen i förhållande till avhandlingen som helhet.

Enligt Onwuegbuzie och Johnson (2006:57) behöver studier som följer en *Mixed Method Design* och som därmed innehåller både kvantitativa och kvalitativa data, säkerställa validitet genom vad de benämner *legitimation* (ibid., 2006:57, Cohen et al. 2011:198). Onwuegbuzie och Johnson föreslår nio olika typer för validitet/legitimation. Dessa nio typer står nedan i kursiv stil med min tolkning av begreppen direkt efter som följs av ett resonemang om överförbarheten till avhandlingen som helhet:

Sample integration – sammansättningen av insamlad data → här den kvantitativa datan tillsammans med kvalitativa utsagor från elever och lärare och kvalitativ data utifrån individresultat/*case studies*.

De tre studiernas sammansättning av data har gjorts för att inledningsvis besvara forskningsfrågan i studie 1 om hur en skriftlig, skolrelaterad, ämnesrelaterad och akademisk vokabulär framträder i gymnasieelevers texter på svenska. Texterna har undersökts kvantitativt med fokus på olika textlingvistikens variabler och med olika analysmetoder (se kapitel 4). Den kvalitativa delen består i studie 1 och 2 av individresultat där varje elev kan följas genom de tre årens datainsamling. I studie 3 består kvantitativa data av de för- och eftertest som skrevs av elever i fem klasser på skola C vilka har analyserats med samma metoder som i studie 1 och 2. Kvalitativa data är insamlade före, under och efter interventionen (se figur 3 samt kapitel 4 om metod och genomförande). Interventionen utfördes i två av klasserna där elever har besvarat en enkät (se bilaga 3), lämnat skriftliga kommentarer samt har bistått med muntlig kom-

munikation genom hela studien. Detsamma gäller de deltagande lärarna förutom att de inte har besvarat någon enkät. I dessa kvalitativa data ingår även pilotstudien.

Inside-outsider – deltagares uppfattningar → kvalitativa och holistiska textbedömningar förmedlade av elever och lärare men också mitt eget deltagande som forskare *och* deltagande lärare i studie 3.

De holistiska bedömningarna har genomförts av legitimerade och ämnesberöriga lärare. Med begreppet holistiskt avses här att det är helhetsbedömningar av texterna och bedömningarna är och har inte varit betygsrelaterade eller betygsgrundande.

Mitt eget deltagande som forskare och lärare behöver här tillika diskuteras och värderas. I studie 1 och 2 där all datainsamling skedde inom CLISS-projektets ram, fanns en tydlighet med att vi som tillhörde projektgruppen var forskare som kom utifrån för att inhämta data vilka sedan skulle analyseras på ett vetenskapligt sätt. I studie 1, 2 och 3 har klassrumsbesök och även klassrumsobservationer genomförts (se Sylvén 2019). Främst har dessa, för min del, gjorts för att samla in material men även för att delta som observatör. I studie 3 där en intervention genomfördes på skola C, blev jag, som undervisande lärare i de två klasser där den didaktiska potentialen av de textlingvistiska variablerna undersöktes, både en *insider* och en *outsider*. Corbin Dwyer och Buckle (2009) vill undvika dikotomin mellan de två begreppen *insider* och *outsider* och menar att det finns ett utrymme däremellan i vilket de flesta forskare rör sig. Genom att sätta ett bindestreck mellan *insider* – *outsider* anser de att man som forskare tydliggör att man är med sina deltagare i en forskningsstudie men förmår att hantera eventuella bias vid analyser. Med en forskarutbildning och forskningserfarenhet blir man en *knowledgeable outsider* som kan benämnas en *inbetweener* enligt Milligan (2016:248). För att säkerställa validitet tillfrågade jag erfarna, legitimerade lärare med utbildning i skolämnet svenska, om deras tolkningar och analyser av elevtexterna i pilotstudien och i studie 3. De deltagande eleverna har också getts möjlighet att lämna omdömen om sina texter och om interventionen.

Min egen långa lärarerfarenhet från ungdomsskolan och även erfarenheter från lärarutbildningen bidrog till att det var relativt enkelt att komma in i klassrum och genomföra interventionen för att pröva de textlingvistiska variablerna didaktiskt. Här kan en svaghet finnas då studien möjligen inte kan upp-

repas på motsvarande tid med motsvarande resultat av en för eleverna okänd forskare som kanske saknar undervisningserfarenhet från ungdomsskolan. Däremot är allt i studien replikerbart för ordinarie lärare som känner sina elever och som i och med det kan arbeta didaktiskt och flexibelt med de variabler som kännetecknar ett akademiskt skolspråk. Detta kan göras genom att ha stöd i och utgå från en TLC samt använda modelltexter och lexikala profiler i explicita undervisningssituationer. Flexibiliteten och tillgängligheten i dessa modeller och verktyg öppnar för replikerbarhet.

Weakness minimization – styrkor och svagheter → datastorlek, generaliserbarhet, balans, innehåller dataseten tillräckligt många texter för att kunna dra slutsatser?

Storleken på de kvantitativa dataseten i de tre studierna bedöms vara tillräckligt stor och därtill är de insamlade över en lång tidsperiod. I studie 1 har 520 elevtexter analyserats, i studie 2 är antalet analyserade texter 306 (del av de 520) och i den avslutande studien, studie 3, är antalet analyserade texter 172 + pilotstudiens texter. Alla resultat har undersökts statistiskt med SPSS¹⁷, för att säkerställa de slutsatser som dras. Det totala deltagarantalet vid skrivtillfällena för de svenska skrivuppgifterna har i studie 1 och 2 varit mellan 57 % i skrivuppgift 1 och 52,7 % i skrivuppgift 4 (se kapitel 7, resultat i studie 1). Detta kan ses som ett lågt deltagande men möjligheten att skriva i efterhand kunde tyvärr inte genomföras på grund av långa resvägar till skolorna A, B och C samt schematekniska lösningar. I studie 3 skrev 73 % av eleverna i icke-CLIL-interventionsklassen både för- och eftertest och 47 % av CLIL-eleverna. I kontrollgruppen var motsvarande deltagande 60 % respektive 80 % i de två kontrollklasserna icke-CLIL och 46 % av eleverna i CLIL-klassen.

Ett representativt urval av gymnasieelever kan dock inte sägas ingå i studierna då samtliga deltagande elever har gått högskoleförberedande program. Någon representation från yrkesförberedande klasser finns alltså inte. Betygsdata liksom resultat från bakgrundsenkäter i CLISS-projektet har undersökts av Apelgren (2018, 2019) och redovisas i forskningsöversikten där resultat och reflektioner gällande *socioekonomisk status*, SES, redovisas även från några andra europeiska CLIL-studier (de Dios Martinez Agudo 2020, Hüttner & Smit

¹⁷ *Statistical Package for the Social Sciences*, version 22
<https://www.ibm.com/se-en/analytics/spss-statistics-software>

2013, Lorenzo, Granados & Rico 2020, Pérez Cañado 2020). Skolorna A, B och C är belägna i olika delar av Sverige så de demografiska förhållandena skiljer sig åt gällande elevernas upptagningsområden vilket torde påverka skolornas elevunderlag som ur den aspekten kan betraktas som heterogent. Däremot har en homogenisering (enhetliggörande) av grupperna inte gjorts inför någon studie i denna avhandling (jfr Navarro-Pablo & López Gándara 2019, Perez Canãdo 2018, 2020).

Sequential – parallella jämförelser → longitudinell data, insamling av data över tid, interventionens tidsupplägg

Avhandlingens tre studier är genomförda över en lång tid, totalt åtta år. Insamlingen av data i studie 1 och 2 genomfördes under tre år. Datainsamlingen till studie 3 genomfördes under ett par veckor fem år senare och inleddes med en pilotstudie som därpå följdes av en interventionsstudie, totalt en sammanlagd tid av ungefär ett halvår. Analysmetoderna har, till del, varit desamma av materialet i de tre studierna, vilket också möjliggör resultatjämförelser över tid. Interventionsstudiens tidsupplägg diskuteras vidare i kapitel 5.

Conversion – omvandling → intervention/hypotesprövande av tidigare insamlat och analyserat material

Interventionen innebär att de textlingvistiska variablerna som har analyserats i studie 1 och 2 prövas didaktiskt i undervisning med gymnasielever i studie 3 som därmed kan sägas vara hypotesprövande (Creswell & Plano Clark 2018:108, Djurfeldt et al. 2010:140, Field 2018:5). Variablerna som kännetecknar ett akademiskt skriftspråk, här nominaliseringar, verb i passiv form och akademiska ord, hade en mycket låg förekomst i elevtexterna som skrevs i studie 1 och 2, oavsett om eleverna tillhörde CLIL eller icke-CLIL. Flera elever använde inte dessa variabler någon gång i de fyra skrivuppgifterna. Den hypotes som prövas i studie 3, är att elever kan appropriera skriftspråkliga drag sammankopplade med akademiskt skrivande med hjälp av explicitgörande undervisning och att dessa visas i texter som skrivs som eftertest.

Paradigmatic mixing – kombinationen av antaganden → här prövas kvantitativ, statistisk textanalys och en mer kvalitativt inriktad intervention.

I avhandlingens tre studier kombineras olika paradig. Detta görs genom att med korpuslingvistiska metoder identifiera och beskriva vokabulärvariabler kopplade till akademiskt skrivande och därefter utföra kvantitativa statistiska textanalyser som sedan prövas empiriskt i meningsskapande undervisning genom kollaborativt arbete. Således inhämtas kvantitativa och kvalitativa data utifrån de tre studiernas skilda frågeställning.

Commensurability – trovärdighet i sammansättning av material → paradigmer, 'world views'

Trovärdigheten i sammansättningen av materialet i studie 1, 2 och 3 ligger i såväl den interna reliabiliteten som i den externa. Detta innebär en replikerbarhet av både den kvantitativa och den kvalitativa datainsamlingen (Cohen et al., 2011:198–203). En annan typ av trovärdighet ligger i den långsiktiga approprieringen av interventionens innehåll. Den skulle ha prövats i ett *Delayed post test*, det vill säga med en ny gemensam skrivuppgift i de fem klasserna på skola C terminen efter interventionen. Tyvärr kom Coronapandemin emellan, så detta har inte varit möjligt att genomföra. Däremot finns muntlig rapportering från några av de deltagande lärarna som ger positiva besked om interventionens innehåll från såväl eleverna som från lärarna som deltog. En annan trovärdighetsaspekt är de deltagande lärarnas utbildning och behörighet. Samtliga lärare som har läst elevtexter har lärarlegitimation, är behöriga i ämnet svenska i ungdomsskolan och har lång yrkeserfarenhet. Därtill är flera av de undervisande lärarna i studie 3 desamma som i studie 1 och 2. De har ämnesbehörighet, undervisningserfarenhet och några av dem undervisar och betygssätter både CLIL och icke-CLIL-klasser.

Multiple validities – validiteten i respektive dataset → kvantitativa data tillsammans med de kvalitativa utsagorna

Studiernas validitet bottnar i att det som skall mätas har mätts korrekt, här med kvantitativa mått som är replikerbara och prövade av många över tid. Validiteten stärks även i valet av de textlingvistiska variablerna som representativa och relevanta för akademisk skriftspråklig förmåga och har dessutom visats korrelera med aspekter av textkvalitet (Laufer & Nation 1995, Magnusson & Johansson Kokkinakis 2008). Texterna är undersökta både kvantitativt och kvalitativt, i studie 1 rapporteras kvalitativa data för två elever, i studie 3

återges några elevers och lärares utsagor. En resultatjämförelse är gjord i studie 1 av ett nationellt prov i svenska som en av CLIL-klasserna skrev. Samtliga medelvärden för de textlingvistiska variablerna är högre för den klassen i skrivuppgifterna som skrevs i CLISS-projektet trots kortare skrivtid än i det nationella provet och trots att projektets skrivuppgifter inte var betygsgrundande. Det finns en balans i dataseten, en *baseline* har prövats i både studie 2 och 3 genom ANCOVA och kontrollmätningar är genomförda för att säkerställa reliabilitet. De kvalitativa utsagorna från elever och lärare har inhämtats på frivillig basis, de är återgivna enligt grundtext dock med två stavfel korrigerade samt namn borttagna.

Political – acceptans för metodkombination → att empiriskt pröva variabler och lexikal profilering i klassrumsundervisning

Frågeställningarna som besvaras i avhandlingens tre studier avser att möta de förväntningar och kunskapskrav som återfinns i styrdokument för svensk ungdomsskola och gymnasieskola där ”huvuduppgiften är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper” (Skolverket 2011b). Detta kan ses uppfyllas genom avhandlingens metodologiska bidrag där undersökningsinstrument som de lexikala profilerna är ovanliga inom forskning i den svenska skolkontexten. Kvantitativ forskning liksom korpuslingvistik är även mindre vanlig inom det utbildningsvetenskapliga fältet vilket gör att kombinationen i föreliggande avhandling av inledningsvis kvantitativ empiri följt av kvalitativ empiri kan anses värdefull för att besvara frågor om elevers akademiska skolskrivande genom en bredare forskningsansats. Metodkombinationerna är tillgängliga för alla och därmed replikerbara.

Genom att använda de nio typerna för validitet, av Onwuegbuzie och Johnson (2006:57) benämnda *legitimation*, för att granska avhandlingens sammansättning av data, analyser och genomförande, synliggörs om innehållet kan betraktas vara valitt och reliabelt samt resultaten generaliserbara. I genomgången ovan menar jag att dessa nio typer för validitet kan sägas vara säkerställda. De etiska aspekterna diskuteras vidare i kapitel 4.

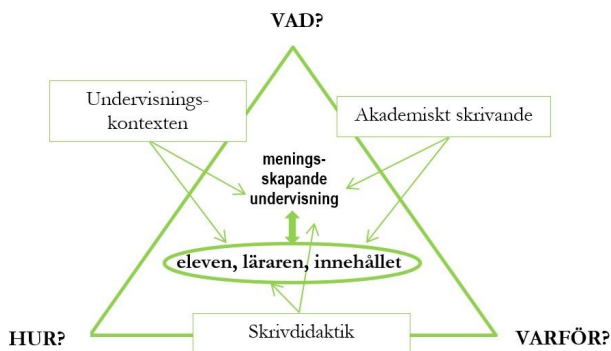
Words

Regarded as a complicated tool
Created by man, implicated by mankind

2. Teoretiskt ramverk

Här presenteras avhandlingens teoretiska ramverk som utgår från en modifierad didaktisk triangel¹⁸. Figur 4 representerar min tolkning av Hopmanns (2007:109) klassiska beskrivning av didaktikens kärna (*The Common Core of Didaktik*), vilken han karaktäriserar som ”restrained teaching” i sin artikel där han placerar didaktiken i olika historiska perspektiv. I den didaktiska triangelns mitt nedan (figur 4) återfinns begreppet *meningskapande undervisning* istället för Hopmanns *matter* och *meaning*, som min tolkning av det som sker i förhållandet mellan elev, lärare och innehåll i en undervisningskontext med det akademiska skrivandet genom skrivdidaktik (jfr Hopmann 2007, Lindström & Pennlert 2016). Min avsikt med att visuellt ge uttryck åt relationer och samband i den didaktiska triangeln är för att tydliggöra samhörigheten mellan eleven, läraren, innehållet och den meningskapande undervisningen. I ett kollaborativt samarbete mellan deltagarna kan en sådan undervisning också ge svar på de tre didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* kring avhandlingens tre delar; undervisningskontexten, det akademiska skrivandet och skrivdidaktik.

Teorierna som presenteras och diskuteras i detta kapitel länkar i varandra och hänger på så sätt samman, vilket även avhandlingens tre studier gör liksom delarna i den didaktiska triangeln nedan.



Figur 4. Den didaktiska triangeln, modell för studiens teoretiska ramverk

¹⁸ Ursprunget till den didaktiska triangeln är inte helt klarlagt men hänvisas ofta till Comenius verk *Didactica Magna – Stora undervisningsläran* (1630–1632).

2.1 Undervisningskontexten

Med undervisningskontext avses i avhandlingen lärandesituationer i praktiken där elever och lärare deltar tillsammans, där ett samspel finns mellan kollektivet och individen; mellan elev och lärare, mellan elev och elev och mellan lärare och lärare. Här ingår både den engelskspråkiga CLIL-kontexten och den svenskspråkiga icke-CLIL-kontexten.

Ur ett *sociokulturellt teoriperspektiv*, vilket har sitt ursprung i Vygotskijs texter (1934/1999) och som även har tolkats och förklarats av andra, är kommunikation och de olika sätt som former av samspel mellan människor kan utveckla en av de viktiga delarna som behöver fokuseras i lärande (Säljö 2000:22–23). I samspelet kommuniceras ett innehåll, i avhandlingen riktas detta mot det akademiska skrivandet. I kommunikationen används redskap, *artefakter*, vilka kan vara fysiska, som pennan, datorn eller bilden med färger i de lexikala profilerna samt interventionens modelltexter. Redskapen kan också vara intellektuella, som språket (här undervisningen om akademiskt skrivande och det kollaborativa arbetet i interventionen men även elevernas undervisningsspråk kan beaktas). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv används redskapen för att *mediera* handlingar och blir således *medierande resurser*. Medieringen sker därmed mellan människor i interaktion och den kan vara både verbal och icke-verbal (Säljö 2015:94). Med detta kan den medierande delen i det kommunicerande samspelet ses som ett *meningsskapande* mellan människor (Halliday 1993). Hopmann (2007:116) formulerar mötet mellan *matter* och *meaning* (i min tolkning *meningsskapande undervisning*) som: "[...] the meaning of these learning experiences emerges within the learning process itself, based on the meeting of a unique individual with a matter at hand".

Det kollaborativa arbetet mellan deltagarna (elever och lärare) har gjorts för att innehållet skall kunna *approprieras*, den sociokulturella metaforen för lärande vilken innebär att ta till sig ny kunskap och göra den till sin egen. Appropriering ses som "en gradvis process" (Säljö 2015:98). Denna process kan innehålla både en lärandedel och en insocialiseringsdel beroende på vilken typ av lärande som avses. Det akademiska skrivandet i föreliggande studie kan till del därmed jämföras med det som Lea och Street (1998) benämner *Academic Literacies*, vilket de menar består av delarna *study skills*, *academic socialisation* och *academic literacies*. Enligt dem bör dessa ingå i ett gemensamt meningsskapande istället för att läras som separata delar, där Lea och Street har fokus på högre

utbildningar och i avhandlingen fokuseras gymnasiekontext och därmed yngre inlärare än högskole- och universitetsstudenter.

Säljö (2015) beskriver lärande som ”osynligt”, vilket innebär att det är en kognitiv process som kan ske eller pågå var som helst, när som helst och på en mängd olika sätt. Han skiljer dessutom på lärande och undervisning där lärande inte går att observera med metoder på samma sätt som man kan observera organiserad undervisning. Likaså påpekar Säljö att undervisning inte alltid innebär ett lärande, vilket sannolikt både elever och lärare erfarenhetsmässigt kan instämma i (ibid., 2015:23).

De lärprocesser som pågår i en undervisningskontext eller i andra kontexter kan benämnas *den närmaste eller proximala utvecklingszonen*, ZPD (*the Zone of Proximal Development*). I avhandlingen återfinns dessa processer främst i interventionen. Vygotskij (1978:86) uttryckte det som ”*the distance between the actual developmental level as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (kursivering enligt original). Formuleringen syftar på vilken utvecklingsnivå en elev kan nå genom vägledning och/eller genom samarbete med andra som kan vara mer kunniga.

I Vygotskijs citat ovan nämns både vuxnas stöd och samarbete med andra elever, vilket kan kopplas till den stöttningsmetafor som Wood, Bruner och Ross (1976:90) formulerade som *scaffolding*. Benko (2012:292) beskriver: ”Scaffolding, then, is a helpful metaphor for thinking about forms of instruction that allow students to move through their ZPDs; with scaffolding, students’ potential is far beyond what it would be without”. För att utveckling skall ske behövs alltså, ofta, någon form av stöttnings/scaffolding, där graden av stöd hänger samman med svårigheten i en uppgift samt med förmågan som finns hos barnet, eleven och/eller studenten (jfr Cummins 1981).

I och med detta länkas undervisningskontexten – eleven och läraren, samman med innehållet – det akademiska skrivandet, genom skrivdidaktik, där alla ingår i en meningsskapande undervisning. Med det kollaborativa arbetet, som framför allt belyses i studie 3, tydliggörs det sociokulturella teoriperspektivet i undervisningskontexten som en del av avhandlingens teoretiska ramverk.

2.2 Akademiskt skrivande

De språkliga teorier som ingår i denna del om akademiskt skrivande utgår från Hallidays språk teori (1993, Halliday & Matthiessen 2014), Vygotskijs syn på språkutveckling (1999), Cooks teori om *multi-competence* (1991, 2003), till viss

del Cummins teorier om BICS och CALP (1979, 1980, 1981, 2008) och slutligen Gomberts (1992) konceptualisering av begreppet *metalinguistic understanding* samt tillämpningar av dessa teorier.

I avhandlingens tre studier fokuseras det akademiska skriftspråket till del från ett systemiskt-funktionellt perspektiv, den språk teori som utgår från språkets betydelse och funktion och inte främst språkets form (Halliday & Matthiessen 1985/2014, se studie 1, avsnitt 4.2). Den språksyn, som lyser igenom hela avhandlingen och dess tre studier är att; det är med språk som man lär sig språk och lär sig om språk – ”[...] learning language, learning through language, learning about language” (Halliday 1993:113). Myhill (2018:1) formulerar detta som att man kan ses använda, “[...] a Hallidayan theoretical framework for grammar, which emphasises grammar as a semiotic resource for meaning-making”. Ordvalen i skriftspråket innebär att orden får en funktion beroende av sammanhangen som de används i, här i det akademiska skrivandet. Förståelsen för språk bli till i den meningsskapande undervisningen där eleven och läraren tillsammans skapar mening med språket, i språket, genom att *se* språket i sin helhet i en text, inte genom att se delarna var för sig. Halliday (ibid., 1993:9) uttrycker även att språket på så vis blir en del av lärandet och att läroprocesser uppstår i kommunikativa, språkliga situationer som kan leda till språklig medvetenhet och till att göra språkliga val.

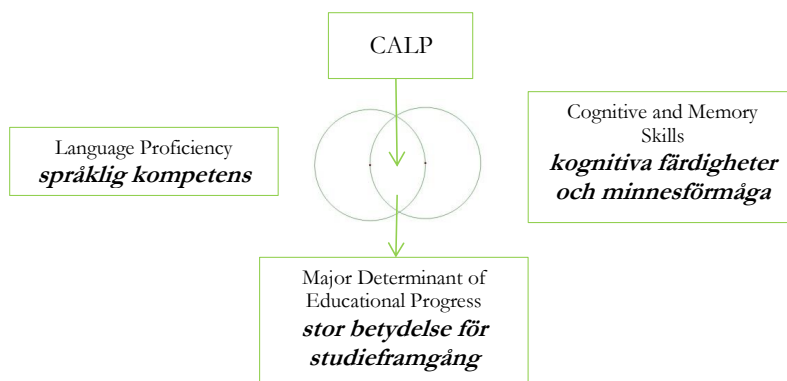
Det akademiska skrivandet i avhandlingens studier har definierats utifrån denna språksyn och vid de kvantitativa ämnesrelaterade analyserna har ord i studie 1 och 2 undersökts i form av nominaliseringar, verb i passiv form, akademiska ord samt lågfrekventa ord (se studie 1, avsnitt 4.5 och kapitel 5). I studie 3 har dessa uppmärksammats och synliggjorts tillsammans med elever och lärare i modelltexter och lexikala profiler. I avhandlingen används begreppet *nominalisering* och inte *grammatisk metafor*. Den senare är en samlings-term inom systemisk-funktionell språksyn som kan innefatta flera olika omständigheter, processer och egenskaper (Halliday & Matthiesen 2014:729, Magnusson 2011:43). Användningen av nominaliseringar ses som ett sent steg i skriftspråsutveckling liksom användningen av den passiva verbformen vilka båda gör texter mer komplexa och distanserade och som därmed kan uppfattas som svårlästa. Myhill (2018:11) menar att det är viktigare att förstå *hur* en passiv konstruktion förändrar en text än att förstå *att* det handlar om en passiv konstruktion (min översättning, emfas enligt original på engelska).

De akademiska orden som undersöktes med kvantitativa metoder i studie 1 och 2 utgick från *En svensk akademisk ordlista, ESAO* (Ribeck, Jansson &

Sköldberg 2014, Sköldberg & Johansson Kokkinakis 2012). I studie 3 inkluderas de akademiska orden främst bland de lågfrekventa ord som synliggörs i elevernas lexikala profiler (skälen för detta redovisas i avhandlingens avsnitt om etiska och metodiska överväganden).

Vygotskijs (1999) syn på språk och språkutveckling framträder dels i skillnaden mellan det talade språket och skriftspråket vilka han ser som två språk, där han menar att en lingvistisk skillnad hos enskilda individer mellan dessa språk kan röra sig om sex till åtta år. Det tar alltså, med andra ord, betydligt längre tid att lära sig skriftspråket och olika skriftspråkliga konstruktioner (ibid., 1999:315). Därtill lyfter Vygotskijs olikheten mellan *vardagliga* begrepp och *vetenskapliga* och menar att de senare är en ”produkt av skolundervisning” (ibid., 1999:384). Här använder Säljö (2015:102) i sin tolkning även begreppen *akademiska* och *institutionella* som alternativa uttryck för ”de vetenskapliga begreppen”. Vygotskij (1999) skiljer också på *ordet* och *tanken*, där ordet kan ha olika betydelse i olika situationer som sedan realiserar i språket där det kan ha olikartade språkliga funktioner (jfr Myhill 2018 ovan). Tanken däremot, företäder alltid en enhet och består inte, som språket, av enskilda ord men vi utvecklar vårt språk i tanken (Vygotskij 1999:466). I avhandlingen tillämpas ovanstående språksyn på de textlingvistiska variablerna liksom i interventionen där dessa prövas didaktiskt genom explicit undervisning.

Begreppen BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) och CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) introducerades av Cummins (1979) för att klargöra och utveckla språkstödande insatser, främst för att förtydliga språkliga svårigheter relaterade till skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk (jfr Vygotskijs begrepp ovan). Begreppsparen BICS och CALP har använts flitigt av många men även kritiserats bland annat för att inte vara teorigrundade och för att förenkla akademisk språkinläring (se Cummins 2008, Scarcella 2003). Cummins fyrfältsmodell (1981:25), med en figur där två variabler korsar varandra och på så sätt skapar fyra fält, är frekvent använd för att förklara samband mellan undervisning och lärande. I föreliggande avhandling hänvisas till Cummins tolkning av språkutveckling (1980:178), där sambandet mellan begreppet CALP, elevers språkkunskaper och minnesfunktioner och skolframgång diskuteras. I figur 5 återges den bild som används i Cummins artikel (enligt original, med min översättning) – *Relationship of CALP to Language Proficiency, Cognitive and Memory Skills and Educational Progress* (Cummins 1980:178).



Figur 5. Relationer mellan CALP, eleven och undervisningen

Figur 5 ovan, används i avhandlingen för att relatera till elevers möte med de skriftspråkliga normer och krav som finns implicit i det akademiska skrivandet. Dessa kräver både en språklig kompetens och en kognitiv aktivitet för att kunna erövrats, sett ur det sociokulturella perspektivet; för att kunna *approprieras*. Cummins (2008:72) uttrycker det som att akademiska språkkunskaper kan definieras som: “the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling”.

I detta sammanhang menar jag att även Cooks (1991, 2003) teori om *multi-competence*, som ett kontinuum av två språk, kan jämföras med Cummins bild av CALP i figur 5. Cooks (1991) formulerade begreppet *multi-competence* i en tid då effekterna av ett L2 diskuterades i relation till ett L1 men inte tvärtom (Cook 2003:2). Standardtermen *interlanguage* (Selinker 1972) användes tidigare som ett begrepp för en inlärares kunskaper i ett nytt språk vilket separerades från tidigare språkkunskaper. Ingen term fanns däremot för hur språk kan samverka vid inläring, därav Cooks beskrivning av ett integrerat förhållande (*integration*) mellan olika språk vid språkinläring, med individuella variationer beroende på individers tidigare kompetenser och åldrar vid inläring. Härigenom skapas ett *integration continuum* som ett förhållande mellan ett första- och ett andraspråk där språken hos en L2-användare växelverkar och kan stötta och utveckla varandra (Cook 2003:6 ff.). I avhandlingen refereras även till begreppet *dynamisk flerspråkighet* som en förståelse av hur ungdomarna i studien, främst CLIL-elever men även icke-CLIL-elever, använder engelskan i stor utsträckning parallellt med svenskan. Eleverna använder båda språken, både muntligt och skriftligt, fast på olika sätt beroende av kontext (jfr García

2009, Grosjean 1982, Rydenvald 2017). Synen på flerspråkighet (*bilingualism*) skiljer sig visserligen något mellan Cooks (1991, 2003), García (2009) och Grosjean (1982). Där Cooks ser ett kontinuum mellan språk och språkkunskaper liknar García den språkliga interaktionen som dynamisk där det ena språket interagerar med det andra utan att definiera språken som L1, L2 och så vidare. García (2009:53) menar att: "Bilingualism is not simply linear but *dynamic* drawing from the different contexts in which it develops and functions". Grosjeans (1982: vii) uttrycker att flerspråkiga människor: "[...] interact with the world around them in two or more languages". Det integrerade förhållandet mellan språk, menar jag, kan skapas även i CALP, där den kunskap elever utvecklar i relationen mellan sina språkliga kompetenser, kognitiva färdigheter och minnesförmågor sedan kan användas av eleven vid exempelvis akademiskt skrivande (se figur 5). I linje med detta finns Gomberts (1992: 151ff.) uppfattning om att just skrivande kräver en högre grad av abstraktion och omsorgsfullt arbete vilket kännetecknar Gomberts (1992) tolkning av begreppet *metalinguistic understanding* som "cognition about language" (jfr Halliday 1993 och Vygotskij, 1999 ovan).

Att referera till Cummins teorier, med ursprung i förståelsen för andraspråksinlärares svårigheter och behov av stöttning, stämmer inte helt överens med innehållet i denna avhandling men finner sin förklaring i hans egen förståelse av teorier:

"A theory represents a way of viewing phenomena that may be relevant and useful in varying degrees depending on its purpose, how well it communicates with its intended audience, and the consequences for practice of following through on its implications (its "consequential validity")"

(Cummins 2008:77)

Hasan (2005:12–13) uttrycker detta som att olika teorier kan vara mer eller mindre öppna för dialog med andra teorier. Denna *reciprocitet* diskuteras av Hipkiss (2014:27) som beskriver teorier som öppna och slutna system samt ger exempel på hur den systemisk-funktionella språkteorin kan samverka med andra teorier.

När man vill undersöka det som benämns som lärande är utvecklingen och användningen av intellektuella, språkliga redskap en av de tre samverkande delar som bör lyftas fram (Säljö 2000:23), vilket här har gjorts avseende det akademiska skrivandet i föreliggande avsnitt. De övriga delarna är kommunikationen mellan människor, medieringen, som berördes i avsnittet om under-

visningskontexten, den tredje delen är användningen av fysiska redskap, artefakter, som kommer att behandlas i avsnittet om skrivdidaktik nedan. Således länkas undervisningskontexten – eleven och läraren, samman med innehållet – det akademiska skrivandet. De språkliga teorierna som har synliggjorts i detta avsnitt som intellektuella redskap ingår tillsammans och genom skrivdidaktiken som beskrivs i nästa avsnitt, alla i en meningsskapande undervisning.

2.3 Skrivdidaktik

I avhandlingen används begreppet *skrivdidaktik* som den typ av kollaborativ undervisning där man tillsammans i en klassrumspraktik utgår från en text för att skapa förståelse för hur ord kan användas och därmed utveckla elevers skrivande (Humphrey 2017, Hyland 2016, Myhill 2018 m.fl.). Förloppet sker mellan eleven, läraren och innehållet i meningsskapande undervisning (se figur 4). I interventionen i studie 3 genomfördes denna typ av meningsskapande undervisning där de textlingvistiska variabelerna prövades didaktiskt, med stöd i en TLC (Feez 1999, Hyland 2016, Rothery 1994, 1996) och sedan synliggjordes de i modelltexter och lexikala profiler (Anthony 2013a, Myhill 2018). Hyland (2016:162) beskriver hur denna typ av skrivinstruktioner, med *dekontextualisering*, *awareness* och *noticing*, ansluter sig till Vygotskijs och Bruners teorier om samarbete och stöttning. På så sätt bidrar teorierna till koncepten och eleverna får stöd genom: 1) *shared consciousness* – en delad förståelse/medvetenhet, vilket innebär att elever som jobbar tillsammans lär sig mer i en gemensam läroprocess än genom att jobba ensamma och 2) *borrowed consciousness* – en lånad förståelse/medvetenhet, som innebär att inlärare som jobbar med andra mer kunniga utvecklar större förståelse för såväl uppgifter som för idéer. Detta kan även relateras till Myhills (2011) definition av begreppet *metalinguistic understanding*; ”the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artefact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings” (Myhill, 2011:250, se vidare i metodkapitlet).

Enligt Vygotskij (1999:316) kräver skriftspråket ”en hög abstraktionsgrad för att över huvud taget kunna utvecklas”. Skriftspråket är ett abstrakt språk som inte utgår från orden utan från tankar om ord. Med det menade Vygotskij också att skrivandet innebär en dubbel abstraktion eftersom det krävs både tanke, det vill säga medvetandegörande av språket, och kunskaper i skrivande. I ett sociokulturellt perspektiv ses text och skriftspråkande som en utveckling,

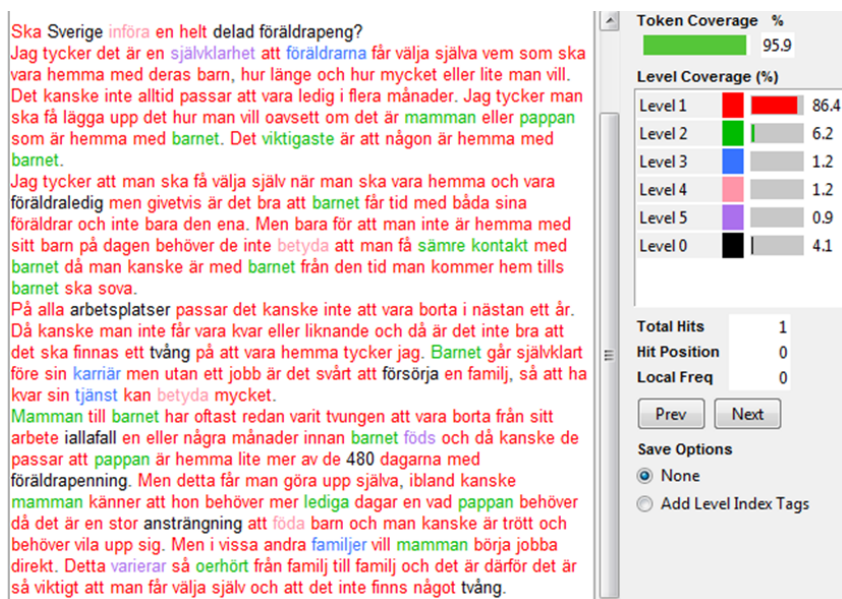
liksom användningen av fysiska redskap, artefakter (Säljö 2000:23). Skriftspråket blir därmed en ny form av medierande redskap som i sin tur leder till att människor skolas in i hur skriftspråket, texten och budskapet i texten, skall tolkas, approprieras. Enligt Säljö (2000:205) har skolan en stor del i denna kognitiva socialisation hos elever. Detta innebär att den textbaserade verklighet som omger oss behöver ett kritisk-analytiskt förhållningssätt för att kunna tolkas (jfr Ask 2007, Blåsjö 2004, Cummins 1980, Lea & Street 1998). Skrivande som en processororienterad aktivitet är alltså, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, inte enbart ett medel för kommunikation. Det är även något som sker som en del av en social aktivitet där ett kollaborativt arbetssätt också kan understödja ett kritisk-analytiskt förhållningssätt (Hyland 2016, Lea & Street 1998, Prior 2006).

Myhill et al. (2018) visar att användning av modelltexter kan bidra till elevers språkliga medvetenhet vid skrivande. I avhandlingens intervention användes modelltexter där nominaliseringar, verb i passiv form och långa samt sammansatta ord förekom frekvent i texterna vilka synliggjordes och uppmärksammades genom explicit undervisning (jfr *noticing* och *awareness*, Myhill et al. 2018, 2020, Swain 1995). Just dessa variabler kännetecknar ett mer komplext och därigenom mer skol- och utbildningsrelaterat, akademiskt språkbruk (Halliday 1993, Schleppegrell 2001, 2004 m.fl.).

De lexikala profilerna (se figur 6 samt avhandlingens framsida) innebär en separat form av kommunikation genom att orden visas i olika färger vilket gör att texten också kan betraktas som *multimodal*, den har alltså flera kommunikationsformer, dels som skriftspråk, dels som bildspråk (Björkqvall 2019:8, Kress 2003). Detta steg diskuteras av Kress (2003:105):

“The problem which arises is that the theoretical categories developed to understand and describe genre are linguistic categories, developed by linguistics for linguistically realised objects. The question then is whether categories that are specific to the modes of speech or writing, to texts which are (predominantly) linguistic, can be apt, appropriate or useful for describing texts which are realized in other modes. Does it matter if we use linguistic categories to describe visual or three-dimensional texts? Can that which is realised in language – that is, the kinds of meaning that I discussed in relation to written genres – be realised in other modes, in image, for instance, or in combinations of image and writing?”

Kombinationen av bild och skrift som framträder i de lexikala profilernas färgsystem leder till en multimodal appropriering. De olika färgerna i de lexikala profilerna skapar *meningserbjudanden*, det vill säga att de ger mening/ betydelse i flera dimensioner (Magnusson 2014).



Figur 6. Lexikal elevprofil, studie 1

Kress och van Leeuwen (2005:2) benämner kombinationen av visuella strukturer för ”The Grammar of Visual Design” och menar att tolkning av erfarenheter genom visuella upplevelser ingår i ett meningsskapande. Detta innebär att det visuella ”synliggjorda” språket, här genom färger i de lexikala profilerna, kan förstås i den kulturella praktik som de tolkas i, här i interventionen. Kress (2003:2) använder begreppet *affordance* för att beskriva att de två skikten (*modes*) – skrift- och bildspråk, styrs genom att en text skrivs i sekvenser med tidens logik, liksom att bildens språk tolkas utifrån tingens placering. Med denna typ av affordanser skapas mening och möjliga betydelser, *betydelsepotentialer*, vilka inte är statiska utan tolkningsbara (Björkqvall 2019:15). Färgerna som i de lexikala profilerna anger ordens frekvens skapar meningserbjudanden och texten i sin helhet ger därmed affordans för tolkning av profilerna vilket ger stöd för skrivundervisning och skrivande.

I detta kapitel har jag redogjort för avhandlingens teoretiska ramverk som relateras till den didaktiska triangeln utifrån rubrikerna; undervisningskontexten, det akademiska skrivandet och skrivdidaktik. Tillsammans med de didaktiska frågorna Vad? Hur? och Varför? och de tre delarna, eleven, läraren och innehållet är avsikten att belysa den meningsskapande undervisningen som återfinns i triangelns centrum. Detta diskuteras vidare i kapitel 5.

Words

Obsession of the genius and the fool
Everybody, everyday,
Everywhere and everyway

3. Forskningsöversikt

Även kappans forskningsöversikt är indelad i de tre delarna; undervisningskontexten, det akademiska skrivandet och skrivdidaktik och binder därmed samman avhandlingens tre studier. För att inte upprepa en alltför stor del av det som redan är skrivet och behandlat i de tre texterna, licentiatuppsatsen, artikel 1 och artikel 2, ges i detta kapitel delvis andra perspektiv för att också placera de tre studiernas forskningsfrågor i större sammanhang och erbjuda bredare perspektiv.

Inledningsvis beskrivs undervisningskontexten, där den engelskspråkiga undervisningen skildras ur en historisk synvinkel med frågan om hur undervisning på ett annat språk kan påverka språkutveckling. Här undersöks en språksyn avseende språkutbildning, språk och bildning och flerspråkighet sedd ur tidiga, samtida och globala perspektiv. Därefter behandlas akademiskt skrivande, akademiskt språk och begreppet akademisk skriftspråkskompetens. Dessa sätts i relation till en svensk undervisningskontext där det akademiska skrivandet främst har undersökts bland studenter vid högskola och universitet men som här också relateras till interventionen och vad som erbjuds genom explicit, meningsskapande undervisning med gymnasieelever. I avsnittet inkluderas även universitets- och högskolelärares perspektiv för att tydliggöra behoven som tycks finnas av tidigare grundlagda kunskaper i akademisk skriftspråkskompetens hos studenter. Avslutningsvis redogörs för forskning om skrivdidaktik med fokus på den typ av skrivundervisning som genomförts i interventionen i studie 3.

3.1 Undervisningskontexten

Föreliggande avsnitt avser att ge perspektiv på undervisningsformen CLIL gällande språkutveckling, språkutbildning, språk och bildning och flerspråkighet. Perspektiven som presenteras utgår här till större del från ett makroperspektiv med en historisk tillbakablick för att relatera till en svensk samtida skolkontext och avslutningsvis sätts de i relation till olika språknormer där dåtid kan möta samtid och nutid.

Tidiga perspektiv

Synen på språkens uppkomst, på språkens utveckling och ställning hänger tätt samman med den filosofiska synen på människan som har varierat och förändrats över tid (Liedman 1997:146 ff.).

Sett ur ett utbildnings- och bildningsperspektiv har grekiskan och latinet haft en särställning, dels som handelsspråk genom det antika grekiska väldets dominans runt Medelhavet som följdes av Romarrikets erövringar även upp i Europa och dels, under tidig medeltid, som ett *lingua franca* genom kyrkans dominans på såväl utbildningsområdet som ämbetsmannaoområdet. Samtidigt som domskolor, katedralskolor och klosterekolor inrättades grundades även de första universiteten. Parallellt med den medeltida kyrkans behov av skolor uppstod även så kallade stadsskolor framför allt i Hansestäderna runt Östersjön där tyskan blev ett gemensamt språk. För att kunna studera i de olika skolorna krävdes således både en språkkompetens i landets språk, där man skulle vistas, exempelvis i Bologna, Paris eller i Wittenberg men även i det språk, främst grekiska och latin, som undervisningen gavs på. Latinet hade en unik position och kom att bli ett universellt språk under lång tid inom kyrkan men också inom vetenskapen. I Sverige blev grekiskan ett obligatoriskt ämne redan i skolans tredje klass på 1500-talet, för de utvalda som gavs möjlighet att ta del av utbildning (Liedman 1997, Richardson 2010).

Reformationen påverkade kyrkans ställning och innebar en ny syn på mer ”världsliga” studier exempelvis i de moderna europeiska språken, franska, italienska och spanska (Richardson 2010:29 ff.)¹⁹. Genom förändringarna inom kyrkan ändrades i viss mån möjligheterna för universitetsstudier inom Europa för de protestantiska respektive katolska studenterna. Samtidigt växer, i den svenska stormaktstiden, ett ”statligt” utbildningsväsende fram och därmed tydligare skolorganisationer och förordningar. Under denna tid inrättas de första gymnasieskolorna i Sverige och i samband med detta tillkallades den internationellt berömde tjeckiske pedagogen Amos Comenius hit, för att hjälpa till med att organisera det svenska skolväsendet. Undervisningen blev dock inte gemensam förrän en ny svensk skolordning infördes; *1649 års skolordning*, där det förutom organisations- och kursplaner även skrevs in en ge-

¹⁹ Begreppet *Moderna språk* används i Sverige i skolsammanhang sedan 1994 för att skilja språkvalen, där oftast tyska, franska och spanska erbjuds som ett ytterligare språk, från engelskan som är ett obligatoriskt språkämnne. Begreppet *Främmande språk* förekommer parallellt. *Moderna språk* används även som en motsats till *Klassiska språk* som omfattar ”döda” språk, det vill säga språk som inte längre talas, exempelvis grekiska och latin.

mensam princip om ett enhetligt rikstalspråk, som: "[...] skall kunna uttrycka den latinska textens innehåll på ren och felfri svenska" (Richardson, 2010:34).

Språkutbildning kan ses ur ett bildningsperspektiv där kunskaper i grekiska och latin tidigt var en förutsättning för att kunna läsa och förstå den klassiska litteraturen och de moderna språken kom att möjliggöra resor och handel för de privilegierade. Samtidigt blev folkundervisningen genom kyrkans försorg en möjlighet för statsmakterna att kunna utöva kontroll över medborgarna. Med tiden kom fler skolformer och fler ämnen infördes i skolorna, framför allt naturvetenskapliga men även "nyttoämnen" som ekonomi och bokhålleri. Detta ledde till att latinets roll försvagades, franskans roll stärktes som kulturens och diplomatins språk samt att fler barn gavs möjlighet till utbildning bland annat genom borgerskapets framväxt.

Under 1800-talet utvecklades folkskolan, som i Europa kom att bidra till gemensamma bildningsprocesser och bildningsnormer med utgångspunkt i "de tre r:en; reading, writing, arithmetic" vilka refereras till i Liedmans *I skuggan av framtiden* (1997:221). Den gemensamma historien och det gemensamma språket kom att stå i fokus när alla skulle ges möjlighet till utbildning och därmed bildning vilket också kan ses som en bakgrund till nationalismens framväxt. Kyrkan tappade parallellt succesivt sitt inflytande i skolväsendet och fler yrkesutbildningar tillkom. Latinet fortsatte dock att ha en betydande roll inom naturvetenskap, juridik och medicin men inte längre som ett talat språk. 1800-talet kom även att vara den period då kolonialiseringen medförde språkförändringar i alla världsdelar. Det engelska imperiet innebar att engelska blev ett världsspråk men även franska, spanska, portugisiska och i viss mån tyska, kom att talas och förstås av fler människor som inte hade dessa språk som sina modersmål.

Språkens betydelse och språkutbildning under 1900-talet har växlat mellan nationalstatens gemensamma språk i form av ett modersmål, imperialisternas språktvång och språk som ansetts nödvändiga i handelssyfte eller i utbyten av olika slag exempelvis inom kultur- och utbildningssammanhang. Före första världskriget var franskan och tyskan dominerande i vår del av världen på olika sätt vid sidan av ryskan men efter de båda världskrigen har engelskan blivit mer framträdande som ett gemensamt språk både i Europa och globalt och har introducerats som ett, ofta obligatoriskt, andraspråksval i skolor där tyskan, franskan och spanskan blivit ett tredjespråksval. 1900-talet har också inneburit att fler människor fått tillgång till utbildning dock inte alla och inte heller överallt (Liedman 1997, Enever 2018b).

Engelskans särställning bland de moderna språken som ett nutida lingua franca har en bakgrund både som ett härskarspråk och ett världsdominerande språk. Engelskan har dock även bidragit till att skapa förutsättningar för handel, gemensamma projekt och gemensam förståelse.

Nationalstaternas framväxt runt förra sekelskiftet som kom att leda till första världskrigets utbrott, bidrog också till de fredsrörelser som kan sägas ha satt sin prägel på hela 1900-talet parallellt med alla krig (Liedman 1997, Enever 2018b). Först med *Nationernas förbund* som grundades på amerikanskt initiativ, därefter med *Förenta Nationerna* (FN) som grundades av de allierade staterna i andra världskrigets slutskede. Organisationerna har använt engelskan som gemensamt språk även om flera officiella språk har tillkommit. Det samma gäller för *Save the Children Organisation* (Rädda barnen) som i samband med första världskrigets slut grundades i Storbritannien och *The Red Cross/The Red Crescent* (Röda Korset/Röda halvmånen) som hade grundats i slutet av 1800-talet. Båda organisationerna har engelska som gemensamma arbetspråk. De stora europeiska samarbetsprojekten inleddes efter andra världskrigets slut, först med *Schumandeklarationen* 1950 som följdes av den europeiska kol- och stålunionen 1952 (EKSG). Därefter utvecklades den europeiska gemenskapen (EG) och ur den europeiska unionen 2002 (EU). Sammanslutningen EU som undan för undan har växt till den organisation den är i dag kan ses i ljuset av en fredsträvan där de gemensamma arbetspråken har utökats men engelskan ändå har en unik position. Sverige blev medlem av den europeiska gemenskapen (EG) år 1995.

I en mellanperiod från omkring 1950–1970 var franska och tyska de två språk som oftast erbjöds som andraspråkstillval inom utbildning i flera väst-europeiska länder. I Östeuropa var ryskan motsvarigheten med skillnaden att språket inte var valbart utan obligatorisk. Avseende tyskans och franskans ställning kan handeln ses om en bidragande faktor, där spanskan också har tillkommit som ett världsspråk och blivit ett mycket populärt språktillval för ungdomar i dag. Den globala utvecklingen, där USA haft en ledande roll i västvärlden, har bidragit till att engelskan tagit över som L2 i de flesta europeiska länderna. Parallellt med dessa stora samarbetsprojekt inom EU, FN och liknande organ där man har enats om officiella gemensamma språk har rörelser som fokuserat på modersmål verkat. En oro för att länders minoritetspråk har trängts undan på bekostnad av majoritetspråkens starkare status ledde under 1950–1970-talen till olika språkinsatser för att stärka minoritetspråken exempelvis i Wales men också i Spanien, i Sverige med flera länder.

Beroende på andra politiska rörelser har dessa insatser varit olika i sina strävanden att stötta och bevara språk och kultur (Enever 2018b).

Inom den europeiska unionen har detta lett till att ytterligare samarbetsorgan inrättats för att stärka och verka för Europas ekonomi och tillväxt, samarbete och interkulturell förståelse. Sedan slutet av 1900-talet har samhällsförändringar, forskning och gemensamma projekt bidragit till en delvis förändrad syn på språkliga förutsättningar och språkutbildning där flerspråkighet lyfts fram som en tillgång för länder i stället för den norm om enspråkighet som nationalstaterna frambringade.

Samtida perspektiv

Studier för att se hur ett annat undervisningsspråk än majoritetsspråket utvecklas hos elever i olika åldrar gjordes inledningsvis i så kallade *immersionprograms*, även kallade språkbadsprogram. Dessa startades på 1960-talet i Kanada där engelsktalande barn undervisades på franska i områden som var fransktalande (Swain & Lapkin, 1981). Undervisningsformen kommenterades tidigt avseende svensk utbildningskontext av Ellegård, beträffande behovet av lärare som är kompetenta att undervisa i sina ämnen på ett annat språk än svenska (se Husén & Opper 1983:168). Tvåspråkig undervisning (*Bilingual Education*) utvecklades vidare i USA på 1980-talet med *Content-Based Instruction*, CBI, där vissa ämnen lästes på engelska, med syfte att främst hjälpa utländska studenter och immigranter. CBI följdes i Europa på sena 1990-talet av *English-Medium Instruction*, EMI, som ett resultat av Bologna-processen, där målet var att främja studenters mobilitet samt en rörlig, inre arbetsmarknad och då ansågs ett gemensamt akademiskt språk behövas; engelskan (jfr Brown & Bradford 2017).

År 1992 upprättade Europarådet en konvention för att uppmuntra, bevara och säkra minoritetsspråk inom Europa²⁰. Dock inkluderades inte minoritetsspråk från andra delar av världen (Enever 2018a). Ytterligare förändringar för att stärka övervakningsmekanismerna i hur länderna följer konventionen skall tillkomma men minoritetsspråk som tillkommit genom migration finns fortfarande inte med i officiella dokument. År 1994 inrättades ett europeiskt center för moderna språk i Graz i Österrike med mottot:

²⁰ <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/about-the-charter>

“A Europe committed to linguistic and cultural diversity, where the key role of quality language education in achieving intercultural dialogue, democratic citizenship and social cohesion is recognized and supported.”

(ECML/CELV *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*)

Början av 2000-talet medförde flera gemensamma europeiska språkprojekt som *Den europeiska språkportfolion* (2000), *Den gemensamma europeiska referensramen för språk* (2001)²¹ och *Den europeiska kommissionens aktionsplan för språkinlärning och språklig mångfald*²². Denna aktionsplan, *Action Plan*, inleds med en sammanfattning i tre punkter där starka krafter behövs för att:

- säkerställa att alla medborgare kan tala två språk lika väl som sina modersmål;
- förbättra kvalitén på språkutbildning, från förskola ända till vuxenutbildning; och
- skapa mer språkvänliga miljöer/tillåtande språkmiljöer i Europa för att åstadkomma ett Europa där språkliga resurser tas tillvara.

(Europakommissionens *Action Plan 2004*, s. 3, min översättning)

I kommissionens *Action Plan* (2004) ägnas en hel sida åt CLIL som ju passar in i de tre punkterna ovan. I beskrivningen av undervisningsformen lyfts fördelarna med att möta ett nytt språk utan att behöva ta extra undervisningstid i anspråk eftersom ämne och språk integreras och kan interagera (ibid., s. 18). I fyra punkter anges även hur CLIL skall stöttas, bland annat med ekonomiska medel i olika europeiska samverkansprojekt. Avsikten var inledningsvis att språk- och innehållsintegrerad undervisning skulle kunna ske på vilket språk som helst men engelskan har kommit att dominera som det världsspråk det är.

²¹ <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/europeiskasprakportfolion>
<https://www.skolverket.se/undervisning/gemensam-europeisk-referensram-for-sprakgers>

²² <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>

Dalton-Puffer (2011) kallar det till och med för *Content and English Integrated Learning*, CEIL istället för CLIL. Begreppet CLIL formulerades av David Marsh vid Universitetet i Jyväskylä i Finland (1994): "CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language."

Inom EU finns ytterligare gemensamma språkprojekt, exempelvis det europeiska nätverket för utbildningsväsendet *Enrydike/Enrydice*, som granskar ländernas olika utbildningssystem och regelbundet publicerar olika rapporter. De ansvarar även för *Erasmus*, som är EU:s program för internationellt samarbete och utbyte inom utbildning, ungdom och idrott. Programmet löper från 2014 – 2020 (tidigare kallat *Programmet för livslångt lärande*). Genom brexit lämnar dock Storbritannien Erasmussamarbetet och vad som kommer istället är i skrivande stund oklart.

I takt med språkliga riktlinjer och språkförslag från EU har även den svenska lagstiftningen förändrats gällande olika språkfrågor. Ett sådant exempel är *Den svenska språklagen* som tillkom 2009 (SFS 2009:600). Detta efter ett långt utredningsarbete som startade 1998 med ett regeringsuppdrag till *Svenska språknämnden* att utarbeta ett handlingsprogram för att främja det svenska språket. Det i sin tur blev en språkpolitisk utredning år 2000 som år 2002 lade fram programmet *Mål i mun* som blev grunden för den lag som skulle säkerställa att: "Svenskan skall vara ett komplett och samhällsbärande språk. Den offentliga svenskan skall vara korrekt och välfungerande. Alla skall ha rätt till språk: svenska, modersmål och främmande språk." (SOU 2002:27). I den kommande lagtexten inkluderades även de fem nationella minoritetsspråken och det svenska teckenspråket²³. I den långa processen från uppdrag till lagtext kan man se hur samhällsförändringar som skett samtidigt också påverkat lagens innehåll.

Engelskans roll problematiseras i handlingsprogrammet utifrån den svenska kontexten i en global värld och inställningen är tudelad; dels har alla medborgare rätt att få lära sig detta världsspråk men en oro förmedlas om engelskan kommer att få statusen som ett andraspråk i Sverige i stället för ett främmandespråk likställt tyskan och franskan (se SOU 2002:27, s. 47). I de avslutande rekommendationerna förordas att SPRINT/CLIL-undervisning: "[...]

²³ https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600

kan betraktas som ett riskprojekt utifrån väletablerade teorier om språkens roll vid inläring och kognition i allmänhet” och att undervisningsformen kan få vara ett inslag i svensk skola men ett begränsat sådant (ibid., s. 68). Utredningen föregicks av fyra Skolverksrapporter (Skolverket: Viberg 1997, Nixon 2000, Falk 2001a, Nixon 2001b), varav en med titeln *SPRINT – hot eller möjlighet?* där liknande oro för det svenska språkets ställning och utveckling framfördes (Falk 2001a).

De vetenskapliga studier som har genomförts i Sverige där CLIL och icke-CLIL-elevs svenska har jämförts och undersökts därefter är relativt få, metodvalen relativt olika liksom urvalet och antalet informanter. Samtliga studier förutom två (Lim Falk 2008, 2015) är utförda inom CLISS-projektet där syftet var att följa gymnasieelevers akademiska skriftspråkliga utveckling på svenska och engelska under tre år (Apelgren & Holmberg 2018, Holmberg 2019, Johansson & Ohlsson 2019, Lim Falk 2019, Lim Falk & Holmberg 2016, Lindberg & Johansson 2019, Ohlsson 2018).

I Lim Falks (2008) etnografiska studie ingick klassrumsobservationer i flera skolämnen med fokus på det muntliga ämnesanknutna språket. Studien inleddes på två skolor med en CLIL- och en icke-CLIL-klass på vardera skolan men en av skolorna drog sig ur så delar av materialet är insamlat i två klasser på den ena skolan under tre år (en CLIL-klass och en icke-CLIL-klass som kontrollklass). Totalt analyserades 14 inspelade lektioner. Därtill undersöktes elevskrivna texter genom kvalitativ närläsning med fokus på bland annat ämnesrelaterade ord, språkliga fel, norm och/eller stilbrott. Sammanlagt analyserades 101 texter av olika slag (labbrapporter, svar på fysikfrågor, prov i historia samt del av nationella prov i svenska ibid., 2008:158). Resultaten visade att det ämnesanknutna muntliga språket användes i lägre grad i klassrummen med CLIL-elever jämfört med i undervisningen i kontrollklassen/-erna. CLIL-elevernas skriftliga svenska i svenskämnet var opåverkad men för att få höga betyg i andra ämnen krävdes ett korrekt och ämnesrelaterat språk (ibid., s. 274). CLIL-eleverna upplevde själva att de missade en del fackord och lärarna upplevde att engelskan kunde vara ett hinder i deras undervisning. Lim Falk (2008) problematiserar den svenska strävan efter internationalisering, som fanns då och som fortfarande finns, vilken innebär ett behov av goda kunskaper i engelska på en högre nivå. Samtidigt menade Lim Falk (2008) att undervisningsformen CLIL i studien (här används begreppet SPRINT, se studie 1), präglades av godtycklighet och omedvetenhet (ibid., s. 286, se även denna avhandlingens studie 1, avsnitt 5.2 och 5.3). Lim Falks (2015) artikel om

en CLIL-klass val av språk vid ett prov i historia bygger på samma material som i Lim Falk, 2008 (se ovan). Textdelarna som undersökts (n=81) är svarsuppgifter i ett slutprov i en historiekurs och textdelarna varierar mellan 9 och 296 ord. Eleverna kunde välja mellan att skriva sina svar på engelska eller svenska. Resultatanalysen visar att de flesta eleverna valde att skriva på svenska. Hur mycket undervisningsspråket (L2 engelska) påverkat CLIL-elevernas ämnesspråk går inte att avgöra utifrån resultaten, däremot menar Lim Falk (2015:14) att både L1 svenska och L2 engelska behöver fokuseras i ämnesundervisning i CLIL-kontext.

Apelgren och Holmberg (2018) har i en Skolverksrapport, *På spaning efter progression*, undersökt 40 elevers skrivuppgifter på svenska och engelska som är skrivna inom CLISS-projektet (delar av materialet i föreliggande avhandling). Dessa 40 elever, 25 CLIL och 15 icke-CLIL, har skrivit samtliga åtta skrivuppgifter, fyra på svenska och fyra på engelska, som genomfördes inom projektet under elevernas tre gymnasieår (jfr tabell 2, avsnitt 3.3 i studie 1). Texterna har analyserats utifrån tre olika nivåer; global, stycke och språk. Urvalet i studien var inte representativt men gav en ”longitudinell bild av gymnasieelevers progression vad gäller akademisk skrivstruktur” (ibid., 2018:15). Apelgren och Holmberg menar att studiens resultat indikerar en skrivundervisning som kan bli mer effektiv avseende textstruktur samt att det inte går att finna varken för- eller nackdelar med CLIL-undervisning utifrån texterna som undersökts (ibid., s. 35–36).

Holmbergs (2019) studie baseras dels på Lim Falk och Holmberg (2016), dels på en studie av Jansson (2016) som i 40+40 elevtexter från CLISS-materialet undersökte förekomst och frekvens av grammatiska metaforer. I Janssons (2016) studie, som alltså är en del av Holmbergs, rapporteras inga skillnader mellan CLIL- och icke-CLIL-elevers användning av grammatiska metaforer i texter skrivna termin 1 och 4 (n=40+40). Holmberg (2019) gör dock en sammanvägning av de två studierna och jämför åtta elever från skola A (benämnd *total CLIL*), 16 elever från skola B och skola C (benämnda *partial CLIL*) och 16 icke-CLIL-elever från skola B och C. Dessa sammanvägda resultat visar att de 16 CLIL-eleverna från skola B och C samt de 16 icke-CLIL-eleverna i högre grad har utvecklat sin användning av grammatiska metaforer och de akademiska orden som finns i *En svensk akademisk ordlista, ESAO* (Ribeck, Jansson & Sköldberg 2014, Sköldberg & Johansson Kokkinakis 2012,) jämfört med de åtta eleverna från skola A. Därav dras, utifrån det begränsade underlaget, slutsatsen att en högre användningsgrad av engelska som under-

visningspråk innebär en risk för elevernas utveckling av akademisk svenska (Holmberg 2019:182–184). Dock framhålls att: ”There is a need for a thorough evaluation of different measures of academic vocabulary.” (ibid., 2019:184).

I Johansson och Ohlssons (2019) studie ingår resultat från avhandlingens studie 1 men främst beskrivs hur de lexikala profilanalyserna görs och vilket arbete som ligger bakom för att ta fram frekvensband på svenska. Inga skillnader mellan CLIL- och icke-CLIL-elevernas användningsgrad av olika språkliga enheter som kan relateras till engelskan som undervisningspråk kan rapporteras vid undersökningen av samtliga elevtexter (N=520) som skrevs på svenska i CLISS-projektet (se studie 1).

Inom CLISS-projektet har Lim Falk och Holmberg (2016) granskat 260 av de totalt 520 elevtexter skrivna på svenska från skrivuppgift 1 och 3 (delar av materialet i denna avhandling, se vidare studie 1, avsnitt 5.2.3). Texterna är skrivna av CLIL-elever på de tre skolorna, skola A, B och C (n=154) och av icke-CLIL-elever på de två skolorna B och C (n=106). I den kvantitativa delen undersöktes andelen akademiska ord utifrån *En svensk akademisk ordlista, ESAO* i elevtexterna (Ribeck, Jansson & Sköldberg 2014, Sköldberg & Johansson Kokkinakis 2012). Till det genomfördes en kvalitativ studie av 36 elevskrivna texter utifrån ett SFL-perspektiv (*Systemisk- funktionell lingvistik*, se Holmberg & Karlsson 2006). Här har ett urval av texter gjorts med de tre högsta respektive lägsta värdena (n=18+18) från elevgrupperna på skolorna A och B men inte några från skola C. Resultaten av den kvalitativa analysen visar vilka av de akademiska orden som har använts mest i elevtexterna och i vilka textsammanhang. Den kvantitativa analysen i texturvalet visar att användningsgraden av akademiska ord ökade i de utvalda texterna, från den första skrivuppgiften som skrevs termin 1 till den tredje skrivuppgiften från termin 4, förutom i texterna från CLIL-gruppen på skola A där engelska används som undervisningspråk i alla ämnen utom i språkämnerna. Detta tolkas som att de utvalda texternas resultat kan kopplas till elevernas låga användningsgrad av svenska i skolkontexten vilket, enligt författarna, påverkade elevernas skrivande (Lim Falk & Holmberg 2016:10).

Lim Falk (2019) har även genomfört en annan typ av textanalys på samma textmaterial som ovan där den lingvistiska korrektheten i 261 av de totalt 520 elevtexterna som skrevs på svenska har studerats utifrån sex felkategorier: ortografi, grammatik, fraseologi, ordval, semantik och stilistik. CLIL-elevernas texter (n=155) och icke-CLIL-elevernas texter (n=106) skrevs termin 1 och 4

(ibid., 2019:193). Resultaten indikerar att skillnaderna avseende de olika felkategorier ökade för CLIL-eleverna jämfört med för icke-CLIL mellan skrivuppgifterna. Resultaten tolkas och relateras till Hultman & Westmans (1977:246) storskaliga studie *Gymnasistsvenska* där man menar att ovana språkbrukare tenderar att göra fler skrivfel än vana skribenter gör. Lim Falk (2019) sätter detta resultat i förbindelse med CLIL-elevernas lägre användningsgrad av svenska, framför allt på skola A som här benämns *total CLIL*. Eleverna i Hultmans och Westmans (1977) studie skrev texterna för hand medan eleverna i projektet skrev sina texter på dator vilket kan påverka exempelvis stavning. Likaså skiljer tidsramarna för uppgifterna vilket i Hultman och Westmans studie var ”en kort förmiddag” (ibid., 1977:14) och i CLISS-projektet 90 minuter. Därtill var texterna betygsgrundande i den tidigare undersökningen men inte i den senare vilket också kan inverka på elevernas prestationer och därmed resultaten.

Den studie som har gjorts av Lindberg och Johansson (2019) undersöker utveckling av den svenska receptiva vokabulären med ett särskilt fokus på de flerspråkiga eleverna i CLISS-projektet (L2 svenska). Dock blev frånfallet av elever så stort att resultaten inte kan betraktas som reliabla men väl visar trender avseende undervisningsspråk och språkliga bakgrunder. Sammantaget framträder inga negativa resultat som kan relateras till engelska som undervisningsspråk. I studien uppmärksammas särskilt elever med svenska som L2 vilka är födda utomlands och har en tidigare skolbakgrund därifrån (ibid., 2019:255). Resultaten visar att utvecklingen av den receptiva svenska vokabulären som undersöktes tycks vara långsam för både CLIL- och icke-CLIL-elever med svenska som L1 jämfört med CLIL- och icke-CLIL-elever med svenska som L2 vilka lärde sig nya ord snabbare.

I Sverige finns fortfarande inget gemensamt ramverk för CLIL som undervisningsform där motsvarande finns i olika omfattning i andra länder (Sylvén 2013, 2019). En skolhuvudman kan här ansöka om tillstånd av Skolinspektionen för att bedriva undervisning på engelska (eller annat språk). I Skolförordningen²⁴ står att huvudmannen skall kunna garantera att eleverna i grundskolan får tillräcklig undervisning i svenska för att kunna nå alla kunskapskrav samt garantera att inte mer än 50 % av undervisningen sker på ett annat språk (se Toth 2018). För gymnasieskolan finns inte motsvarande krav. I en Skolverksrapport (2018a:12) konstateras att det varierar stort hur CLIL-

²⁴ 9 kap. 18–19 §§ Skolförordningen (2011:185).

undervisning ser ut i Sverige och där ges en rad förslag på åtgärder till huvudmännen för att förbättra verksamheten.

Trots ständiga fokusförflyttningar och uppdateringar när implementeringar av goda föresatser, både i Europa och i Sverige, inte alltid ut i verkligheten, i det här fallet till skolans språkundervisning och skolans styrdokument. Detta kan exempelvis bero på samhällsförändringar som den stora migrationsvåg och andra demografiska utmaningar som skett under 2000-talet eller på politiska beslut. Samtidigt uppstår debatter utifrån ny forskning om flerspråkighet, om lärarutbildningens roll, om migration och *newspeakerism* (Sabaté-Dalmau 2018).

Två rapporter har nyligen tillkommit från Eurydike/Eurydice (2020), som belyser flerspråkighet. Den ena handlar om det svenska skolsystemet: *How to improve migrants' inclusion in Swedish Schools?* Den andra fokuserar frågan om migranternas språk: *Should immigrants be taught in their mother tongue at school?*²⁵. I båda rapporterna diskuteras den dominerande enspråkiga normen som anses råda i det offentliga skolväsendet inom Europa. År 2015 trädde nya förändringar i den svenska skollagen i kraft vilka ger utökad rätt till modersmålsundervisning för elever som hör till de nationella minoritetsgrupperna. Likaså tillkom en skrivning om rätten till modersmålsundervisning för språk utöver de fem minoritetsspråken.

Sett ur ett samtidsperspektiv på språkutveckling och språkutbildning framträder mönster där flerspråkighet ömsom premieras och stötts, ömsom ses som ett hot och en risk. Ibland verkar dessa samtidigt vilket förefaller märkligt då en historisk tillbakablick visar att flera språk alltid har använts parallellt av många människor i de flesta länder såväl i Europa som i världen.

Cirklar som sluts

I ett historiskt perspektiv har språkutveckling hos inlärare som lär sig språk skett informellt och formellt. Språkutveckling har ibland hängt samman med status och privilegier, ibland med tvång. Beroende på var en inlärare befinner sig och vilka språkliga resurser en person har i form av tidigare språkkunskaper och kognitiva förutsättningar så kan språk tillägnas genom att man härmar/*imitatio*, genom språklig överföring/*lexikal transfer* (Falk 2015, Sánchez &

²⁵ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/how-improve-migrants-inclusion-swedens-schools_en
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-should-immigrants-be-taught-their-mother-tongue-schools_en

Bardel 2016) eller genom formell undervisning. Hur språk sedan fortsätter att utvecklas är ofta en fråga om språkutbildning men behöver inte nödvändigtvis vara så. Flera faktorer samspekar alltid vid språkutveckling, ålder är en av dem liksom lärmiljö och lärares kompetens (Enever 2018b), motivation en annan (Sylvén & Thompson 2015, Thompson & Sylvén 2019).

Att ges möjlighet till en språkutbildning har i stort sett alltid betraktats som ett privilegium, allt sedan Platons akademi fram till dags dato gällande papperslösa barns rätt till skolgång eller ensamkommande ungdomars rätt till gymnasiestudier. En språkutbildning är något många kämpar för att nå, antingen i undervisning eller för att få tillgång *till* undervisning. Under långa tider har det endast varit få förunnat men med varierande historiska reformer har allt fler kunnat ta del av en språkutbildning och nu ses det bland annat som en väg till integration (Alberius, Callin, Hoffman, Johansson & Norén 2017), som en möjlighet till global förståelse och globalt samarbete (Dalton-Puffer 2011, European Commission 2004, Ortega 2018, Otterup 2019) och dessutom som en rättighet (EC *Action Plan* 2004, SFS 2009:600).

Språkutbildning kan dock se väldigt olika ut beroende på språkliga ideologier och språkpolitik. Språk kan användas och har använts i maktutövande syfte vilket latinet gjorde inom kyrkan under lång tid. Detsamma har de språk vi i dag benämner moderna språk, tyska, franska och spanska, gjort under kolonialismens tid liksom ryskan under kalla krigets tid och kinesiskan i dag. I vissa delar av världen kan engelskan fortsätta att ses som ett maktens val av språk. Länder som Indien och Uruguay har beslutat att införa engelska som EMI (*English as Medium of Instruction*) i de lägre skolåldrarna som ett; ”additional language”, det vill säga liknande CLIL där barnen läser vissa skolämnen på engelska, andra på landets språk (Enever 2018a).

Kopplingen mellan språkutbildning och språkideologi görs av vissa till CLIL som undervisningsform (Paran 2013). Sett ur ett historiskt perspektiv kan man fundera om den språk- och innehållsintegrerade undervisningen som fanns på medeltiden i prästerskapets utbildning kan liknas vid CLIL. Dåtidens elever fick genom undervisning i grekiska, hebreiska och latin läsa de bibliska texterna på originalspråken för att på så vis bättre tillgodogöra sig och komma närmare innehållet, en sorts språk- och innehållsintegrerad undervisning. Man kan också fundera över om språkutbildningen för de unga människor som i dåtid sökte sig till utbildningar i andra länder eller som av ekonomiska skäl behövde lära sig yrken utomlands kan liknas vid dagens *immersion* (Cenoz, Genesee & Gortner 2014).

CLIL betraktas av vissa som en undervisningsform enbart möjlig för några få (Bruton 2015, Cenoz et al. 2014) där andra ser det som en framkomlig väg till internationalisering genom att det är en utbildning som alla kan söka oavsett bakgrundsfaktorer (Hüttner & Smit 2013, Otterup 2019, Pérez Cañado 2020, Sylvé n 2019, Sylvé n & Ohlander 2014). Det finns dock urvalsprocesser i vissa länder som påverkar elevintag men å andra sidan gäller detsamma även skolformer med andra huvudmän än statliga eller kommunala eller specialutbildningar (Brevik & Doetjes 2020, Hüttner & Smit 2013, Lorenzo et al. 2020, Pérez Cañado 2020, Sylvé n 2013, 2018). CLIL-elevens höga skolresultat relateras till att de i allmänhet är mer motiverade än andra elever, ofta är högpresterande och har bakgrunder med socioekonomiskt goda förhållanden (Aro & Mikkilä-Erdmann 2015, Van Mensel, Hiligsmann, Mettwie & Galand 2020 m.fl.).

Det stämmer även för en majoritet av CLIL-eleverna i CLISS-projektet som har besvarat den bakgrundsenkät och motivationsenkät som utgjorde del av projektets datainsamling (Apelgren 2019, Sylvé n & Thompson 2015, Yoxsimer Paulsru d 2014). Däremot visas i olika analyser att gruppen CLIL-elever inte är homogen. Betygsspannet är relativt stort mellan CLIL-elevernas gymnasieintagningspoäng, det finns alltså en del CLIL-elever med ganska låga intagningspoäng (Apelgren 2019). Detta kan ses motsvara spridningen inom resultaten av textundersökningarna i avhandlingens studie 1 och 2. Spridningen är relativt stor för flera av variablerna som analyserades (se lådagram i studie 1). Gällande föräldrarnas utbildningsbakgrund så har procentuellt fler föräldrar till barn i CLIL-klasser en eftergymnasial utbildning i jämförelse med motsvarande statistiska medelvärden för föräldrars utbildningsbakgrund till gymnasieelever i Sverige. Av mödrar till CLIL-elever är det 60 % som har en eftergymnasial utbildning, av fäder till CLIL-elever i studien är det 43 %, att jämföra med det genomsnittliga talet i Sverige för föräldrars eftergymnasiala utbildningsnivå som är 35 % (Apelgren 2019:43).

I en spansk studie (de Dios Martinez Agudo 2020) korrelerar mödrars högre utbildning med elevens höga resultat för både deltagande CLIL-elever och icke-CLIL-elever, liksom i vilken omfattning eleverna fick studiestöd i hemmen. Detta överensstämmer med Apelgrens (2019) resultat liksom att föräldrarnas utbildningsbakgrund är den faktor som har störst korrelation till att söka en CLIL-utbildning (ibid. 2019). I en annan spansk storskalig, longitudinell studie undersöks och bemöts myter som sammankopplas med CLIL, exempelvis elevunderlaget, att eleverna utvecklas sämre i sitt L1 med mera (Pé-

rez Cañado 2020). Studien har genomförts under ett år och innehåller både kvantitativa och kvalitativa data som har samlats in på 53 skolor belägna i 12 olika spanska provinser och i socioekonomiskt varierande områden. I studien deltog 2 245 elever från lågstadiet till gymnasiet, 333 lärare och 595 föräldrar. Studien motbevisar samtliga myter som lyfts. CLIL-eleverna presterade till exempel något bättre eller i alla fall inte sämre än icke-CLIL-elever avseende produktiv och receptiv L1. Gällande *socioekonomisk status*, SES, visas i studien dels att alla elever, oavsett bakgrund och andra faktorer, kan söka och söker CLIL-utbildningar samt att CLIL därmed kan bidra till social inkludering och rättvisa (Pérez Cañado 2020:11).

I vilken omfattning CLIL-utbildningar är öppna för alla, om utbildningen är kostnadsfri eller om det ställs andra villkor för att antas till en CLIL-skola har betydelse för forskningsresultat. Om alla kan söka en utbildning som är avgiftsfri så kan språkintresserade och motiverade elever oavsett socioekonomisk bakgrund söka och därmed förändra bilden av CLIL (Aro & Mikkilä-Erdmann 2015, de Dios Martínez Agudo 2020, Hüttner & Smit 2013, Lorenzo et al. 2020, Pérez Cañado 2020, Van Mensel et al. 2020). De tre skolorna A, B och C som ingår i denna avhandlings studier är alla kommunala och därmed kostnadsfria och eleverna som söker sig dit gör det av olika skäl vilket diskuteras i kapitel 5. Intagningen sker genom betygsurval och inte genom intagningsprov. Avseende elevernas språkliga bakgrunder i studie 1 och 2 är 98 % av icke-CLIL-eleverna födda i Sverige att jämföra med 83 % av CLIL-eleverna. Där skiljer sig dock CLIL-skolorna åt. På skola A som enbart har CLIL-klasser, är 25 % av CLIL-eleverna födda utomlands, motsvarande tal är 5 % av CLIL-eleverna på skola B och 8 % av CLIL-eleverna på skola C. I bakgrundsenkäten anger 62 % av CLIL-eleverna att de i hög grad använder en blandning av svenska och engelska för att kommunicera både i och utanför skolan, motsvarande gör 37 % av icke-CLIL-eleverna (Apelgren 2019:37–51). Ungdomarna, såväl CLIL som icke-CLIL-eleverna använder svenska och engelska parallellt och rör sig mellan språken på ett sätt som för flera av dem kan beskrivas som en *dynamisk flerspråkighet* (García 2009:53, Grosjean 1982, Rydenvald 2017:33–37, Yoxsimer Paulsrud 2014:181 ff.). Detta bekräftas också av elever med en flerspråkig bakgrund som i CLISS-projektet har fokuserats bland annat av Otterup (2019). Resultaten av enkäter, klassrumsobservationer samt djupintervjuer med fyra elever på skola A visar att eleverna ser valet av en gymnasial språkutbildning som en investering för framtiden. De ser det också som en möjlighet att lära känna människor med bakgrunder från hela

världen vilket ger nya perspektiv och som även innebär ett kulturellt kapital (Otterup 2019: 263–280).

I ett svenskt perspektiv blir avsaknaden av policydokument och därmed avsaknad av ramverk för CLIL-undervisning märklig när rapporter runt milennieskiftet tydligt signalerade oro för engelskans dominans över svenskan som undervisningsspråk. Oron relaterades till befarade domänförluster framför allt avseende ämneskunskaper och ämnesspecifika begrepp på modersmålet svenska liksom av utvecklingen av det svenska språket (Skolverket 2001a, SOU 2002:27). Trots detta har skolor med CLIL-undervisning ökat sedan dess och erbjuds nu på ungefär en fjärdedel av alla gymnasieskolor i Sverige (Yoxsimer Paulsru d, 2014, 2019) men något kontrollsystem finns fortfarande inte på plats (Skolverket 2018a, Sylvén 2013, 2018, 2019).

Språkutbildning kan vara normativ och i ett historiskt perspektiv tycks pendeln ha svängt mellan ideal där flerspråkighet premierats och där enspråkighetsnormen lyfts fram. Att se den enspråkighetsnorm (*Monolingual bias*) som uttrycks i *1649 års skolordning* om: ”ett enhetligt riktspråk [...] med ren och felfri svenska” för att 350 år senare i styrdokument kunna läsa att: ”Den offentliga svenskan skall vara korrekt och välfungerande” (SOU 2002:27) leder till reflektion. Hur språk och tillgången till språk har använts och fortfarande används som kontroll av medborgarna synliggörs också i den historiska tillbakablick som beskrivits ovan.

Ortega (2018) menar att flerspråkighet är lika gammalt som mänskligheten och att världen i dag är flerspråkig. Dock anser hon att det finns begränsningar för flerspråkighetsforskningen som den har utvecklats och föreslår förändringar inom forskningsfältet. Exempel på detta är att inte se utvecklingen av ett andraspråk som något som är skiljt från en individs förstaspråk liksom att inte göra jämförelser mellan utvecklingen av ett andraspråk med modersmålsta lare s språkutveckling. Likaså menar Ortega (2018) att det behövs en annan syn på forskningen kring gruppen av sena inlärare, där många inlärare i dag har tillkommit genom den migration som pågår världen runt av olika skäl och som inte har eller ges de förutsättningar som behövs för att utveckla sina språk. Synen på flerspråkighetsinlä rning som språkliga system skilda från kommunikativa sekvenser i den undervisning som sker bidrar till att försvåra flerspråkighetsforskningen. Den dominerande enspråkighetsnormen påverkar också synen på flerspråkighet som en tillgång om den inte tas tillvara i samhället, liksom att olika bakomliggande maktfaktorer kan påverka synen på flerspråkighet. Ortega (2018:22) anser därför att flerspråkighetsforskning kan bi-

dra till att klargöra de samhällsvärden som hon menar att flerspråkighet innebär liksom till en ökad förståelse för språkutveckling.

Språk som en väg till bildning har en lång historisk bakgrund, man kan börja med de gamla grekerna, ta vägen förbi romarna och se de båda väldenas bidrag till demokratiutveckling om än av ett annat slag än det vi menar med demokrati i dag. I de medeltida idealen ingick språkkunskaper som en väg till bildning och så länkas dåtid till nutid där latinet fortfarande används inom naturvetenskap och medicin som ett referensspråk. Franskan används alljämt inom diplomati liksom inom kultur och i internationella sammanhang och engelskan behåller sin ställning som ett *lingua franca*, ett världsspråk i internationella samarbetsorgan, inom teknisk utveckling och innovation. Engelskan fungerar nu som ett globalt kommunikationsspråk, inte minst för unga men nya världsspråk tillkommer också som arabiska och kinesiska.

Mueller (2018) visar i en storskalig enkätstudie vid Hamburgs universitet hur språkliga kunskaper och attityder till att använda engelskan som ett *lingua franca* har samband med de deltagande studenterna och lärarnas språkliga bakgrunder oavsett om de var flerspråkiga i sin uppväxt eller genom studier. Gruppen med flerspråkig bakgrund visade på högre språklig kompetens och använde i högre grad sina olika språk och värderade sina språkliga repertoarer högre jämfört med gruppen studenter och lärare som inte var flerspråkig. Denna typ av möjligheter och förändringar till synen på språk som resurs måste till, vilket befästs i Eurydice rapporter om migranter och språk (2019) där rapportförfattarna menar att enspråkighetsnormen borde utmanas av samtidsforskning som visar på betydelsen av att kunna flera språk och hur språk kan samverka.

Flera studier av CLIL-forskare riktas nu mot hur ett L1 kan vara stöttande (*scaffolding*) i undervisningen av ett L2 (Lasagabaster 2017, Lin 2012, 2015, Martínez-Adrián Gutiérrez-Mangado & Gallardodel-Puerto 2019, Pavón Vázquez & Carmen Ramos Ordóñez 2019, Yi Lo 2015). Nikula och Moore (2019:237) menar att: ”L1 bör uppskattas som ett potentiellt verktyg att användas i flerspråkiga undervisningssituationer” (min översättning). Detsamma menar Lasagabaster och García (2014:7) när de lyfter fram: ”fördelarna av att implementera en planerad användning av flerspråkighet i undervisningskontexter [...]” (min översättning, se studie 2). I en norsk rapport som genomförts på uppdrag av Institutet för lärarutbildning och skolforskning (Brevik & Doetjes 2020) beskrivs tvåspråkig undervisning (norska och engelska) som prövats vid två skolor där klasserna kallas *International Bilingual Classes*, IBC.

Språkintresserade elever har sökt sig dit och användningen av språken sker på ett planerat, genomtänkt och kombinerat sätt utifrån de olika skolämnenas förutsättningar vilket har lett till ökade inlärningsresultat. Eleverna beskriver själva hur de har sökt IBC då de vill få använda mer engelska i skolan eftersom det är ett språk de använder mycket på sin fritid. Samtidigt redogörs i ett av rapportens avsnitt för hur det norska språket har en stor betydelse för eleverna oaktat deras egna språkliga bakgrunder (Rodrick Beiler 2020:9–10). En av rapportens slutsatser är att den medvetet genomförda undervisningen bidrar till att eleverna utvecklar en reell tvåspråkighet med mycket goda tvåspråkiga ämneskunskaper (Brevik & Doetjes 2020:28).

Cooks (1991) termer *multi-competence* och *integration continuum* (ibid., 2003:9 ff.) som infördes för att beskriva hur man kan använda och utveckla två språk samtidigt samt för att förstå möjliga relationer mellan ett första- och ett andra språk visar att språk genom integration kan ses som en helhet. I vilken omfattning språken interagerar är beroende av andra yttre faktorer som hur väl man kan det ena eller andra språket, hur man tilltalas av det ena eller andra språket och så vidare (jfr Grosjean 1982:113 ff.). Den flerspråkighet som många ungdomar i dag lever med till följd av skolval som CLIL eller av bakgrunds faktorer som flera språk i familjen eller språklig interaktion på internet, menar jag kan benämnas som *dynamisk* (García 2009:53, Grosjean 1982, Rydenvald 2017:33–37).

Så sluts cirklarna om flerspråkighet. Beroende på vilken utgångspunkt man har så kan tillgången till flera språk ses som just en tillgång, en möjlighet och ett bildningskapital eller som något som försvårar och utgör ett hinder.

3.2 Akademiskt skrivande

För att möta elevers och studenters behov och utveckling av såväl receptiva som produktiva språkliga färdigheter har skolor och universitet världen över utvecklat olika metoder. En metod har varit att söka särskilja det språkbruk som används mer frekvent inom utbildning jämfört med det som används i ett vardagligt språkbruk. I detta avsnitt behandlas skrivande för såväl yngre som äldre inlärare med inriktning mot det akademiska skolskrivandet.

Det engelska begreppet *Academic Writing* innehåller flera olika forskningsinriktningar där fokus kan vara exempelvis på texten, på skrivprocessen eller på skribenten och/eller samspelet däremellan liksom på olika åldersgrupper med både yngre och äldre inlärare (Ask 2007, Hort 2020, Hyland 2016, Myhill 2011

m.fl.). Dock återfinns begreppet akademiskt skrivande, som tidigare nämnts i inledningen, *inte* i svenska styrdokument för grundskolan eller gymnasieskolan där man i läroplanerna både för grundskola och gymnasieskola sedan 2011 har infört begreppet *vetenskaplig* tillsammans med text, förhållningssätt et cetera (Skolverket 2011a, 2011b). Argumentet att genom begreppet akademiskt skrivande här kunna inkludera yngre inlärare skall ses i relation till internationell forskning inom fältet, till forskning om studenters skrivande i den svenska högskolekontexten liksom till förståelsen av begreppet *vetenskaplig* som något som baseras på forskning.

Föreliggande avsnitt inleds med studier där man har undersökt olika språkliga krav, kännetecken och färdigheter som sammankopplas med det akademiska språket. Därefter följer en översikt om forskning som till del beskriver begreppet akademisk skriftspråkskompetens och avslutningsvis återges några av de kritiska röster från universitets- och högskolelärare som ingått i medie-debatten om studenters akademiska skrivande.

Det akademiska språket

Ibland beskrivs de specifika akademiska språkkraven som studenter möter när de börjar på universitet eller högskola, som ett eget språk. En student kallar språket för *akademiska*, ett språkbruk som inte alls används i gymnasieskolan (Ask, 2007:91). I titeln på Blücker (2010) avhandling ställs frågan om *juridiska* är ett eget språk och Wengelin (2005:196) beskriver *ekonomiska* som ett eget verksamhetsspråk. Trondman (1994:385) uttrycker de akademiska språkkraven som ett möte med en annan värld: ”Den som inte förstår språket är utestängd från utbildningens innehåll. Den som inte kan använda språket, muntligt och skriftligt, är utestängd från möjligheten att yttra sig på ett sådant sätt att hon kan bli tagen på allvar.”

Snow och Uccelli (2009) skriver om utmaningar relaterade till det akademiska språket med implicita förväntningar som många studenter inte når på grund av bristande språkliga kunskaper och inkluderar därmed yngre elever. Snow och Uccelli (2009) menar att en enighet behöver nås kring vad det internationellt finns en mängd olika termer för: *the language of education, the language of school, the language of schooling, advanced literacy, scientific language* eller *Academic English* (Snow & Uccelli 2009:112, samt avhandlingens studie 1, kapitel 5, avsnitt 5.2.3).

I den svenska skolkontexten används oftast uttrycket *skolspråk* för att skilja detta specialiserade, abstrakta och informationstäta språkbruk från *vardags-språk*, språket som används i vardaglig samvaro (se studie 1, kapitel 5, avsnitt 5.1). Vid jämförelse mellan tankegångarna ovan finns en samsyn om att elever och studenter, oavsett modersmål, ålder, socioekonomiska bakgrunder och andra faktorer, behöver språkutvecklande undervisning för att nå såväl muntliga som skriftliga kunskaper i skolspråket (Bailey 2007, Lindberg 2007, 2009, Schleppegrell 2001, 2004, Snow & Uccelli 2009 m.fl.).

Svårigheten i att definiera det akademiska språket explicit diskuteras vidare av Snow och Uccelli (2009), som ger exempel på dess komplexitet i en tabell som täcker två sidor (ibid., Table 2, s. 119–120). Snow och Uccelli (2009) menar att man bör se det akademiska språket som ett kontinuum där tidiga språkkunskaper kan utvecklas och byggas vidare på. Dock, menar de så behöver alla, såväl elever som lärare, mycket träning i hur man konstruerar texter och textuppgifter. Snow och Uccellis (2009) syn på akademiskt språk relaterat till skrivande innefattar elever i alla åldrar, alltså även yngre elever. Fang och Park (2019) menar också, precis som Schleppegrell (2001, 2004, 2012) och Snow och Uccelli (2009) att det akademiska språket är det språk som yngre elever möter i skolan och därmed tidigt behöver få en förståelse för och erövra för att klara av att utveckla ämneskunskaper, förstå avancerad literacy och tillgodogöra sig nya tankevanor²⁶. Fang och Park (2019) pekar på de lexikala, grammatiska och diskursiva drag som gör att det akademiska språket skiljer sig från vardagsspråket. De menar vidare att detta är en allmänt accepterad kunskap men att gränserna mellan vardagsspråket och skolspråket är otydliga vilket medför svårigheter, dessutom är det akademiska språket inte ett enhetligt språk utan skiljer sig beroende på ämnesinriktning och forskningsfält.

Uccelli, Galloway, Barr, Meneses och Dobbs (2015:349) har skapat ett konstrukt som synliggör färdigheter som de menar ingår i grundläggande akademiska språkkunskaper kallade *Core Academic Language Skills*, CALS, Dessa är framtagna för att kunna stötta undervisning av unga elever främst vid läsning av komplexa texter som används vid exempelvis tester i skolsammanhang. Färdigheterna som kopplas till det akademiska skolskrivandet innefattar alltså alla akademiska discipliner eftersom färdigheterna ses som grundläggande och

²⁶ Fang och Park (2019:1) använder uttrycket ”acquire disciplinary *habits of mind*” vilket visar sig vara svåröversatt. Uttrycket förekommer i översättning som just ”nya tankevanor” men diskuteras även som ”skillful thinking”.

gemensamma. Elever kan senare lära och förstå det disciplinspecifika skrivandet som kännetecknar exempelvis hur man skriver inom historia eller matematik och så vidare. I konstruktet CALS ingår nedanstående sex färdigheter som behövs för att kunna känna igen och förstå det akademiska registret i skoltexter:

- att kunna organisera texter analytiskt (argumenterande/utredande text)
- att kunna binda samman idéer logiskt (använda konnektorer)
- att kunna identifiera teman och deltagare i en text ("dolda" deltagare)
- att kunna tolka skribentens ståndpunkter
- att förstå metalingvistisk vokabulär
- att kunna "packa upp" tät information

(Uccelli et al. 2015:349, min översättning)

Jag menar att färdigheterna (min översättning av *skills*) som beskrivs i konstruktet även kan användas för att tydliggöra vad som förväntas vid akademiskt skolskrivande. Uccelli, Barr, Dobbs, Galloway, Meneses och Sánchez (2014:3) beskriver detta enligt följande:

"We define CALS as knowledge and deployment of a repertoire of language forms and functions that co-occur with oral and written school learning tasks across disciplines [...] we focus on cross-discipline academic language skills, which we hypothesize to be critical for preadolescent and adolescent students' participation in the oral learning exchanges of the classroom, the reading of school texts, and the production of school writing assignments across content areas."

(Uccelli et al. 2014:1079)

Här kan en jämförelse göras med Lea och Street (1998) som i sin användning av pluralformen *academic literacies* betonar att delen "study skills" inte enbart får handla om språklig korrekthet vid skrivande utan mer består av språklig medvetenhet och språkförmåga som varierar mellan olika akademiska forskningsfält (jfr Halliday 1993, Myhill 2011, Schleppegrell 2001, 2004).

För att tydliggöra skillnaderna mellan vanligt skrivande och det akademiska skrivandet använder Blücker (2010:144 ff.) tre normlager som särskiljer skriftspråkliga variationer i en undersökning av juriststudenters texter; lager I – *skriftspråksnorm*, som innebär att man kan tillämpa språknormer för vanlig skriven text, lager II – *allmänvetenskaplig norm*, som innebär att man behärskar specifika vetenskapliga skrivmönster och lager III – *disciplin-specifik norm*, som är utmärkande för exempelvis juridik eller medicin eller annan vetenskaps-gren²⁷. Dessa normlager kan jämföras med beskrivningen av konstruktet CALS ovan.

Schlepppegrell (2004:16–17) menar att det akademiska språket inte kan beskrivas enbart som dekontextualiserat, komplext och kognitivt krävande eftersom man då ignorerar kontexten där språket blir till. Hon tydliggör vikten av de lingvistiska utmaningarna i skolan med ett särskilt fokus på avancerad literacy som innebär språkligt krävande innehåll i text och tal. Detta, anser Schlepppegrell (2004) är i synnerhet viktigt för elever i mellanåldrarna och uppåt i skolsystemet för att de därmed skall kunna klara av olika typer av skol-uppgifter oberoende av familjebakgrund. Här kan även en referens göras till uttrycket *Fourth Grade Slump*, där barns lässvårigheter i flera studier visades hänga samman med det abstrakta skolspråk som barn mötte under de första skolåren (Chall, Jacobs & Baldwin 1990). Detta visades mer specifikt vid studieövergångar då barnen förväntades kunna läsa och inte längre gavs stöd och träning trots att skoltexterna blev mer komplexa. Speciellt barn från socioekonomiskt svagare familjer drabbades (ibid., 1990). Ur internationella perspektiv så framhålls alltså vikten av att arbeta med det akademiska språket tidigt med alla elever, från motsvarande mellanstadiet och uppåt (Schlepppegrell 2001, 2004, Snow & Uccelli 2009, Uccelli et al. 2014, Uccelli et al. 2015 m.fl.).

I ett försök att systematisera forskning om akademiskt språk (*Academic Language*, AL) har Heller och Morek (2015:175) i en översikt urskilt tre olika funktioner av Academic Language/AL som de anser är återkommande:

1. AL som ett medium för kunskapsöverföring (en kommunikativ funktion),

²⁷ I Blücker's avhandling är lagren/normerna kopplade till juridiklärares kommentarer i juriststudenters texter där lager III är *den juridiska normen*, här används uttrycket *disciplin-specifik norm*.

2. AL som ett redskap för tänkande (epistemisk funktion) och
3. AL som en inträdesbiljett och visitkort (socio-symbolisk funktion)²⁸.

Heller och Morek (2015) menar att sammantagen forskning visar att akademiska texter innehåller specifika drag som används i kunskapsöverförande syfte vilket gör texterna autonoma, explicita och komplexa. Här anges exempelvis den höga frekvensen av nominaliseringar och passiva verb (ibid., s. 176, jfr studie 1, kapitel 5). Utöver den kunskapsöverförande funktionen som det akademiska språket har så fungerar det även som ett redskap för tänkande och intellektuell mognad. Heller och Morek (2015:176) refererar till såväl Vygotskij som till Cummins och Halliday som visat på språkets kognitiva betydelse (jfr avhandlingens kapitel 2). Avseende det akademiska språket som en inträdesbiljett så hänvisar de till Bourdieu och menar att det akademiska språket kan ses som ett kulturellt kapital som ger vissa en inträdesbiljett till exempelvis högre utbildning. Fang och Park (2019) liknar språket vid en *gatekeeper*, en grindvakt, genom att språkliga kunskaper efterfrågas vid högre utbildning men utgör samtidigt en svårighet för många studenter (jfr Trondman 1994). Uttrycket grindvakt återfinns även hos Bailey (2007:ix) med hänvisning till *Stanford Teacher Education Program*: “The ability to use the specialized language of the academic sphere is like a gatekeeper: it opens doors for those who have it, and fastens them shut for those who do not.” Det akademiska skrivandet kan i sin yttersta form ses i förmågan att kunna skriva *abstracts*, den korta sammanfattning som förväntas av studenter, lärare och forskare vid högskolor och universitet där studier på flera sidors arbete skall sammanfattas i några få hundra ord.

Ur ett nationellt perspektiv visar forskning att det ofta är först vid högskola och universitet som studenter möter det akademiska språket (Ask 2007, Blücker 2010 m.fl.). I två olika, vanligt förekommande, handböcker för skrivande vid högre studier anges i den första, av Dysthe, Hertzberg och Løken-gard Hoel (2015:80), de tre egenskaperna *ekonomisering* (begränsning av utrymme), *strukturering* och *klarhet* som utmärkande drag i facktexter. I den andra, *Uppsatshandbok* (Strömquist 2010:19–24) används begreppen *precision*, *överskådlighet*, *koncentration* och *språklig korrekthet* som generella språkliga krav i vetenskapligt skrivande. I ingen av dessa böcker nämns användningen av grammatiska konstruktioner som den passiva verbformen eller användningen

²⁸ Min översättning av funktionerna

av nominaliseringar som ett sätt att ”packa” språket och på så sätt skapa lexikal täthet/informationstäthet (se Laufer & Nation 1995, Magnusson & Johansson Kokkinakis 2008:47). Båda konstruktionerna finns däremot med i CALS (Uccelli et al. 2014, 2015) och i Schleppegrells (2004) beskrivning av att kunna göra lingvistiska val som en förutsättning för att klara denna typ av utmaningar i det akademiska språket.

Myhill (2011, 2018) med flera forskare, visar i olika studier hur förmågan att göra lingvistiska och grammatiska val påverkar förståelsen för olika texttypers betydelse och användning. Myhill (2011:247) menar att skrivande alltid handlar om att göra val och att skrivande därmed är komplext, ansträngande och tankekrävande. Beroende på skickligheten hos skribenten krävs val och beslut av ord, syntax, textstruktur, innehåll, ortografi samt hur ett budskap bäst skall formuleras för en tänkt läsare. Myhill använder *designmetaforen* vid skapande av texter då hon tycker att det saknas teorier som inkluderar både den lingvistiska delen och den metalingvistiska del som hon menar ingår i skrivande och textproduktion (ibid., 2009, 2011:248). Myhill (2019) ser ovanstående innehåll sammantaget som en kraft, som en demokratispekt och den egenmakt elever behöver rustas med för att kunna nå inte bara skolans mål gällande skrivande utan även samhällsmål i fråga om deltagande och kommunikation (jfr Jönsson 2019, Langer 2004, Langer & Applebee 1987, Skolverket 2017:5).

I detta avsnitt om akademiskt språk och skrivande har tydliggjorts hur olika forskare studerar de komplexa delar som skiljer skolspråket från vardagsspråket vilket även visar deras motiv till varför elever behöver få möta akademiskt skolskrivande tidigt inom skolsystemet för att på så sätt ges tid till att utveckla en akademisk literacy.

Akademisk skriftspråkskompetens

De akademiska skriftspråkskonventionerna varierar mellan ämnen, institutioner, lärosäten och internationell universitetskultur men delar ändå grundläggande karaktäristiska drag som kan ses som *kompetenser*, till exempel objektivitet, analys, akribi, replikerbarhet och vissa stil- och skriftspråksnormer (Ask 2007:16).

Att lära sig skriva akademiskt tar tid och innefattar många olika delar där både Ask (2007) och Blåsjö (2004) nämner *det kritisk-analytiska tänkandet* som en viktig del men som också kräver en lång socialisationsprocess för att ut-

vecklas. Detta överensstämmer med det första målet, *higher order thinking skills* som är ett av sex mål i *Outcomes-Based Teaching and Learning*, OBTL-undervisning. Dessa mål måste, enligt Biggs och Tang (2011), ingå på ett sådant sätt att universiteten hela tiden tar ansvar och följer upp om målen finns i kurser genom *constructive alignment* samt att man också följer upp om studenterna getts förutsättningar att nå målen (Biggs & Tang 2011:10ff.). Även Bates (2015:21) inkluderar *thinking skills* som några av de viktigaste färdigheterna som behövs i ett kunskapssamhälle och därmed behöver tränas och utvecklas i all utbildning, här innefattas kritiskt tänkande, problemlösning, kreativitet, originalitet och strategiskt tänkande. Scarcella (2003) lyfter fram den kognitiva dimensionen av det akademiska språket och menar att den inkluderar: ”[...] knowledge, higher order thinking (*critical literacy*) cognitive and metalinguistic strategies” (kursivering enligt original). När det gäller kunskapsdelen skiljer Scarcella på deklarativ kunskap *knowing that* och procedural kunskap *knowing how* men menar att båda har en central roll (ibid., 2003:22). Myhill (2011:11) uttrycker detsamma när hon skriver om vikten av att förstå vilken innebörd grammatiska val har för en texts betydelse.

I det centrala innehållet för *Svenska 3*, som är den tredje obligatoriska kursen i svenska för gymnasieelever, står att kursen skall innehålla ”Läsning av och arbete med texter, vilket inkluderar strukturering, sovring, sammanställning, sammanfattning och källkritisk granskning.” Som kunskapskrav för betyget E i denna kurs (det lägsta av fem betyg, E–A) står att:

Eleven kan **med viss säkerhet** samla, sovra och sammanställa stora mängder information från olika källor och kan med utgångspunkt från detta skriva texter av vetenskaplig karaktär och andra texter. Texterna är sammanhängande **och har tydligt urskiljbar disposition**. Texterna är dessutom **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Eleven behandlar källorna på ett rimligt sätt och drar relevanta slutsatser utifrån källmaterialet. Språket är varierat och **innehåller goda formuleringar**.²⁹

(Skolverket 2011b, *Lgy11*, reviderad 2019)

²⁹ De fetade orden i kunskapskraven (betygsbedömningen) kallas värdeord och förändras beroende på betygssteg. Till exempel står för betyget E här: **har tydligt urskiljbar disposition** för betyget C står: **väl disponerade** och så vidare.

Kraven för kritisk-analytiskt tänkande framställs inte lika tydligt i texten ovan som de gör i läroplanens första del, *Gymnasieskolans uppdrag*, där står:

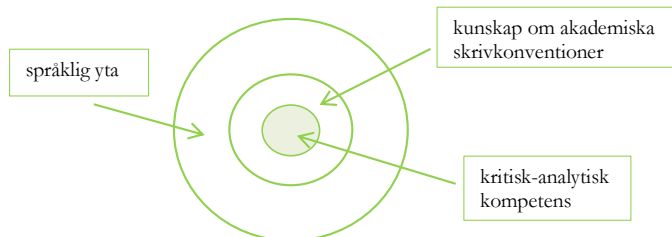
Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska information och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.

(Skolverket 2011b, *Lgy11*, reviderad 2019)

En av skillnaderna mellan texterna ligger i ”dra relevanta slutsatser” att jämföra med ”inse konsekvenserna av olika alternativ” (Skolverket 2011b). Båda kan emellertid kopplas till det kritisk-analytiska tänkandet.

I högskolemiljö har Berends (2013) och Hort (2020) studerat ingenjörstudenter respektive lärarstudenters skrivprocesser där det kritisk-analytiska tänkandet mer får ett fokus på vokabulär och rekontextualisering än på innehållsliga analyser. I andra studier visas en låg grad av förståelse för skillnaderna mellan avskrift och hur man markerar skillnaden mellan sina egna åsikter och andras, liksom vad som är fakta och vad som är mer tyckande och hur man för kritisk-analytiska resonemang (Ask 2007, Blåsjö 2004). En slutsats av Blåsjö (2010) är att universitetslärare är medvetna om och ser ett visst sätt att tänka som centralt i sina ämnen men att de har svårt att verbalisera hur det bör se ut språkligt (Blåsjö 2010:291).

Ask (2013) använder en modell för att visuellt uttrycka vilka kompetenser som krävs för att skriva akademiskt, vilka kan sägas ingå i begreppet akademisk skriftspråkskompetens. I figur 7 (modell efter Ask 2013) visas de tre kompetenser som Ask (2013) menar är avgörande vid akademiskt skrivande. Den yttre cirkeln består av det som Ask benämner ”språklig yta”, därefter följer ”kunskap om akademiska skrivkonventioner” och den inre kärnan består av den ”kritisk-analytiska kompetensen”.



Figur 7. Kompetenser som krävs för akademiskt skrivande

Till den språkliga ytan kan textstruktur och textmönster räknas liksom textdisposition, typografi och layout samt det som i kunskapskraven för gymnasieskolans svenskämne kallas ”Normer och stildrag som hör till dessa texttyper.” (argumenterande och utredande text, min anm., *Lgy11*, Skolverket 2011b). Detta kan jämföras med Blücker (2010) första normlager, I – skriftspråksnorm, som innebär att man kan tillämpa språknormer för vanligt skriven text (ibid., 2010:144 ff.). Nästa cirkel i figur 7 består av ”kunskaper om akademiska skrivkonventioner”. Hit hör det objektiva förhållningssättet, att skriva med akribi och replikerbarhet, att använda korrekt citat- och referenshantering, vilka alla kan jämföras med Blücker (2010) andra lager, II – allmänvetenskaplig norm, som innebär att man behärskar specifika vetenskapliga skrivmönster (ibid., 2010:144 ff.). Den innersta cirkeln i figur 7 är kärnan som Ask (2013) benämner ”den kritisk-analytiska kompetensen”. Den kan ses motsvara det som Bates (2015:21) menar är en av de mest betydelsefulla färdigheterna som behövs i ett kunskapssamhälle och därmed behöver tränas och utvecklas i all utbildning (thinking-skills, jfr Fang & Park 2019, *skillful thinking*).

Langer och Applebee skrev 1987 en rapport, *How writing shapes thinking*, där de undersökte akademiskt skrivande i olika klassrum med högstadie- och gymnasieelever med syftet: “to improve the teaching of writing, particularly in the context of academic tasks, is also to improve the quality of thinking required of school children” (ibid., 1987:3). Även Myhill (2011) visar sambanden mellan skrivande, skrivprocess och kognitiv, språklig medvetenhet och menar att skrivande och revidering av text är en krävande metalingvistisk aktivitet (ibid., 2011: 253, 250).

Blåsjö och Wittek (2017) belyser också vikten av att kunna skriva i olika sammanhang, att man skriver för att lära och hur skrivandet som aktivitet ”anses utveckla tänkandet hos den som skriver” (2017:36). De diskuterar de litteraciteter, det vill säga de olika sätt att skriva och läsa, som tydliggjorts inom universitet och högskolor i samband med den så kallade ”breddade rekryteringen”³⁰ som skett i Sverige sedan början av 1990-talet. Fler studenter ges i dag möjlighet till högre utbildning vilket i sig har inneburit att gruppen studenter är mer heterogen jämfört med tidigare. Blåsjö och Wittek (2017:32) länkar denna förändring till den forskningsgren som utgörs av *Academic Litera-*

³⁰ Enligt den svenska Högskolelagen (1992:1434) är universitet och högskolor skyldiga att aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolor.

cies (Lea & Street m.fl.) där skrivande också kopplas tydligt till identiteter och olika sociala grupper.

I detta avsnitt om akademisk skriftspråkskompetens refereras till forskning som beskriver innehållsliga delar som anses viktiga och rör såväl kritisk-analytisk kompetens (*thinking-skills*) som kunskaper om akademiska skrivkonventioner samt hur skrivande och tänkande är sammanlänkade.

Kritiska röster

I det här avsnittet utgörs de kritiska rösterna främst av universitet- och högskolelärare på svenska lärosäten som i olika debattartiklar har riktat kritik inte enbart mot bristen på ovan nämnda akademiska skriftspråkskompetenser i studentskrivna texter, utan mot det som Blücker (2010:144) benämner ”lager I – skriftspråksnorm”. Det vill säga, förmågan att kunna skriva sammanhängande text utifrån standardspråkets normer, vilket flera av dessa lärare anser att studenterna inte längre tycks klara (Enefalk et al. 2013, Garberding 2019, Josephson 2015, Lisberg Jensen 2015, Samuelsson 2013).

Malmström (2017), som har kartlagt synen på studenters skrivande i mediedebatten och gjort jämförelser med gymnasieskolans läroplaner över tid, menar att: ”diskurser om studenters bristfälliga skrivande har florerat åtminstone sedan 70-talet.” (ibid., 2017:309). Dock, menar han, nåddes en höjdpunkt år 2013 med debattartikeln i *Uppsala Nya Tidning*, UNT med rubriken ”Våra studenter kan inte svenska. Att historiestudenter saknar grundkunskaper i historia har vi accepterat, men när de saknar redskapet för att ta till sig humanistisk vetenskap – språket – måste vi slå larm.”. Artikeln är undertecknad av ett antal historiker (Enefalk et al. 2013). De pekade på sjunkande språkliga förkunskaper hos studenter som kom direkt från gymnasiet. Detta, ansåg Enefalk et al. (2013), hade uppvisats under en följd av år och skribenterna menade att artikeln skulle ses som ”ett veritabelt nödrop” över att studenter saknar det viktigaste redskapet för att kunna tillgodogöra sig studierna, nämligen språket.³¹

Josefsson och Santesson (2017a) genomförde en pilotstudie vid Lunds universitet där de undersökte skrivförmågan hos nyantagna studenter på den teologiska och humanistiska fakulteten. Syftet var inte att undersöka om ”det var bättre förr” utan att kartlägga hur studenter ”skriver nu”. Studenterna

³¹ I artikeln kommenteras noga att grundproblemet inte handlar om enstaka fall där studenter har dyslexi eller ett annat modersmål än svenska.

(N=100) fick skriva ett refererat på 2–3 A4-sidor som sedan bedömdes av tre språkkonsulenter vid universitetet utifrån bedömningsmatrisen för gymnasiets nationella prov i svenska 3. Studien har utmynnat i en rapport där resultaten synliggörs och exemplifieras. I områden med brister visades att två tredjedelar av studenterna hade brister i meningsbyggnad, textbindning, syftning och ordval/fasta fraser. Dock klarade mer än hälften av studenterna faktaurval, disposition och ordformer/böjningar utan problem (ibid., 2017a:8). Områden med stora problem hos flest studenter var styckeindelning, stilmnivå och meningsbyggnad. Som avslutning på rapporten presenterar Josefsson och Santesson fyra sätt att tänka om det som de benämner ”glappet” mellan gymnasieskolans kunskapskrav och universitetsvärldens förväntningar (ibid., 2017a:15 ff.). Det första sättet att tänka är att det skulle krävas högre betyg för behörighet på vissa utbildningar. Det andra är att gymnasieskolans krav gällande skrivande är för lågt ställda, det tredje är att universitetslärares förväntningar är för höga på studenternas förkunskaper avseende skrivande och lärarnas kunskaper om gymnasiets krav därmed bristfälliga och det fjärde tankespåret författarna ger handlar om undervisningen i skrivande på fakulteten – får studenterna den hjälp de behöver i undervisning och bedömning som rör skrivande?

Josefsson och Santesson (2017a:18) menar att deras studie inte skall ses som en undersökning av en bristdiskurs utan som en preliminär problemanalys och också som en omsorg om både studenter och lärare. Omsorgen om såväl studenterna som om lärarna lyser, enligt min mening, igenom även i debattartiklarna, kritiken till trots (Enefalk et al. 2013, Garberding 2019, Josephson 2015, Lisberg Jensen 2015, Samuelsson 2013). Tio år tidigare genomfördes en liknande undersökning vid Uppsala universitet som utmynnade i en FUMS-rapport *Studenters möte med universitetets språkmiljö* (Melander Marttala 2007). Studien är betydligt större (N=445), undersökningsmetoderna och forskningsfrågorna annorlunda men en jämförelse över tid kan ändå ses relevant. Undersökningen genomfördes i form av enkätfrågor vilka besvarades av studenter vid lärarutbildningarna vid Uppsala universitet och Södertörns högskola samt av ekonomistudenter vid Uppsala universitet. Fokus låg på både det talade och det skriftliga språket som studenterna mötte i sina utbildningar samt på deras egna språkliga bakgrunder. Resultaten visade att studenterna uppfattade att muntlig framställning och textförståelse i allmänhet fungerade bra men att problemen var större vid läsning och förståelse av engelska texter. I den avslutande delen skrivs att man måste förhålla sig till eventuella kommande utmaningar och förespråkar dialog mellan lärare och studenter. Däref-

ter står följande: ”En viktig aspekt är att tänka på studenters skrivande och användning av ett avancerat skriftspråk och hur man i universitetets språkmiljö kan främja den utvecklingen” (Melander Marttala 2007:49). Detta, som en nästan märklig förutsägelse till lärarnas uppfattningar i mediedebatten 2013 och den undersökning som gjordes vid Lunds universitet 2017. I samtliga studier framkommer en underliggande vilja och omsorg i att erbjuda alla studenter det studiestöd och den skrivhjälp de kan ha behov av.

Motsvarande tankegångar förs av Burke (2008) som diskuterar vikten av *Writing, Power and Voice* för att en student överhuvudtaget skall kunna få tillgång till högre utbildning. Burke (2008) liknar även hon skrivandet vid en *gate-keeping device*. Hon menar att en förutsättning för att studenter skall klara de skrivkrav som ställs vid högre utbildning är att undervisningen måste förändras så att det inte enbart blir en bristdiskurs som fokuseras. Studenter och lärare måste mötas i djupare frågeställningar som innefattar skrivandets alla dimensioner, enligt Burke (2008:207–208).

Under hösten 2020, tog debatten om studenters skrivande fart igen med en dokumentär *Skrivglappet*, från Sveriges utbildningsradio UR Play. Dokumentären har följts av en ny mediedebatt där man kan se olika riktningar alltifrån vems fel det är att studenter ”inte kan skriva” och huruvida den kritiken riktas åt ”rätt håll”, till att kritisera upplägg och innehåll i dokumentären över huvudtaget. Hur borde man skildra unga vuxnas läs- och skrivkunskaper?

I ovanstående avsnitt har min avsikt varit att belysa en del av det akademiska skrivandet som avfärdas av vissa som en förenklad bild och/eller en förvanskad bild men som jag menar blir relevant givet avhandlingens fokus på just akademiskt skolskrivande i den svenska ungdomsskolan. Detta problematiseras även i diskussionen.

3.3 Skrivdidaktik

Följande avsnitt är indelat i tre delar som riktas mot forskning om skrivdidaktik i utbildningssystemet, i klassrummet tillsammans med elever samt om de artefakter som har använts i avhandlingens studier. Det skrivdidaktiska forskningsfältet är stort och här fokuseras huvudsakligen forskning kring den typ av skrivdidaktik som prövades i avhandlingens studie 3 genom en intervention. Liberg (2009:14) menar att lärarens undervisningsval också är didaktiska val och därmed val av vilken språksyn undervisningen kommer att vila på. Ur detta motiveras valen av de studier som ingår i föreliggande avsnitt som där-

med länkas till den språksyn som tydliggjorts i teorikapitel, ”det är med språk som man lär sig språk och lär sig om språk” (jfr Halliday 1993). En översikt av tidigare forskningsstudier där elevers skrivande undersökts med kvantitativa textanalytiska metoder återfinns i licentiatuppsatsen som utgör studie 1 i avhandlingen.

I utbildningen och hos lärarna

Langer och Applebee (1987) var tidiga med att föreslå hur språkundervisning avseende läsning och skrivning behövde ändras i ett dåvarande amerikanskt utbildningssystem. Deras förslag grundades i Vygotskijs och Bruners teorier i något som Langer och Applebee (1987) kallar ”Toward a Theory of Teaching and Learning”. För att barn skall kunna utveckla en god literacy, alltså förståelse för tal och text, föreslog Langer och Applebee (1987:185–186) fem komponenter som behöver finnas i en undervisningssituation. Dessa är *ownership* – att elever får en delaktighet i det som de förväntas göra, *appropriateness* – att uppgifter utgår från elevernas tidigare kunskaper, här kopplat till ZPD, *structure* – att uppgifter och instruktioner är tydliga, *collaboration* – hur stöttning och samarbete uppmuntras i undervisning och *internalization* – hur lärande övergår från gemensam till individuellt (min översättning, jfr Vygotskij och Bruner, kapitel 2). Langer (2004) utvecklade förslagen för en framgångsrik undervisning till en form som benämns ”high literacy-undervisning”. Där ingår utöver de fem komponenter som nämnts ovan även så kallade metakognitiva strategier, det vill säga att eleven får lära sig strategier för att tänka, planera och organisera sitt arbete (Langer 2004, Liberg 2009:20, jfr Myhill 2019).

En mer närliggande studie, i både tid och i rum, är Winzells (2018) avhandling om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket, där syftet är, ”att undersöka den skrivdidaktiska kunskapsbildning som sker inom ämneslärarprogrammet i svenska samt under den första tiden i yrket som svensklärare i gymnasieskolan” (ibid., 2018:14). I resultaten nämns att kursplanerna i ämnet svenska för ämneslärarutbildningen inte synliggör skrivundervisning, skrivande och skrivutveckling. Winzell (2018:211) uttrycker att skrivdidaktiken kan ”därmed betraktas som en tyst diskurs”. Vidare rapporteras att de nyblivna ämneslärarnas skrivrelaterade kunskaper utvecklades mer under deras första verksamhetsår än de gjort under hela utbildningen. Likaså att deras undervisning ändrades från att vara mer teoretisk till att bli mer praktisk och upptäckande vilket Winzell menar överensstämmer med Myhill,

Jones och Watson (2013:90). Det behövs utöver teoretisk kunskap om grammatik också ämnesdidaktisk kunskap för att hjälpa elever att se hur språkets resurser kan användas (Winzell 2018:40). Avslutningsvis anser Winzell att bilden av de nyblivna svensklärarnas skrivdidaktiska kunskaper gör, ”tillsammans med kursplanernas semantiska tomrum att skrivundervisning framstår som ett relativt osynligt kompetensområde” (ibid., 2018:212).

I Andersson Vargas (2014) avhandling där gymnasielärares didaktiska val i svenskämnet undersökts framträder vilken typ av skrivundervisning som erbjuds elever på fyra olika gymnasieprogram. Resultaten visar att det som Andersson Varga benämner *skriverbjudanden*, ser olika ut beroende på elevernas programval trots att gymnasieeleverna läser samma kurser i ämnet svenska och att de skall bedömas utifrån samma kunskapskrav (2014:237 ff.). Lärarna i studien uttrycker olika grader av förväntningar på eleverna som kan kopplas samman med vilka program de undervisar på. Andersson Varga (2014:242) beskriver hur även svenskämnets skrivande blir mer av en textproduktion som görs för att eleverna skall visa sina inhämtade ämneskunskaper mer än att de skall utveckla en skrivrepertoar. Resultaten visar även de låga förväntningar lärare har på elever som går yrkesförberedande program vilka därmed kanske underpresterar eftersom eleverna inte utmanas i undervisningen och därmed även riskerar att marginaliseras. Andersson Varga menar också att skrivkompetens betraktas som en förmåga som utvecklas av sig själv om man läser mycket och att det är en förklaring till ”varför skrivundervisning på grundskolans högre stadier och på gymnasiet ofta är osynlig” (ibid., s. 242). En av studiens implikationer är att lärarstudenter behöver utbildning dels i hur man möter elever med olika sociala bakgrunder liksom att lärarstudenter behöver ges möjlighet att utveckla didaktiska verktyg för att kunna arbeta skrivutvecklande och skrivutmanande (Andersson Varga 2014:246).

Ask (2005) undersökte studenters möte med de akademiska textvärldarna i en intervjustudie med elva lärare verksamma på gymnasieskolan och fem studenter som direkt efter gymnasiet antagits på lärarutbildningen. Det är knappt tio år mellan Asks (2005) och Andersson Vargas (2014) respektive studie. Ändå finns likheter i resultaten som visar hur undervisningen i svenska på gymnasiet, under denna tid, tycks vara oförändrat differentierad och beroende av elevernas programval. På de yrkesförberedande programmen förekom det mer sällan undervisning eller förberedelser i akademiskt skrivande (Ask 2005:104). Undersökningens gymnasielärare var själva osäkra på vad akademiskt skrivande egentligen innebär liksom vilka skrivkrav gymnasieeleverna

kommer att möta vid högre studier. Lärarstudenterna i studien uttryckte frustration över ”de osynliga krav som ställs inom de akademiska textvärldarna” (Ask 2005:108). En slutsats som dras är att det behöver utvecklas tätare samarbete och relationer mellan gymnasieskola och högre utbildning för att öka förståelsen för de implicita skriftspråkliga krav som finns (ibid.).

I Malmströms (2017) undersökning av synen på skrivande i mediedebatten med jämförelser av gymnasieskolans läroplaner från *Lgy70* till *Lgr11* används genomgående begreppet ”akademiskt skrivande” oavsett vilket begrepp för denna typ av skrivande som har uttryckts i de olika läroplanerna över tid. Förändringarna i läroplanerna för innehållet i svenskämnet avseende skrivkrav, kopplas till samhällsförändringar samt till strukturell nivå där politiska beslut och andra typer av influenser spelat roll. Malmström (2017) diskuterar sådana förändringar i den senaste läroplanen, *Lgr11* (Skolverket 2011a) med skrivningar där kunskap *om* litteratur nu betonas starkare än kunskap *genom* litteratur (Malmström 2017:297, kursivering enligt original). Han för även ett resonemang om det akademiska skrivandet som han menar inte får övergå ”i ren färdighetsinriktning”. Enligt Malmström kan det då bli en risk att det akademiska skrivandet endast kommer att mynna ut i hur man följer regler och så hänvisas till APA-manualen (*Publication Manual of the American Psychological Association*) som i den sjätte utgåvan är mer än 250 sidor lång från att 1929 ha varit drygt sex sidor (ibid., 2017:297).

I antologin *Kampen om texten* (Erixson & Josephson 2017) beskrivs resultaten av ett longitudinellt forskningsprojekt där lärarstudenters skrivande har undersökts från utbildningens början fram till examensarbetet. Projektet var ett samarbete mellan tre svenska universitet och en norsk högskola. Några samfälliga resultat som klargjorts inom projektet är exempelvis att skrivandet för studenterna hade en ”kollektiv karaktär” (ibid. 2017:231). Det innebar att studenterna delade med sig av sina skriverfarenheter, att de skrev tillsammans och deltog i grupphandledda samtal. Det visades också i projektet att i samtalen om skriftspråkliga normer för det akademiska skrivandet (här används uttrycket ”genren *vetenskaplig uppsats*” min anm.) angavs antingen strukturer för texten i stort (IMRAD³²) eller på detaljnivå som referenshantering, röst eller språkriktighetsfrågor. Däremot samtalades sällan om genrenormer på mellan-nivå som styckehantering, hur man växlar mellan beskrivning och tolkning

³² Textstruktur för uppsatser hämtad från medicin och naturvetenskap: Introduction, Method, Results And Discussion.

och liknande (ibid. 2017:234). Ytterligare övergripande resultat är att studenterna kan ha svårt att förhålla sig till olika diskurser, här anges kampen stå mellan den vardagliga, den professionella och den akademiska diskursen. En sammantagen reflektion inom projektet är att lärarstudenter i högre grad än andra studenter ifrågasätter vad de skall ha sitt skrivande till, vilket leder till en slutsats om: ”behovet av att utforma en synlig skrivpedagogik i lärarutbildningen” [...] som innebär ”en balans mellan tydlighet och öppenhet” (Arneback & Englund 2017, jfr Andersson Varga 2014, Ask 2005 och Winzell 2018 ovan).

I detta avsnitt har jag redovisat forskningsstudier som undersökt skrivdidaktiska delar hos elever, studenter och lärare främst inom gymnasiet och högre utbildning. I nästa avsnitt är min avsikt att belysa skrivdidaktiska inslag i forskningsstudier som mer berör elever i yngre åldrar och i klassrumsundervisning.

I klassrummen och hos eleverna

Det finns flera studier där man har undersökt hur grammatik kan användas som resurs för språkliga val i meningsskapande undervisning genom så kallat *metatalk* (Humphrey 2017, Humphrey & Feez 2016, Myhill 2011, 2018, Myhill, Lines & Watson 2012, Myhill & Newman 2016, Myhill, Jones & Wilson 2016, Myhill, Watson & Newman 2017, Myhill et al. 2020).

I några av studierna ovan används uttrycket *dialogic teaching* (här översatt till dialogisk undervisning) för att utveckla en metalingvistisk förståelse för skrivande då detta visat sig betona sambandet mellan samtal och tänkande i ett dialogiskt klassrum (Myhill et al. 2016, Myhill & Newman 2020). I ovan nämnda studier hänvisas till Carter och McCarthy (2006:7) som gör en åtskillnad mellan *the grammar of structure* – som beskriver hur språk är systematiskt organiserat och *grammar of choice* – som innebär att grammatiska val leder till meningsskapande och därmed till olika betydelser avhängigt texttyp. Myhill et al. (2016) undersökte lärares samtal kring grammatiska val i en storskalig studie med elever i åldrarna 10–11 år på 54 olika skolor runt om i Storbritannien. Resultaten visar hur lärare kan vägleda skickligt genom *metatalk* när det finns ett tydligt språkligt fokus, hur samtalen blir sämre när det inte finns ett tydligt språkligt fokus eller när lärare tenderade att prata för mycket. Likaså synliggjordes *missed opportunities* när lärare försökte förstärka elevers muntliga försök och därmed gled ifrån tydliga förklaringar och fokus (Myhill et al. 2016:37).

Myhill och hennes kollegor anser att om möjligheterna till grammatiska och språkliga val verbaliseras, så kan detta leda till en medvetenhet hos lärare vilket kan medföra att dialogiska, metaspråkliga samtal blir vanligt förekommande i klassrumsundervisning och därmed kan gynna elevers skrivande. Här ingår såväl grammatiska som språkliga val på vokabulärnivå.

En annan studie omfattade 32 lärare från 32 olika skolor som i ett forskningsprojekt fick träna på denna typ av undervisning med elever i åldrarna 13–14 år (Myhill et al. 2012:4). De pedagogiska strategierna, benämndes även ”En repertoar av möjligheter” och innebar att ett grammatiskt metaspråk användes som också understöddes av förklaringar genom exempel och mönster i modelltexter. Man använde modelltexterna som var autentiska texter för att eleverna skulle kunna ”imitera” dem, leka med dem och sedan använda sig av dem när de skrev egna texter. Aktiviteter blandades med uppmuntrande prat om ord, språk och språkliga val. Myhill et al. (2012:10) menar att textarbetet skall präglas av lek och lust till språket samt till att experimentera med språket.

Myhill och Newman (2016) argumenterar för hur denna typ av dialogiska samtal både stöttar elever och vägleder eleverna till en explicit språklig medvetenhet. Den teoretiska kopplingen finns till Vygotskij där talet kan ses som en kulturell artefakt vilket gör att man kan dela kunskap tillsammans i en grupp som samtidigt kan bli en individuell tankeprocess. Likaså kopplas deras forskning till Hallidays teorier om språk där den metalingvistiska förståelsen både blir en förståelse av grammatiska system och en förståelse av ett meningsskapande i en skriven text (Myhill & Newman 2016:178). Deras undersökning beskriver bland annat olika dialoger där lärare mer eller mindre lyckas med de dialogiska samtalen för att utveckla metaspråklig förståelse. Förklaringar till detta menar Myhill och Newman (2016), är att grammatiken inte har haft någon status i brittiska styrdokument och i undervisning vilket har lett till en osäkerhet och kunskapsbrist hos många lärare. Dock anser Myhill och Newman (2016) att det krävs träning för att förstå hur samtal om text och skrivande kan undvika det som benämns ”dialogiska luckor” där samtalet inte leder till någon tydlig förståelse eller uppmärksammar det som egentligen var avsikten (ibid., s. 186).

I en interventionsstudie med för- och eftertest av Jones, Myhill och Bailey (2013) undersöktes elever skrivutveckling i två grupper där den ena gruppen erhöll explicit metaspråklig undervisning om grammatik i kontext medan kontrollgruppen fortsatte med så kallad vanlig skrivundervisning. Studien genomfördes med 32 lärare och 855 elever i åldrarna 12–13 år på 32 olika skolor

i England. Resultaten visade att det främst var de elever i interventionsgruppen som redan var goda skribenter som utvecklade sitt skrivande medan elever som innan haft vissa skrivsvårigheter inte utvecklade sitt skrivande i lika hög grad. Slutsatser visar dels på komplexiteten i att designa en sådan studie samt att hur olika behov hos såväl elever som lärare bör uppmärksammas (Jones et al. 2013:1257–1258).

Med en nylig publikation (Myhill et al. 2020) används uttrycket *Going meta*, där en nationell studie har genomförts för att undersöka den här typen av dialogiska samtal med elever i 11–12-års åldern i Storbritannien. Återigen visas *missed opportunities* men forskarna menar att det ändå blir kumulativa samtal som byggs vidare från gång till gång och liksom mycket annat så krävs träning och stöttning för att lära sig och därmed utveckla dialogiska samtal. I studien visas också elevernas muntliga samarbeten kring texter och grammatiska val som ger eleverna ytterligare möjlighet till språklig medvetenhet. Myhill et al. (2020) menar att: “In this way, dialogic metatalk about linguistic choice in writing might become genuinely empowering, giving agency to young writers” (ibid., s.15, jfr Langer & Applebee 1987, Myhill 2019). I studien beskrivs hur de använder en akronym, LEAD, *Link, Examples, Authentic text* och *Discussion* (länka/hitta samband, ge exempel, använd autentiska texter och diskutera, min översättning), som stöd för lärarna vid utvecklingen av de dialogiska samtalen med elever (Myhill et al. 2020:7–8, jfr TLC, se nästa avsnitt).

Inom delar av SLA-forskning (*Second Language Acquisition*) används också denna typ av metaspråklig förståelse för att skapa *awareness*, uppmärksamhet för ords betydelse och ämnesinnehåll (se Palincsar & Schleppegrell 2014, Schleppegrell 2013). Där används ett metaspråk som innehåller den systemisk-funktionella grammatikens termer mer än ”vanliga” grammatiktermer. Målet är dock detsamma; att i dialogiska samtal mellan lärare och elev eller elev och elev, uppmärksamma språket genom språket för att lära sig om språket. (jfr Halliday 1993).

Jönsson (2019:64) beskriver detta ur yngre barns perspektiv som att barn måste få göra literacyerfarenheter genom att vara med och skapa meningsfulla texter. Barn måste få använda och förstå texter på olika sätt, genom arbete få göra språkliga upptäckter och få arbeta med att läsa och skriva texter kritiskt.

I detta avsnitt har inriktningen varit på forskning om grammatiska och språkliga val samt metaspråklig dialog och förståelse främst i undervisning av yngre elever för att tydliggöra och bredda förhållandet mellan yngre och äldre inlärare med fokus på skrivdidaktik.

Med lexikala profiler, modelltexter och TLC

I avhandlingens tre studier har de elevskrivna texterna på svenska undersökts med korpuslingvistik genom programvarorna *AntConc* och *AntWordProfiler* (Anthony 2013a, 2016). De lexikala profilerna har tagits fram i programvaran *AntWordProfiler*³³ som finns att tillgå fritt på internet. Då programmet i original har engelska frekvensband inlagda har jag använt fem svenska frekvensfiler skapade av Johansson (Johansson & Ohlsson 2019). När undersökningarna av texterna i studie 1 och 2 gjordes fanns dessa filer endast tillgängliga för forskare men efter interventionen i studie 3 finns de tillgängliga via Göteborgs universitet.³⁴

Schmitt (2010:307) menar att: "[...] it is probably not too extreme to say that most sound vocabulary research will have some corpus elements". Korpuslingvistik i dag har blivit en av de dominerande metoderna för att analysera språkliga företeelser och Anthony (2013b) hänvisar till Biber et al. (2006:4) som beskriver fyra viktiga kvaliteter av att använda korpuslingvistiska undersökningar:

1. det är ett empiriskt tillvägagångssätt för att undersöka och analysera autentiska texter (talade och skrivna)
2. man använder ett representativt urval av målspråket som finns lagrat i en elektronisk databas vilket utgör korpusen som används för att genomföra språkliga analyser
3. man använder mjukvaruprogram för att räkna ut lingvistiska mönster som en del av analyserna
4. både kvantitativa och kvalitativa analytiska tekniker används för att tolka resultat

(Biber et al. 2006:4, min översättning)

För att framställa den här typen av analytiska textredskap krävs inte bara tekniska och korpuslingvistiska kunskaper utan givetvis även goda språkliga kun-

³³ *AntWordProfiler* + *AntConc* hämtas på: <https://www.laurenceanthony.net/software.html>
Båda programvarorna är uppdaterade sedan jag gjorde avhandlingens analyser, här anges årtalen för de versioner som har använts vid analyserna i de tre studierna.

³⁴ <https://www.gu.se/om-universitetet/hitta-person/sofiejhanssonkokkinakis>

skaper. Anthony (2013b:144) inbegriper ytterligare kunnande som handlar om mjukvaruutveckling, programmeringsspråk, datoralgoritmer, datalagring, teckenkodning och användargränssnitt. Utan en djup kunskap om dessa olika aspekter av programvarudesign och deras inverkan på dataanalyser är det lätt att glömma den avgörande roll som verktygen spelar.

Undervisning med den här sortens mjukvara kallas *Data-Driven Learning*, DDL, och är vanligt förekommande vid undervisning i exempelvis *English for Special Purposes*, EAP, och *Academic Vocabulary Learning*, AVL (Anthony 2013b, 2017b, 2019a). Kurser specialdesignas genom att olika inlärarkorpusar anpassas efter studenters behov vilket gör att inlärarna också kan arbeta interaktivt och göra egna val. En modell är att använda korpusar där man i arbete med konkordanser kan se ords förekomst och frekvens i olika korpusar genom så kallade *Key-Words-In-Context*, KWIC. Detta finns som redskap i *Korp* på Språkbanken, en forskningsenhet vid Göteborgs universitet som beskrivs som ”en nationell e-infrastruktur till stöd för forskning baserad på språkliga data”³⁵. Programvarorna *AntConc* och *AntWordProfiler* (Anthony 2013a, 2016) samt *Korp* (Språkbanken) används i korpuslingvistiska kurser vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Vid Uppsala universitet har forskare utvecklat verktyget SWEGRAM som stöd för att kunna göra bland annat automatisk annotering och lingvistiska analyser av svenska och engelska texter (Megyesi et al. 2019)³⁶.

Olika användare och inriktningar gör att mjukvarorna hela tiden utvecklas. Chen, Flowerdrew & Anthony (2019:2) visar i en undersökning av olika DDL-studier att den här typen av undervisning också utvecklar kognitiva och meta-kognitiva förmågor (jfr Cummins 1980, Gombert 1992, Halliday 1993, Langer 2004, Myhill 2011, Myhill et al. 2018). Chen et al. (2019) har prövat att använda DDL-undervisning i en workshop med lärarstudenter i Hongkong där studenternas respons var positiv men samtidigt uttryckte lärarstudenterna oro vid eventuell användning med skolelever för tekniskt strul, tidsåtgång och skolornas möjligheter att tillhandahålla digitala verktyg (ibid., 2019:9).

Genom dialogiska samtal (*dialogic teaching*) diskuteras grammatiska och språkliga val som kan göras för att vägleda och skapa en språklig medvetenhet hos eleverna (Myhill et al. 2020 m.fl.). För att nå detta genom dialogiska sam-

³⁵ <https://spraakbanken.gu.se/>

³⁶ <https://cl.lingfil.uu.se/~bea/publ/swegram-manual-2019.pdf>

tal användes i studie 3 en *Teaching Learning Cycle*, TLC (Feez 1998, Hyland 2016, Rothery 1994, 1996). Utifrån den lexikala profilen (figur 6) genomförde eleverna i par så kallad *Deconstruction* – man ”plockar isär” texten, *Joint Construction* – sätter samman en ny text tillsammans utifrån språkligt medvetna val och *Independent Construction* – skapa en ny text på egen hand (i eftertesten, se tabell 2). Denna modell för textarbete har utvecklats framför allt inom genrepedagogiken i Australien där exempelvis Derewianka (1990) använder en cirkel som på svenska benämns *cirkelmodellen*, *cirkelmodellen för lärande* eller *det genrepedagogiska hjulet* (Gibbons 2014:103 m.fl.). I modellen börjar man med att tillsammans bygga upp fältet (*Negotiating Field*, se Rothery 1996:102) det vill säga att man tillsammans arbetar med textuppbyggnad via resonemang om hur olika textgenrer konstrueras genom språkliga val. Därefter prövar man att utforma texter tillsammans och sedan skriva på egen hand. Ytterligare fält finns tillagda allt eftersom modellen har använts och utvecklats.

Liberg (2009:11–25, 2019:25) diskuterar användningen av det genrepedagogiska hjulet då genrepedagogikens teoretiska bas och värdegrund ”stämmer väl överens med svenska styrdokument” (Liberg 2009:11). Hon argumenterar för att det finns en risk för när den här typen av modell och pedagogik växer sig alltför stark och därmed kan leda till att den blir överutnyttjad och instrumentaliserad (ibid., 2009:21). Liberg menar att det gäller som lärare att hitta en balans mellan det som hon benämner *språkbaserad ämnesundervisning* och *ämnesbaserad språkundervisning* (Liberg 2019:25). I en språkbaserad ämnesundervisning medieras ämnet genom språket och i den ämnesbaserade språkundervisningen sätter man ämnets språk i förgrunden (Liberg 2009, 2019).

I detta avsnitt har forskning kring olika didaktiska verktyg som ingår i avhandlingen redovisats och diskuterats.

Words

Inside your head can come alive as they're said
Softly, loudly, modestly or proudly

4. Sammanfattning av studierna

I detta kapitel sammanfattas avhandlingens tre studier, kapitlet avslutas med etiska och metodiska överväganden som har gjorts. Till studie 3 och den föregående pilotstudien adderas kvalitativa data med elevers och lärares röster, vilka endast till del ingår i artikel 2.

Tabell 1. Delstudiernas syfte, material och metoder

Studie	Syfte	Material	Metod
Studie 1 Licentiatuppsats <i>Att synliggöra vokabulär - En kvantitativ studie av gymnasieelevers skrivuppgifter på svenska inom CLISS-projektets ram</i>	Att identifiera och synliggöra den svenska vokabulären i elevskrivna texter utifrån textlingvistiska variabler. Dessutom undersöka om det finns skillnader mellan CLIL- och icke-CLIL elevers vokabuläranvändning liksom mellan pojkar och flickors vokabulär i de respektive grupperna.	520 elevtexter Korpus 1 –260 texter 129 315 graford 7509 lexikonord Korpus 2 –260 texter 147 583 graford 10396 lexikonord	Kvantitativa ytstrukturella mätningar Kvantitativa ämnesrelaterade mätningar Lexikala profiler → 19 variabler, 9 redovisas Statistiska analyser
Studie 2 – Artikel 1 <i>Perspectives on Written L1 in Swe- dish CLIL Education</i>	Att jämföra den svenska vokabuläranvändningen i de elevskrivna texterna mellan de olika deltagande CLIL-skolorna	306 elevtexter	Kvantitativa ytstrukturella mätningar Kvantitativa ämnesrelaterade mätningar → 19 variabler, 4 redovisas Statistiska analyser

Studie 3 – Artikel 2 <i>Akademiskt skrivande – en interventionsstudie med gymnasieelever</i>	Att undersöka den didaktiska potentialen av de textlingvistiska variablerna genom en intervention	148 elevtexter (N= 74+74) (+ 24 elevtexter) Korpus 1 – 94 texter 54 515 graford 4403 lexikonord Korpus 2 – 78 texter 50 947 graford 4074 lexikonord	För- och eftertest Explicit undervisning i experimentgrupp – jämförelse av texter med kontrollgrupp Kvantitativa ytstrukturella mätningar Kvantitativa ämnesrelaterade mätningar → 12 variabler, 6 redovisas Statistiska analyser Enkäter
Pilotstudie		7 pilotelever	Holistiska elev- och läraromdömen

4.1 Studie 1

I licentiatuppsatsen *Att synliggöra vokabulär. En kvantitativ studie av gymnasieelevers skrivuppgifter på svenska inom CLISS-projektets ram* undersöktes vokabulären i texter (N=520) skrivna av gymnasieeleverna vid fyra olika tillfällen under deras tre gymnasieår. Huvudsyfte i studie 1 var att undersöka vokabulären i texterna genom olika kvantitativa analyser. Följande forskningsfrågor besvaras i studien:

- Hur framträder en vokabulär i skrift som är skolrelaterad, ämnesrelaterad och akademisk, i gymnasieelevers texter på svenska?
- Finns det samband i den vokabulär som framträder som kan relateras till CLIL respektive icke-CLIL, och genus i respektive grupp, och hur ser de i så fall ut?

Empirin i studie 1 utgörs av 520 elevskrivna texter skrivna på svenska vid fyra olika tillfällen under elevernas treåriga gymnasietid, 306 av dem är skrivna av CLIL-elever och 214 av icke-CLIL-elever. Uppgifterna liknar de nationella provens skrivuppgift vilket innebar en igenkänning för eleverna. För att kunna besvara forskningsfrågan om hur en vokabulär i skrift framträder karaktäris-

rades ordförrådet inledningsvis utifrån traditionella textlingvistiska mått där kvantitativa ytstrukturella mätningar gjordes av *textlängd*, *ordmedellängd*, *andel långord* och *ordvariation*, *ovix* i alla elevtexter. Dessutom genomfördes kvantitativ ämnesrelaterad textanalys för att undersöka ordkategorier som kännetecknar ett mer specialiserat, akademiskt språk genom mätningar av *nominaliseringar*, *verb i passiv form* och *akademiska ord*. Därtill användes lexikala frekvensprofiler för att undersöka *andelen hög- och lågfrekventa ord*.³⁷

De textlingvistiska variablerna har analyserats för grupperna CLIL och icke-CLIL samt för pojkar och flickor i respektive grupp. Eleverna gick på högskoleförberedande gymnasieprogram på tre olika skolor i Sverige, skola A, B och C. Textanalyserna baseras dels på medelvärden för de olika grupperna men även kvalitativ data finns för att kunna följa varje individs resultat under de tre åren och därmed göra jämförelser av individresultat, klassresultat och resultat för CLIL och icke-CLIL-grupperna samt för pojkar och flickor i respektive grupp.

Resultaten redovisas med stapeldiagram för CLIL och icke-CLIL-grupperna samt med lådagran (eng. *boxplots*) för att visa frekvens och spridning för de olika variablerna för pojkar och flickor CLIL samt för pojkar och flickor icke-CLIL. Samtliga resultat har analyserats statistiskt med SPSS, version 22. Gällande textlängd visas att CLIL-eleverna genomgående skriver längre texter än icke-CLIL-eleverna. Gruppen flickor CLIL skriver i genomsnitt längre texter vid alla fyra tillfällen än de övriga grupperna, pojkar CLIL, pojkar icke-CLIL och flickor icke-CLIL. Resultaten för textlängd är statistiskt signifikant avseende skillnaden mellan grupperna CLIL och icke-CLIL liksom mellan flickor CLIL och båda grupperna icke-CLIL, däremot inte avseende gruppen pojkar CLIL som också skriver långa texter även om flickor CLIL skriver något längre.

Gällande övriga variabler har gruppen CLIL signifikant högre resultat för andel långord i två av skrivuppgifterna, i en uppgift avseende ordvariation och i en uppgift avseende lågfrekventa ord. För övriga variabler fanns inga signifikanta skillnader på gruppnivå. Det innebär att skillnaderna mellan CLIL och

³⁷ Vid användning av Lixräknaren ges resultat utöver de variabler som rapporteras här även för *antal meningar*, *genomsnittlig meningslängd*, *lixstal*, *type/token ratio* och *ordvariationsratio*. Samtliga resultat för varje elevtext har sparats anonymiserat i Excelark. Därtill har samtliga resultat från varje lexikal profil för elevtexterna sparats i Excelark men alla rapporteras inte här. Vid översiktsanalyser har jag använt dessa resultat men endast för egen förståelse.

icke-CLIL inte är statistiskt signifikanta för mer än textlängden i de fyra skrivuppgifterna. Om man däremot tittar på de fyra undergrupperna så når pojkar CLIL som grupp signifikant bättre resultat i jämförelse med de övriga tre grupperna i samtliga skrivuppgifter gällande lågfrekventa ord, i tre skrivuppgifter gällande högfrekventa ord (*token coverage*), i två skrivuppgifter avseende andelen långord och ordvariation och i en av skrivuppgifterna avseende andelen nominaliseringar och andelen akademiska ord. De båda pojkgруппerna, CLIL och icke-CLIL, har de högsta och näst högsta värdena i flera mätningar. Pojkar icke-CLIL och flickor CLIL har ofta resultat nära varandra och flickor icke-CLIL har lägre resultat som grupp i alla mätningar vilket i stort överensstämmer med kvantitativa mätningar av de motsvarande skrivuppgifterna på engelska (se Sylvén & Ohlander 2014:100). Dock finns det så kallade *outliers* med extremvärden som visar att spridningen inom grupperna kan vara stora (se resultat, kapitel 7 i studie 1 med lådagram).

I jämförelse med tidigare, främst svenska studier samt en norsk, visar analyser att medelvärdena för textlängd, andelen långord och ordvariationsindex följer en nedåtgående trend som tidigare studier har rapporterat (se Hultman & Westman 1977, Lim Falk 2008, Nordenfors 2011, Vagle 2005, Östlund-Stjärnegårdh 2002, övriga referenser se studie 1). Resultaten gällande ordmedellängd korrelerar mer med tidigare studier, dock behöver elevurvalet beaktas med hänsyn till vilka gymnasieprogram som ingår i studierna där det skiljer (Hultman & Westman 1977, Magnusson & Johansson Kokkinakis 2008, Vagle 2005, Östlund-Stjärnegårdh 2002).

Användningsgraden av de variabler som kännetecknar ett mer vetenskapligt, akademiskt sätt att skriva är genomgående väldigt låg i elevernas texter, både för CLIL och för icke-CLIL-elever. En del elever använder inga nominaliseringar, verb i passiv form eller akademiska ord över huvud taget i de insamlade skrivuppgifterna. Detta trots att det är vanliga grammatiska konstruktioner i läromedel och i provkonstruktioner som PISA och TIMMS med flera (Persson 2016, Ribeck 2015). Andelen hög- och lågfrekventa ord som visas i de lexikala profilerna går inte att jämföra med tidigare studier då inga sådana mätningar har gjorts. Det som synliggörs är att båda pojkgруппerna i högre grad använder lågfrekventa ord och att flickor, främst i kontrollgruppen, i högre grad återfinns bland de elever som nästan enbart använder orden som finns bland de 5000 av de vanligaste svenska orden utifrån en referenskorpus (här *Bloggmix* 2012, Johansson & Ohlsson 2019, Nation & Anthony 2013, 2016). Detta är förenligt med att gruppen pojkar CLIL har höga

medelvärden gällande ordmedellängd, andel långord och *OVIX* vilka återfinns i högre grad i *Level 0* som visar lågfrekventa ord (se avhandlingens figur 6 samt omslagsbild).

De didaktiska implikationer som studie 1 ger är att ytterligare uppmärksamhet bör ägnas åt skriftspråkets komplexitet, här med fokus på det så kallade akademiska (vetenskapliga) sättet att skriva liksom på användningsgraden av hög- respektive lågfrekventa ord. Denna slutsats eller liknande har framförts i flera tidigare studier, exempelvis av Nyström Höög (2010): "[...] det krävs mera systematisk skrivträning som explicit formulerar vilka språkliga egenskaper som krävs av olika slags texter och som ger eleverna handfasta instruktioner om vilka moment som måste genomföras för att olika slags texter skall kunna fylla sina syften" (ibid., 2010:9).

I studie 1 visar resultaten av de kvantitativa textanalyserna att undervisningsspråket inte påverkar texternas svenska skriftspråk på något sätt som kan relateras till gruppernas programtillhörighet eller undervisningsspråk för de deltagande eleverna. Med andra ord har undervisning på L2 engelska i denna studie inte visat sig ha en negativ inverkan på elevernas skriftliga förmåga i L1 svenska.

4.2 Studie 2

I artikel 1, skriven på engelska, *Perspectives on Written L1 in Swedish CLIL Education*, beskrivs vokabulären i texterna som undersöktes i licentiatuppsatsen ur ett annat perspektiv. Här görs en jämförelse av de 306 texter skrivna av CLIL-eleverna på skolorna A, B och C. Skolorna kan ses representera olika typer av CLIL då ämnesundervisningen på engelska förekommer i varierad grad. Skola A är en internationell skola där engelska används i stor utsträckning i undervisningen, flera av lärarna är infödda talare av engelska. Skola A har enbart språkklasser med CLIL-inriktning eller IB-inriktning (studien gjordes i CLIL-klasser). Eleverna på skola A är i högre grad, jämfört med på de två andra skolorna, heterogena gällande språklig bakgrund vilket gör att eleverna gärna väljer engelska som kommunikationsspråk (Apelgren 2019, Otterup 2019, Sylvén 2019, Yoxsimer Paulsrud 2014). På skola B har lärarlaget som undervisar CLIL-eleverna utarbetat strategier för hur och när engelskan skall användas som undervisningsspråk. På skola C används en blandning av engelska och svenska i undervisningen, till del beroende på hur elev- och schemasituationen ser ut då samläsning med andra program kan förekomma.

Skolorna B och C har både CLIL-program och vanliga gymnasieprogram. På skola A deltog en natur- och en samhällsklass med CLIL-inriktning. På skola B deltog en naturklass med CLIL-inriktning och på skola C en samhällsklass och en ekonomiklass med CLIL-inriktning. I ämnet svenska var samtliga deltagande klassers och skolors undervisande lärare svensktalande, legitimerade och behöriga i ämnet. I studie 2 betraktas varje skola som en grupp, oaktat en eller två klasser på respektive skola.

Syftet med studien var att undersöka om, och på vilket eller vilka sätt undervisningsspråket, här engelska, kan påverka elevernas skrivande, här på svenska. Syftet har sitt ursprung i att det dels finns få studier i Sverige som har undersökt detta (Apelgren & Holmberg 2018, Holmberg 2019, Johansson & Ohlsson 2019, Lim Falk 2008, 2015, 2019, Lim Falk & Holmberg 2016, Lindberg & Johansson 2019, Ohlsson 2018), dels att Skolverket (2018a) har en hållning där man i en rapport som kartlägger och utvärderar engelskspråkig undervisning i svensk gymnasieskola uttrycker att: ”[...] den kan innebära risker för elevernas utveckling av svenskan och möjligen ämneskunskaperna” (Skolverket 2018:153). Denna hållning återfinns även på Skolverkets hemsida där rapporten presenteras. Det blir därför relevant att se om det finns skillnader i texterna som är skrivna på svenska av CLIL-eleverna på skola A, B och C avseende de textlingvistiska variablerna som undersöks. Forskningsfrågan som besvaras i studien är:

- Påverkar omfattningen av ett annat undervisningsspråk, här engelska, det produktiva akademiska skrivandet på svenska i studiens elevtexter från de tre olika CLIL-skolorna och om så, på vilka sätt? ³⁸

I studie 2 används samma analysmetoder som i studie 1 men med ändrade undersökningsgrupper. Samtliga resultat avseende alla textlingvistiska undersökningar växlar mellan skolorna, skrivuppgifterna och variablerna som mäts. De olika skolornas resultat skiftar gällande medelvärden samt högsta- och lägstavärden, dock når CLIL-grupperna på skolorna A och B högre medelvärden något fler gånger än CLIL-gruppen på skola C. Vid ett par tillfällen nås resultat med signifikanta skillnader mellan grupperna, exempelvis mellan skola

³⁸ I originalversionen “Do differences in the scope of instruction in L2 English at the three CLIL schools, affect the use of L1 Swedish regarding productive academic vocabulary in students’ written texts, and if so, in what ways?”.

B och skola A i den första skrivuppgiften avseende textlängd, detsamma i skrivuppgift 3 mellan skola A och de båda andra skolorna och i skrivuppgift 4 mellan skola A och skola C också gällande textlängd.

För att göra parvisa jämförelser användes en ANCOVA, *Analysis of Covariance*, med avsikt att kontrollera för skillnaderna mellan gruppernas ingångsvärdet gällande textlängd. Parvisa jämförelser gjordes mellan text 1 och text 2, text 1 och text 3 och text 1 och text 4. I samtliga fall fanns en signifikant skillnad som visade att texterna för CLIL-eleverna på skola A ökade mest av de tre CLIL-skolorna gällande variabeln textlängd under elevernas tre gymnasieår då de fyra skrivuppgifterna skrevs.

Användningsgraden av verb i passiv form är som rapporterats i studie 1 mycket låg både avseende gruppmedelvärden och individuella resultat. Flera elever använder inte denna grammatiska konstruktion alls. Resultaten för mätningar av lågfrekventa ord visar att resultaten för skola B i skrivuppgift 2 är signifikant högre än för såväl skola A som skola C. CLIL-eleverna på skola B använde alltså i högre grad fler lågfrekventa ord när de skrev om *En bilfri stad* (se bilaga 1). Detta kan relateras till elevernas engagemang för uppgiften och därmed sin hemstad som de ville skulle vara bilfri. Eleverna använde många och långa sammansatta ord med bil men användningsgraden av lågfrekventa ord ökar inte i skrivuppgift 3 eller 4 som en progression och medvetna språkliga val. Medelvärdena för användningsgraden av lågfrekventa ord i skrivuppgifterna, där långord och nominaliseringar kan inkluderas, ligger mellan 12 och 15 % av andelen ord i texterna med ett spann på individnivå mellan 5,5 % och 23,7 %. Det är inte en variabel som ökar över tid från den första skrivuppgiften till den sista. Någon progression under de tre åren avseende användning av mer komplexa, sammansatta, långa ord visas alltså inte i de 306 texterna som ingår i studie 2.

Studiens syfte var att undersöka om och i så fall hur, olika omfattning av ett annat undervisningsspråk, här engelska, påverkar på gymnasieelevers skriftspråk, här svenska. Resultaten i studien visar att undervisningsspråkets omfattning *inte* uppvisar någon negativ inverkan på elevernas texter på ordnivå oberoende av vilken skola de tillhör. CLIL-eleverna på de tre skolorna uppvisar relativt lika resultat avseende de nio kvantitativa textlingvistiska variabelanalyser som rapporteras i studien. Det finns signifikanta skillnader men de är inte konsekventa mellan skolorna över tid utan växlar mellan skolorna och uppgifterna vilket kan tolkas relatera till skrivuppgifternas ämnen samt vilka elever som deltog. En hypotes skulle kunna vara att eleverna på skola A, som

är en näst intill en enspråkig, engelsktalande skola, skulle visa lägre resultat avseende de textlingvistiska mätningar som har gjorts i studien när de skriver på svenska än eleverna på skolorna B och C där engelska och svenska blandas som undervisningsspråk. Så syns dock inte vara fallet. Undervisningsspråket tycks inte ha den påverkan på skriftspråket, något som överensstämmer med andra studier gjorda i skolor i Finland och Spanien där CLIL är en utbredd undervisningsform (Merisuo-Storm 2006, Navarro-Pablo & López Gándara 2019).

Inte heller det omvända gäller; hypotesen att eleverna på skolorna B och C skulle uppvisa betydligt högre medelvärden för de textlingvistiska mätningar som har gjorts i studien när de skriver på svenska. Här tycks användningen av L1 svenska som stöd eller del av den engelskspråkiga undervisningen, L2, ha fungerat väl vilket också överensstämmer med tidigare forskning (Lasagabaster & García 2014, Lin, 2015, Nikula & Moore 2019, Yi Lo 2015). Skillnaderna gällande resultaten av de textlingvistiska mätningar som har gjorts i studien och som visas mellan skolorna kan alltså, i denna longitudinella studie med texter skrivna på svenska av gymnasieelever på CLIL-program, inte relateras till de tre skolornas olika CLIL-modeller där engelska som undervisningsspråk används i varierande omfattning.

4.3 Pilotstudie inför studie 3

Studie 3 föregicks av en pilotstudie där syftet var att tillsammans med elever undersöka vilka undervisningsmoment och undervisningsmodeller som var användbara vid en intervention. Detta för att didaktiskt pröva om de textlingvistiska variablerna som identifierats, granskats och analyserats i studie 1 och 2 också möjliggjorde en mätbar utveckling av gymnasieelevers akademiska skriftspråkliga förmåga vid en empirisk undersökning.

I pilotstudien deltog sex elever från årskurs två på gymnasiets naturvetenskapliga program och en elev från årskurs 3 på samma program. Tre av eleverna har jag undervisat i ämnet svenska på högstadiet, vilket också var möjligheten till att pilotstudien kunde genomföras då det visade sig väldigt svårt att få tillträde till en gymnasieskola för detta ändamål.

Pilotstudien inleddes med att eleverna informerades om studiens planerade innehåll och syften samt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Eleverna fick därefter fatta beslut om eget deltagande i studien genom ett skriftligt medgivande som också innebar ett tillstånd att använda insamlad data i

forskningsssyfte (bilaga 2). Sedan skrev eleverna ett förtest där samma skrivuppgift *Folkhälsoproblem* (se bilaga 1), användes som även använts i studie 1 och 2, liksom senare i studie 3. Skrivuppgiften är exakt densamma som i CLISS-projektet men källorna som understödjer uppgiften uppdaterades med tillstånd av konstruktören då den tidigare källan var oklar och något daterad. Därefter gick vi igenom momenten i tabell 2 men även ytterligare moment, till exempel prövades *En svensk akademisk ordlista*, *ESAO*, och Språkbankens e-resurs, *Korp* med KWIC, *Key-Words-In-Context* (se forskningsöversikten). Båda verktygen tog lång tid att använda och syftet med dessa var svårt att styrka även i en liten motiverad grupp. Däremot diskuterades användningsmöjligheterna av de didaktiska verktygen och eleverna reflekterade mycket över hur och när de skulle kunna vara till nytta. Eleverna gavs också möjlighet att arbeta om sina egna texter utifrån sina lexikala profiler från förtestet som jag delade ut. Denna omarbetning visade att elever såväl inledningsvis som efter omarbetning av sina texter hade en betydligt högre användningsgrad av lågfrekventa ord (*Level 0*) än interventionsgruppens samtliga elever nådde på individuell basis (jfr gruppernas medelvärden; piloteleverna 28,2 % och interventionseleverna 14,6 %, med ett spann på individnivå för piloteleverna mellan 15,2 % och 41,5 % och ett spann för interventionsgruppen mellan 8,5 % och 24,3 %). Texterna som skrevs som eftertest av piloteleverna blev ibland väldigt krångliga och svårlästa, vilket både eleverna själva uttryckte och de externa lärare som läste texterna höll med om. Här följer ett elevtextexempel därefter vad två externa lärare anser samt vad två av pilotstudiens elever tycker om sina egna för- och eftertexter:

Elev 1 – Text 1 – förtest

Den svenska välfärden förbättras ständigt och hälsan bland befolkningen sägs följa samma trend. Medellivslängden ökar och den svenska sjukvården lyckas tack vare forskning och hög kompetens bota allt svårare sjukdomar.
/30 ord

Här är samma textutdrag där eleven har omarbetat och ”packat” texten utifrån sin lexikala profil.

Elev 1 – Text 2 – eftertest

Sveriges välfärd förbättras kontinuerligt och folkhälsan uppges följa trenden. Med en ökande medellivslängd och forskningsframsteg inom medicin lyckas allt svårare sjukdomstillstånd botas. /22 ord

En av lärarna kommenterar hela texten både med kommentarer i texten men ger också en sammanfattande kommentar:

Lärare 1

Detta är en skribent som man ser är på väg mot ett mer avancerat och formellt skrivande. Hen har framför allt jobbat med nominaliseringar, men överanvänt dem lite väl mycket... Det blir både lite "stolpigt" och mer krångligt, och vissa delar var bättre innan. Men så är det ju med skrivande – det går i trappsteg. Här kan man kanske konstatera att skribenten skulle behövt träna mer på detta, med konstruktiv feedback.

Här följer två lärares uppfattningar om texter de har läst som för och eftertest, deras svar omfattar alltså fler texter än utdraget som visats ovan. Lärare 1 svarar här övergripande om alla elevtexter som lästes.

Lärare 1

Har deras texter blivit bättre? Ja **och** nej

Har det blivit mer akademiskt? Ja (nominaliseringar, utbyggda nominalfraser ordpar, passivformer osv.)

Syns det en "vinst"? Ja (och nej, X har ju "fattat" och kunnat tillämpa det, XX och XXX har fattat vad "akademiska" är, men kan inte tillämpa det utan behöver mer undervisning, så vinsten är att du kan se att detta bör ägnas tid åt i undervisningen).

Lärare 2

Jag tycker mig se en ökad grad av "akademisering" i de andra exemplen ja. Text 2 är överlag mer distanserad, det är fler ord från den bifogade informationen och färre exempel på talspråk. Är det en vinst? Nja, det är mera tveksamt. Begripligheten av budskapen ökar knappast och texterna

blir stundtals krystade eftersom de använda ovana orden inte riktigt landar. Eller? Kanske jag borde läsa igen och jämföra noggrannare...

Här följer två elevers uppfattningar om deras egna för- och eftertest.

Elev 1 (samma elev som ovan)

Skillnaden mellan de två texterna är tydlig och den lexikala profilens färgmarkeringar är intressanta att jämföra. Det är spännande att kunna ”mäta” textens kvalitet och se sin egen utveckling på ett sätt som vi i normala fall inte gör i språkundervisningen, dock ska väl inte ens vi matteintresserade fästa oss allt för mycket vid siffrorna. Textens ökade andel långord och ordvariationsindex gör definitivt texten mer innehållsrik men också mer svårläst. Text två tar mig längre tid att förstå innehållet i och träning behövs för att bibehålla läsflytet i texter med ett mer akademiskt språk.

Elev 2

Kort sammanfattat tycker jag att text 2 blev en stor förbättring jämfört med text 1. Den var mer lättläst, samtidigt som andelen ämnesspecifika ord ökade och texten blev mer formell. Genomgångarna vi hade fick en verklig att reflektera mer över det egna skrivandet, vilket syntes i skillnaden mellan texterna. Tidigare var det lätt att tänka sig att mer formella texter också var mer svårlästa, men en ökad användning av ämnesspecifika ord ledde till en bättre meningsbyggnad och därför också en mer lättläst text. Slutligen bidrog även det tillagda sidhuvudet och en bättre styckeindelning till ett förbättrat allmänt intryck av texten.

De sju elever som deltog i pilotstudien var alla högmotiverade, högpresterande och oerhört språkintresserade. Detta visas såväl i deras resultat som i deras anpassning till studien, till de dialogiska samtalen liksom i deras metaspråkliga förståelse (där tre av eleverna varit med om liknande undervisning med mig tidigare när de gick på högskolan).

På frågan om hur pilotstudiens undervisning var i jämförelse med den som de vanligtvis möter på gymnasiet svarade två av de deltagande eleverna:

Elev 1

[Elevernas namn] har ju vanan att jobba mycket med våra texter och förbättra språket från när du undervisade oss. Det arbetssättet skiljer sig en hel del från hur jag upplever att majoriteten av lärarna undervisar. Som så mycket annat känns det som att det gedigna arbetet med språkkunskaperna inte står högst på prioriteringslistan i undervisningen. Ofta blir skrivuppgifterna snarare ett sätt att bocka av en del av kursinnehållet än att utveckla skrivförmågan. På gymnasiet har vi aldrig fått skriftlig respons på våra texter innan inlämning (vad jag kan minnas) utan det är något som kommer med bedömningen. De kommentarer som då skrivs är ofta väldigt generella och svåra att dra nytta av i nästa skrivuppgift. Innehållet i responsen är dessutom ofta kopplad mot den uppgift vi utgått från eller textens struktur och alltså inte språket i sig. Det jag kan sakna mest är responsen *i* texten. Ofta hamnar allt på slutet och det blir inte alls lika konkret vad som kan förbättras.

Elev 3

Hyfsat likt när det kom till att skriva den faktiska uppgiften, med ett infoblad om vad texten ska innehålla. Annars inte speciellt van vid den typen av bredd på innehåll inför en uppgift, fokus brukar ligga på att få med bara det som är precis nödvändigt för ett visst betyg (ofta godkänt). Heller inte van vid den typen av fokus på akademiskt skrivande (och det är klart att det var fokus i studien eftersom... det var studien) utan större delen av tiden går till de som riskerar att bli underkända. Vi är vana vid att skriva PM, analyser och utredande texter. En del tid gick också åt till språkhistoria, källgranskning, respons på andras texter och retorik. Men för det allra mesta upplevde jag att undervisningen gick ut på korta introduktioner. Aldrig mer än precis det som behövs (personlig åsikt, jag tycker det är tråkigt!!). Vi gör vad som står i kursplanen men inte mycket annat. Det är förstås inte en lärares fel att tiden inte räcker till, men det är synd att det blir så fyrkantigt. Jag är nöjd med min svenskundervisning och förstår att det är svårt att bygga upp den på ett annat sätt än ”kort info - skriva, kort info - skriva, kort info”, men det hade varit roligt och givande att ibland göra på annat sätt.

Pilotgruppens elever bidrog till utformningen av interventionen som genomfördes som studie 3, vilken beskrivs i nästa avsnitt.

4.4 Studie 3

I artikel 2, *Akademiskt skrivande – en interventionsstudie med gymnasieelever*, presenteras den interventionsstudie som genomfördes på skola C. Här redovisas både kvantitativa och kvalitativa data. Interventionen genomfördes med syfte att tillsammans med elever och lärare, pröva om de textlingvistiska variablerna som identifierats, undersökts och analyserats i studie 1 och 2 också kan användas didaktiskt för att utveckla gymnasieelevers akademiska skrivande. Resultaten i studie 1 och 2 ledde fram till frågeställningarna i studie 3. Forskningsfrågorna som ställdes i studien är:

- Hur, och på vilka sätt, kan undervisning om akademiska skrivkonventioner, med stöd av en *Teaching Learning Cycle* och lexikala profiler, inverka på gymnasieelevers skrivande?
- Vilka uppfattningar finns hos elever kring interventionen om akademiskt skrivande liksom om texterna som skrivits utifrån den undervisning som prövats?

Möjligheten att återvända till en av skolorna, skola C, en kommunal skola som deltog i det tidigare projektet gör att resultat också kan jämföras över tid. Efter en tidig kontakt med skolan genomfördes studien ett halvår senare i ett arbetslag som undervisar både CLIL och icke-CLIL-klasser där alla går högskoleförberedande program. Till studien valde skolan fem klasser i gymnasiets årskurs två, tre samhällsklasser med svenska som undervisningsspråk, här kallade icke-CLIL och två CLIL-klasser, en ekonomi- och en samhällsklass med engelska som undervisningsspråk. Studien genomfördes under tre veckors tid där eleverna inledningsvis fick ta del av studiens planerade innehåll och syften samt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Därefter fick de fatta beslut om eget deltagande i studien genom ett skriftligt medgivande som också innebar tillstånd att använda insamlade data i forskningssyfte (bilaga 2). Samtliga elever valde att delta. Studien sammanföll dock med utbytesresor för CLIL-klasserna vilket ledde till att deltagarantalet där blev något lägre än förväntat.

Studien inleddes med att eleverna skrev ett förtest som utgjordes av en skrivuppgift som även användes i CLISS-projektet och i pilotstudien, uppgift 3, *Folkhälsoproblem* (bilaga 1). Eleverna skrev uppgiften via ett inlogg som en av skolans lärare hade skapat (*exam.net*). Eleverna genomförde förtestet i sina or-

dinarie klasser med de ordinarie lärarna (alltså inte nödvändigtvis under en lektion i svenska eller engelska). Alla elever gavs samma instruktioner av lärarna för att likvärdighet och reliabilitet skulle säkras. En bakomliggande avsikt med hela studien var från skolans sida att alla lärare skulle delta eftersom elever skriver i alla skolans ämnen. Det akademiska språket och skrivandet återfinns i såväl läromedel som i provkonstruktioner som eleverna möter, inte minst i de internationella prov Sverige deltar i som TIMMS, TIMMS Advanced, PIRLS och PISA (Johansson Kokkinakis & Frändberg 2013, Persson 2016, Ribeck 2015).

Interventionen genomfördes därefter under tre lektionspass om 60 minuter vardera fördelade över två veckor i två av klasserna, en samhällsklass med 26 elever varav 19 skrev både för- och eftertestet och en ekonomi-CLIL-klass med 19 elever där 9 skrev både för- och eftertest. Totalt skrev 148 elever både för- och eftertest (N=74+74). I interventionsgruppen var det 28 elever (62 %) som skrev både för- och eftertest och i kontrollgruppen 46 elever (65 %). Övriga texter (n=24) som har samlats in är antingen skrivna som förtest eller som eftertest beroende på elevernas närvaro/frånvaro och har också analyserats men de resultaten redovisas inte i artikeln. Tyvärr kunde ingen annan tid för skrivande på grund av frånvaro erbjudas för de elever som deltog i förtestet men missade eftertestet eller tvärtom.

Undervisningen utgick från en TLC, (på svenska *cirkelmodellen* eller *cykeln för undervisning och lärande*). Ursprunget är hämtat från Rothery (1994, 1996:102) som framställer textarbete i en cirkel utifrån fyra huvuddelar; *Negotiating Field*, *Deconstruction*, *Joint Construction* och *Independent Construction*. De olika faserna presenteras i tabell 2 (i artikel 2 tabell 1). Genom ett kollaborativt arbetssätt möjliggjordes en begynnande appropriering och insocialisering för de deltagande eleverna i akademiskt skrivande. Med den funktionella teorin som stöd för ett språkutvecklande arbetssätt blir den första frågan ”Vilken funktion har språket här?” I interventionen lotsades eleverna vidare genom meningsskapande, dialogisk undervisning till en skrivprocess där deras språkliga medvetenhet prövades. Detta gjordes i helklass, i pararbete och i eftertestet som enskilt arbete. Jag gick alltså igenom de olika faserna under tre lektioner, först i den ena interventionsklassen och därefter i den andra.

Tabell 2. Arbetsfaser i interventionen med inspiration av en TLC

Fas	Innehåll, moment i undervisning
1 – <u>Fas 1</u> – dela förståelse av hur olika texttyper konstrueras genom att använda modelltexter <i>Negotiating Field</i>	kort föreläsning (anteckningar) formalia för akademisk text = struktur och referenshantering (texter – citera, referera) vardagsspråk, skolspråk, ämnesspråk (exempeltexter)
2 – <u>Fas 2</u> – samarbeta kring en texttyp och tillsammans hitta karaktäristiska drag för att förstå hur dessa kan användas <i>Deconstruction</i>	fokus på verb i passiv form (arbete med modelltexter) fokus på nominaliseringar/hur man "packar" språket => långord (arbete med modelltexter) formulera och bearbeta (arbete med modelltexter) textstruktur och sambandsord (arbete med modelltexter)
3 – <u>Fas 2</u> – kunna använda de specifika dragen vid gemensamskrivande av den specifika texttypen <i>Joint Construction</i>	introduktion och omarbeting av den lexikala profilen i par (se figur 6)
4 – <u>Fas 4</u> – slutligen pröva att skriva egna texter <i>Independent Construction</i>	effertest/revision av den egna förtexten

Arbetet med lexikala profiler (figur 6) visade sig vara det som väckte elevernas intresse mest och som också tilltalade lärarna mest. I de lexikala profilerna (se figur 6) representerar orden, vokabulären, frekvensområden i förhållande till en frekvensordnad ordlista. Orden synliggörs i olika färger beroende på frekvensband och eleverna fick arbeta i par med att omformulera den text figuren visar genom att använda färre högfrekventa ord och försöka "packa språket" med typiska språkliga särdrag som passiv form av verb, nominaliseringar och andra långa och eventuellt sammansatta ord. Utifrån färgerna diskuterade vi även begreppen innehållsord och funktionsord. Syftet med uppgiften var även att återge innehållet på ett begripligt men på ett mer formellt, akademiskt sätt (se exempel i artikel 2).

I studien som helhet har flertalet kvantitativa mätningar som ingår i studie 1 och 2 undersökts på individ- klass- och gruppnivå (förutom nominaliseringar och akademiska ord som återfinns bland de lågfrekventa orden samt delar av lix-mätningarna). Det innebär att det finns resultat för totalt tolv olika variabler som har analyserats i 172 texter däremot rapporteras inte alla i artikel 2 (se tabell 1). Resultaten visar att gruppen som deltog i interventionen och som skrev både för- och eftertestet (19 samhällselever och 9 ekonomi-CLIL-elever) förbättrade sina resultat avseende kvantitativa mått för fem av sex rapporterade variabler jämfört med kontrollgruppen (24+15 elever i två samhällsklasser och en samhälls-CLIL-klass med sju elever).

Den kvalitativa delen av studie 3 som återges här består av hur delar av några elevers texter såg ut som förtest och därefter som eftertest, det vill säga den bearbetade versionen. Därefter följer dessa elevers egna uppfattningar om interventionen, hur de ser på sina texter, sitt skrivande och interventionens undervisning vilket följs av lärarkommentarer om texterna som förtest och eftertest. Innehållet i elevernas och lärarens utsagor finns till del med i artikel 2 men återges även här.

Elev 4 – utdrag från text 1 - förtest

Jag tror att en stor påverkan till varför allt fler mår dåligt psykiskt är dagens sociala medier. /17 ord

Här ett annat utdrag från samma elev 4, där eleven i eftertestet tagit bort pronomen och packat texten med en omformulering.

Elev 4 – utdrag från text 2 - eftertest

En bidragsfaktor till varför allt fler mår dåligt psykiskt är dagens sociala medier. /13 ord

Nedan följer textexempel och kommentar ifrån en annan elev i interventionsgruppen.

Elev 5 – utdrag från text 1

Sveriges befolkning mår i snitt bättre och bättre på alla fronter förutom två. De senaste 25 åren har övervikt och psykisk ohälsa växt från ett mindre till ett stort problem. /30 ord

Elev 5 – utdrag från text 2

Svenska befolkningens genomsnittliga mående förbättras generellt, förutom gällande psykisk ohälsa samt viktrelaterade problem. Dessa två folkhälso-problem har eskalerat sedan 1990-talet. /20 ord

Eleven har i eftertestet laborerat och gjort omformuleringar av exempelvis ”de senaste 25 åren” till ”sedan 1990-talet” samt använt ett betydligt mer formellt språk.

De två eleverna ombads efter interventionen att uttrycka sina tankar och upplevelser av undervisningstillfällena och texterna som de skrivit som för- och eftertest.

Elev 4

Jag tycker att detta var nyttigt för mitt skrivande överlag att jag nu skriver bättre texter informativt och mer intresseväckande. Det var väldigt bra inslag av undervisning i skolan då det är ett viktigt område med akademiskt skrivande. I skolan har vi inte haft så mycket arbetstillfällen på detta viset tidigare så är väldigt glad att jag fick möjligheten till att lära mig mer angående detta. Det jag tycker att jag framförallt förbättrat är att mina texter är läsvänligare och har ett bättre "flow" istället för massa upprepningar på ord som inte är bidragande i texten.

Elev 5

Den största skillnaden jag ser mellan min text ett och två är främst ordmängden och sättet jag använder orden på. I text ett försökte jag använda orden på ett så akademiskt sätt jag kunde, utifrån den kunskapen jag hade (vilket inte var någon). Alltså försökte jag skriva så jag trodde att akademiskt skrivande var. I text två hade jag tagit till mig av din undervisning och försökt använda mig av den så mycket som möjligt. Det som ändrades var färre upprepningar av samma ord, jag bytte ut ord och varierade språket mer, skrev mer i passiv form och försökte eliminera så många konjunk-

tioner och relativa pronomen som möjligt (eftersom de enligt mig är enklast att ta bort, för att få ner antalet ord).

Båda eleverna uttrycker en tydlig uppskattning av undervisningsfaserna och interventionens innehåll och har på olika sätt tagit till sig delar både i skrift och i reflektion där framför allt elev 5 använder ett metaspråk för att beskriva språkliga förändringar.

Även lärare tillfrågades om omdömen i form av holistiska jämförelser av elevernas för- och eftertest, för att kunna se om interventionen enligt dem har haft någon inverkan på elevernas skrivande. Här följer först exempel på allmänna lärarkommentarer: ”några lyckade ändringar; reducera, problematik, anordnas isf. anordna”, ”det som är bearbetat tyder på att eleven förstått vad som skall ändras”, ”Denna text har absolut blivit mer akademisk och formell”. En av de externa lärarna kommenterar nedan såväl förtest som eftertesttext för elev 4 och 5.

Lärare 3 – Kommentar till texter av elev 4 – Text 1, förtest

I texten behandlas ett intressant ämne, men det samlade intrycket blir rörigt och otydligt. Vems åsikter som speglas blir inte helt klart, då läsaren möts av såväl ”man” som ”jag”. Skribenten intar ett generaliserande förhållningssätt till de ämnen som behandlas och detta får hela texten att kännas osäker och mindre tillförlitlig. Exempel på detta är ”Vi människor mår då ofta dåligt...”, där läsaren lämnas att fundera över om textförfattaren själv finns med bland dessa människor, ”Folk är inte källkritiska...” och ”... som vissa tycker och tänker...” utan vidare hänvisning. Vid två tillfällen i texten används formuleringen ”Jag tror...”, vilket bidrar till känslan av icke-akademiskt skrivande. I texten finns stora kvalitetsmässiga brister, i form av ordval och meningsbyggnad. Den långa meningen som börjar ”Men det finns fortfarande...” blir svår att hänga med i. Den består av en mängd påståenden som radas upp, i stort sett utan skiljetecken eller struktur.

Lärare 3 – Kommentar till texter av elev 4 – Text 2, omarbetad som eftertest

Denna text ger ett tydligare och mer vetenskapligt intryck, trots att endast få förändringar gjorts. Den nya versionen är mer komprimerad, överblickbar och dessutom bättre. Den nya texten innehåller inga ”Jag tror...”, vilket bi-

drar till ökad tydlighet. Avsevärda förbättringar är användningen av orden bidragsfaktor, reducera och välmående i stället för hela, enklare fraser. Dessa ord lyfter texten och läsaren får bilden av en mer ”bildad” skribent. Dock borde skribenten avstått från uttrycket ”kroppens attributioner”, vilket tyder på viss okunskap.

Lärare 3 – Kommentar till text av elev 5 – Text 1, förtest

Texten är lätt att överblicka. Skribenten visar att hen har många egna tankar och idéer kring ämnet, vilket gör texten intressant att läsa. Det framgår oftast vems åsikter som presenteras genom den frekventa användningen av ordet **jag**. Detta är möjligen ett sätt att säkerställa missförstånd, dock blir det mycket enahanda. I inledningen uttrycker sig skribenten vagt och något talpråkligt kring befolkningens mående. Författarhänvisning saknas när boken *Hjärnstark* och dess innehåll nämns. I vardagliga ordalag omnämns huvuddragen i boken, utan att dessa utvecklas. I det stora hela en trevlig, innehållsrik text att läsa, men den saknar vetenskaplig karaktär.

Lärare 3 – Kommentar till text av elev 5 – Text 2, omarbetad som eftertest

I version 2 syns en verklig förbättring, då en redan från början relativt väl formulerad text fått tydliga vetenskapliga inslag. Förutom att författaren Hansen nämns vid namn med källhänvisning märks ett vetenskapligt resonemang kring människan som flockdjur och två latinska termer. Även beskrivningen av de faktorer som orsakar fysisk ohälsa framställs på ett mer vetenskapligt sätt än de görs i den första versionen. Det finns ingen litteraturhänvisning el liknande till detta resonemang, men troligen kommer även de från Hansens bok. Viljan att förbättra märks emellertid tydligt. Ordval som eskalerat, markant och optimalt bidrar till att helhetsintrycket blir klart förbättrat.

Vid en fråga om hur vana eller ovana eleverna uppfattade att de var vid den här typen av undervisning svarar samma elever, elev 4 och 5, vars texter har kommenterats ovan:

Elev 4

Vi hade ingen större vana med att jobba med akademiskt och formellt skrivande före ditt besök därför var det väldigt lärorikt. Vi jobbar på att i skolan utveckla vårt språk men inte på den nivå som vi gjorde med dig samt att fokus var en aning annorlunda än vanligtvis. Vi har skrivit utredande texter och berättelser osv men inte några akademiska texter förutom gymnasiearbetet skulle jag tänka mig.

Den andra eleven skriver:

Elev 5

Innan din undervisning hade vi haft väldigt begränsad erfarenhet av akademiskt skrivande men jag hade inte fått någon tidigare undervisning i det. Alltså var den undervisningen helt ny men jag hade tidigare försökt skriva akademiskt, men akademiskt skrivande var inget krav i någon tidigare uppgift/ kurs. Vår skrivundervisning tycker jag personligen är för begränsad och jag hade uppskattat mer obligatorisk undervisning i skrivande, framför allt i akademiskt skrivande under gymnasietiden inför gymnasiearbetet eftersom din undervisning är den enda vi fått ta del av (utöver undervisning om referat och utredande texter vilket vi jobbade lite med i Svenska 2 och en hel del nu i Svenska 3). Men den skrivundervisningen vi får i grundskolan är mestadels att skriva kortare berättelser så som noveller eller en fabel. I gymnasiet skriver man mer utredande och journalistiska texter också

De kvalitativa resultaten visas i de två interventionsklasserna även genom en anonym utvärderingsenkät med fem frågor (se bilaga 3) där svaren kunde bestå av kryss på en *Likertskala* från *Inte så nöjd* till *Mycket nöjd* samt en rad till varje fråga där eleverna kunde skriva en kort kommentar. Svaren visar att majoriteten av eleverna var nöjda, att de hade lärt sig en del nytt samt att de tyckte att interventionen hade varit intressant men att det hade gått för snabbt (jfr tiden i pilotstudien – nio timmar, studie 3 – tre timmar).

4.5 Etiska och metodiska överväganden

I detta avsnitt diskuteras vilka etiska och metodiska överväganden som har gjorts för de tre studierna som ingår i avhandlingen, även här utifrån de tre delarna undervisningskontexten, akademiskt skrivande och skrivdidaktik. Delar av innehållet i avsnittet återfinns i avsnittet där avhandlingens validitet och

reliabilitet diskuterades utifrån Onwuegbuzie och Johnsons begrepp *legitimation* (2006:57). Forskningsfrågorna i mina tre studier har varit utgångspunkter för såväl etiska som metodiska överväganden och val och min förhoppning är att resultaten i avhandlingen skall kunna möjliggöra jämförelser, vara generaliserbara och att metod- och modellval kan anses vara flexibla och därmed replikerbara.

Undervisningskontexten

Materialet i avhandlingen är inhämtat på tre kommunala skolor, skola A, B och C och pilotstudiens material är också inhämtat på en kommunal skola. Genom CLISS-projektets storlek och finansiering togs alla kontakter tidigt av projektets ledare Liss Kerstin Sylvén. Likaså fanns samtyckesblanketter för elever och lärare färdiga för oss som var doktorand i projektet. I studie 3 har jag själv ansvarat för kontakten med skola C och informerat om samtycke till eleverna utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav³⁹. De elever som ville delta fyllde i en samtyckesblankett (se bilaga 2). Detsamma gäller för pilotstudien. Därtill har en datahanteringsplan godkänts vid institutionen där jag är doktorand.

Såväl skollledning som lärarlag på skola C var intresserade av ett deltagande i interventionsstudien och jag har även informerat övrig skolpersonal på en arbetsplatsträff om etiska förhållningssätt samt att min datahanteringsplan var godkänd. Min bakgrund som lärare och lärarutbildare och forskare var känd av personalen på skola C vilket har varit en tillgång i kontakterna med skolan. Det har även varit en tillgång vid kontakten med eleverna som snabbt har accepterat mig som en vuxen i klassrummet med mandat att undervisa och genomföra interventionen. Staf (2019) diskuterar rollen som både lärare och forskare utifrån begreppet *reflexivitet* och menar att: ”En tänkbar nackdel är att studierna tenderar att bli normativa, eftersom yrkeserfarenheten oundvikligen resulterat i uppfattningar om, i detta fall, studiernas syfte” (ibid., 2019:71). Gällande de kvantitativa resultat som finns i alla tre studierna menar jag att denna risk är liten då materialet är tillräckligt stort samt metodologi och mätmetoder är beprövade av många över tid och därmed replikerbara. För den kvalitativa empirin är det därför viktigt med de deltagande elevernas och lärarnas ”röster” i form av enkätsvar och möjlighet till skriftliga omdömen om

³⁹ Vetenskapsrådets forskningsetiska principer <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

deltagandet i interventionen liksom omdömen om texterna. Därtill är samtliga lärare behöriga, har lärarlegitimation samt lång undervisningserfarenhet. Det samma gäller för de externa lärarna som har deltagit med textläsning och kommentarer vilka alla är behöriga i ämnet svenska i ungdomsskolan.

I studie 1 och 2 var ett tydligt syfte att undersöka undervisningsspråkets tänkbara påverkan på elevernas skolskrivande på svenska, därav CLIL och icke-CLIL-elevers deltagande. Genom att återvända till skola C i studie 3 gavs en möjlighet att på nytt undersöka undervisningsspråkets eventuella påverkan på elevernas skolskrivande på svenska. Dock blev deltagarantalet i CLIL-klasserna lågt på grund av utbytesveckor som sammanföll med interventionens genomförande. Detta har medfört att resultat för enbart CLIL-klasserna inte kan bedömas med statistisk säkerhet vid jämförelse med tidigare CLIL-resultat. Emellertid visas inte något i resultaten för de två CLIL-klasserna som deltog i studie 3 som kan relateras till klassernas undervisningsspråk avseende användningsgraden av de textlingvistiska variablerna som undersökts när eleverna skriver på svenska jämfört med övriga deltagande klasser.

Akademiskt skrivande

Valet av variablerna som representerar akademiskt skrivande (här nominaliseringar, verb i passiv form och akademiska ord) motiveras i licentiatuppsatsen, studie 1. Motiveringen för valet av de textlingvistiska variablerna som helhet liksom analysmetoderna är att de är väl kända och prövade i tidigare forskning varför också jämförelser av kvantitativa resultat kan göras över tid (se exempelvis Biber et al. 2006, Gardner 2007, Gardner & Davies 2013, Magnusson & Johansson Kokkinakis 2008, McEnery et al. 2006, Nation 2013, Nation & Anthony 2016, Nordenfors 2011, Nyström 2000, Nyström Höög 2010, Schleppegrell 2004, Vagle 2005, Östlund-Stjärnegårdh 2002 m.fl.). Därtill motiveras de som operationalisering av akademisk skriftspråklig förmåga då de bidrar till att göra texter autonoma, explicita och komplexa (Heller & Morek 2015, Snow & Uccelli 2009 m.fl.).

Den metodologiska ansatsen i studie 3 var experimentell för att utforska den didaktiska potentialen i explicit undervisning kring de textlingvistiska variabler och kompetenser som kännetecknar ett akademiskt skolspråk. Analysmetoder och variabler presenterades för lärarna på skola C före interventionen liksom de lexikala profilerna och hur dessa kan användas. Metod- modellval och upplägg av interventionen har jag planerat och bestämt utifrån pi-

lotstudiens resultat och därefter presenterat för lärarna i förväg så att de har kunnat vara en del i den meningsskapande undervisning som interventionens lektionspass innebar. Tidsramarna för interventionens genomförande bestämdes av lärolaget på skola C liksom vilka lektioner som kunde tas i anspråk. Här skiljer sig pilotstudien och interventionsstudien åt då pilotstudien genomfördes vid samma antal tillfällen men under tre gånger så lång tid. I efterhand skulle det kanske ha varit önskvärt med något ytterligare tillfälle på skola C. Samtidigt bör beaktas att en forskningsstudie med fem deltagande gymnasieklasser också innebar att flera lärare fick lämna lektionstid till detta och deras timantal med elever i olika kurser är starkt begränsat. Min uppfattning var och är att lärarna var positiva till interventionen men att den också medförde vissa uppföringar från deras sida.

De lexikala profilerna för varje elevtext har använts för att förstå i vilken omfattning eleverna använder hög- respektive lågfrekventa ord samt för att kunna analysera vilka ord dessa är (se studie 1, s. 58). Alla elever i studie 3 som skrev för- och/eller eftertest fick dessutom sina egna lexikala profiler i efterhand genom att jag skickade dem till eleverna personligen via deras skolmail.

I studie 1 och 2 gjorde jag specifika ordlistor för att urskilja nominaliseringar, verb i passiv form och de akademiska orden i varje elevtext genom korpuslingvistiska metoder. Resultaten visar att användningsgraden i elevtexterna av dessa tre språkliga särdrag var mycket låg, flera elever använde inte de grammatiska konstruktionerna alls. I studie 3 gjordes en specifik ordlista för att urskilja andelen verb i passiv form däremot räknas nominaliseringar och allmänakademiska ord in i de lexikala profilerna som lågfrekventa ord (Nation & Anthony 2016). Orsaken hänger till del samman med *En svensk akademisk ordlista, ESAO* (Ribeck, Jansson & Sköldberg 2014, Sköldberg & Johansson Kokkinakis 2012) som bygger på *SveAke-korpusen* vilken består av 25,4 miljoner ord från avhandlingar och vetenskapliga artiklar inom humaniora och samhällsvetenskap. *ESAO* är som ordlista förhållandevis liten och innehåller 652 huvudord baserade på lemman (uppslagsord) att jämföra med exempelvis den engelska *Academic Vocabulary Lists (AVL)*, Gardner & Davies 2013) med nästan 3000 ord (lemman). *AVL* baseras på *COCA, Corpus of Contemporary American English*, en korpus med 120 miljoner ord från akademiska texter hämtade från nio olika discipliner⁴⁰. I motsats till *AVL* innehåller *ESAO* inga texter från naturvetenskaplig eller teknisk forskning, vilket har betydelse för vilka ord

⁴⁰ <https://www.academicvocabulary.info/>

som ingår i ordlistan och i vilken frekvensbaserad ordning de kommer (se Sköldb erg & Johansson Kokkinakis 2012). Detta kommenterades av en elev i pilotstudien då vi använde *ESAO* och ord nummer 652, alltså det sista ordet i den akademiskt ordnade listan⁴¹ är *art*, vilket eleven menade torde ha haft en annan placering baserad på förekomst och frekvens om avhandlingar och artiklar från naturvetenskapliga forskningsfält hade ingått i referenskorpusen. Detta var dock inte genomförbart vid tillkomsten av *ESAO* (Ribeck, Jansson & Sköldb erg 2014, Sköldb erg & Johansson Kokkinakis 2012) då inte tillräckligt många akademiska texter från naturvetenskapliga forskningsfält fanns åtkomliga som var skrivna på svenska, de som fanns var skrivna på engelska. Ett resonemang kring betydelsen av korpusars storlek ges nedan:

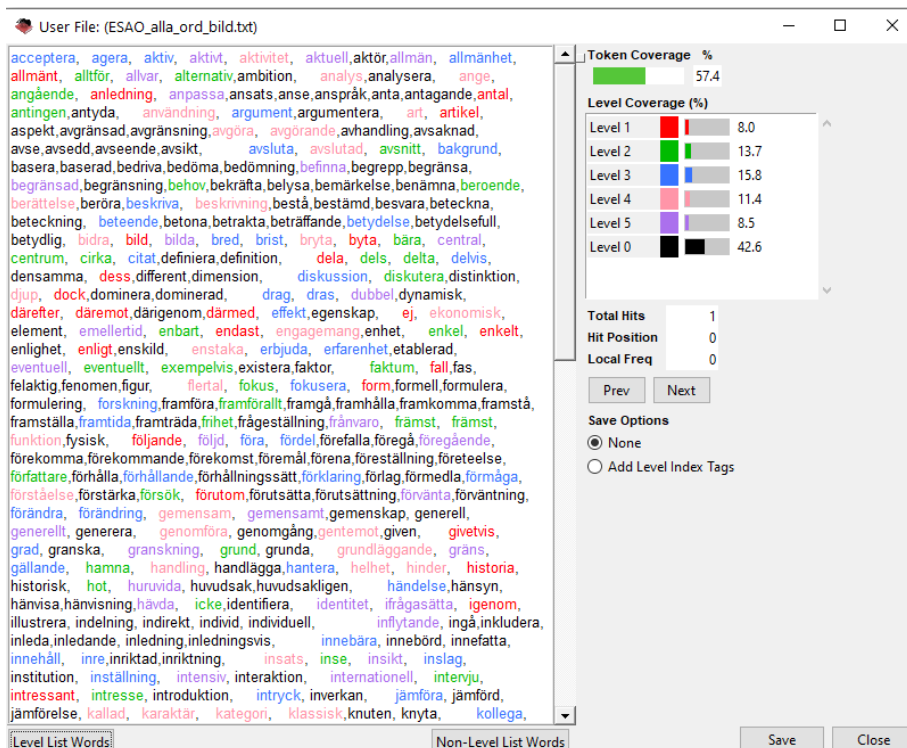
[...] the corpus serves not to *test* a linguistic model but to *create* a linguistic model. As a result, if the corpus is small it can only provide a small window on the language phenomenon under investigation and hence, the results will only provide a partial picture of its 'true' complexity. On the other hand, a large corpus will provide a more complete view of the phenomenon and thus will always be superior to a smaller corpus.

(Anthony 2013b:146)

Vid en undersökning i programvaran *AntWordProfiler* (Anthony 2013a) med svenska frekvensband (Johansson & Ohlsson 2019), visas att 57,5 % av de 652 orden i *ESAO* ingår bland de 5000 vanligast förekommande orden och endast 42,5 % återfinns i *Level 0*, det vill säga är lågfrekventa ord. I figur 8 synliggörs de första orden i *ESAO* med 8 % av orden i det första frekvensbandet (de 1000 vanligaste orden utifrån referenskorpusen), 13,7 % i det andra frekvensbandet (de 2000 vanligaste orden utifrån referenskorpusen) och så vidare (motsvarande lexikala profiler finns på alla orden i ordlistan). På så vis kan man alltså se urvalet av allmänakademiska ord som genom sin förekomst och frekvens utifrån referenskorpusen *Bloggmix* (2012) återfinns i ordlistan som högfrekventa respektive lågfrekventa. Procentsatserna kan vara intressanta men innebär ett överlapp av orden då *ESAO* är en lista med ord i grundform medan frekvensfilerna 1–5 baseras på en lista som är i grafordsformat (*Bloggmix* 2012). Detta leder till andra krav på avgränsningar och ana-

⁴¹ <https://spraakbanken.gu.se/ao/frek.html>

lyser vilket har gjort att jag endast använt programvaran *AntWordProfiler* (Anthony 2013a) med de svenska frekvensbanden (Johansson & Ohlsson 2019) vid textanalyser.



Figur 8. Lexikal profil av ESAO, del 1

Den ursprungliga målgruppen för *ESAO* var studenter och lärare med annan språklig bakgrund än svenska, men också modersmålsstudenter med mindre erfarenhet av akademiska studier (se Sköldbberg & Johansson Kokkinakis 2012). Ytterligare genomgång av *ESAO* finns i studie 1, avsnitt 6.2.4.

Skrivdidaktik

Den skrivdidaktiska delen i avhandlingen har genomförts i studie 3. Det som ledde fram till denna studie var resultaten i studie 1 och 2 där elevernas låga användningsgrad av de textlingvistiska variabler som kännetecknar ett akademiskt skolspråk synliggjordes i de kvantitativa undersökningarna av elevtex-

terna. Med ett fokus på akademisk skriftspråklig förmåga på svenska så har resultaten i studie 1 och 2 lett vidare till studie 3 där den didaktiska potentialen i att synliggöra textlingvistiska variabler prövas i praktiken.

Min egen roll som både lärare och forskare; *insider och outsider*, har diskuterats i samband med avhandlingens avsnitt om validitet och reliabilitet i kapitel 1. I valet av en skrivdidaktisk modell, där en TLC (*Teaching Learning Cycle*) användes tillsammans med modelltexter som stöd i interventionen, kan jag sägas vara mittemellan, en *inbetweener* (Milligan 2016:248). Valet och utformningen av interventionen baseras både på min långa lärarerfarenhet av skrivdidaktiska moment (*insider*) och på min forskarutbildning (*outsider*) där även det skrivdidaktiska forskningsfältet visar möjligheter av dessa val (jfr Hyland 2016, Humphrey 2017, Myhill 2018, Schleppegrell 2004 m.fl.). Tillsammans med eleverna i pilotstudien prövades användningen av modelltexter, de olika akademiska skriftspråkkompetenserna, textvariablerna, de lexikala profilerna och användningen av dialogisk metaspråklig undervisning. Med gemensam utvärdering ledde pilotstudien fram till interventionens utformning. Lärarna på skola C som deltog i interventionsstudien har erhållit allt material som användes i form av modelltexter, PowerPoint-presentationer och programvaror. Däremot har lärarna inte fått elevernas lexikala profiler, dem har eleverna själva fått med möjlighet att dela med sina lärare om eleverna så vill.

Eleverna, både i pilotstudien och i interventionen, har getts tillfälle att utvärdera interventionens innehåll och sitt eget deltagande i en enkät (bilaga 3) samt genom egna muntliga och skriftliga utsagor. Alla elever i pilotstudien har kommenterat sina egna för- och eftertexter, några elever har gjort detsamma i interventionen. Dessa utsagor ger information om elevernas upplevelser av att ta del av den här typen av undervisning liksom att använda modelltexter och lexikala profiler som didaktiska verktyg.

Words!

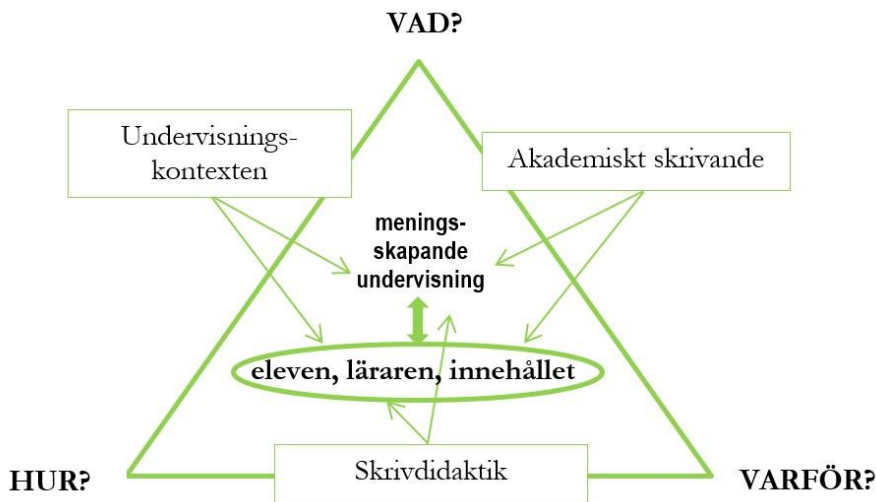
Find them, you can use them
Say them, you can hear them
Write them, you can read them
Love them, fear them
Words

5. Diskussion och slutsatser

I detta kapitel diskuteras resultaten i avhandlingens tre studier i relation till syften och frågeställningar samt till tidigare forskning. Ett av avhandlingens syften är att undersöka hur akademiskt skrivande kan uttryckas muntligt och synliggöras visuellt och om resultaten därav kan användas didaktiskt genom meningsskapande undervisning. Avhandlingen skall ses som ett bidrag med metodologiska möjligheter för såväl ungdomsskolans skrivdidaktiska inslag och för det skrivdidaktiska fältet i högre utbildning. Ett annat syfte är att undersöka vad ett annat undervisningsspråk än svenska kan ha för betydelse för gymnasieungdomars skrivande på svenska. Detta för att bidra med ett forskningsunderlag i ett fält där få svenska studier finns.

Svaren på de fem forskningsfrågorna som ställts i avhandlingens tre studier visar att vokabulär i elevskrivna texter kan tydliggöras och visualiseras såväl muntligt som genom olika kvantitativa metoder där även lexikala profiler ingår vilka genom färger åskådliggör hur vokabulären i elevtexterna ser ut baserat på förekomst och frekvens. Vidare visar resultaten att de textlingvistiska variablerna som har identifierats, undersökts och analyserats också kan användas didaktiskt för att utveckla gymnasieelevers akademiska skrivande. I vokabulär-analyserna av de totalt 692 elevtexterna visas ingenting avseende gymnasieelevers skrivande på svenska som kan kopplas till deras programval att läsa en gymnasieutbildning på svenska, icke-CLIL, eller på engelska, CLIL. Skillnaderna som visas finns på individnivå, klassnivå och gruppnivå men kan alltså inte, avseende den skriftliga vokabulären som mätts på olika sätt, relateras ske på bekostnad av engelska som undervisningsspråk.

I diskussionskapitlet framförs även svar på de didaktiska frågorna vad, hur och varför, gällande undervisningskontexten, det akademiska skrivandet och skrivdidaktik. Avhandlingens syften och resultat som diskuteras i föreliggande kapitel inkluderar därmed eleven, läraren och innehållet samt den meningsskapande undervisningen (se figur 4, som upprepas nedan för att underlätta förståelse). I kapitlet diskuteras avslutningsvis implikationer som resultaten i avhandlingen ger vilka följs av förslag på vidare forskning.



Figur 4. Den didaktiska triangeln som modell för avhandlingens innehåll

5.1 Undervisningskontexten

I undervisningskontexten, som i avhandlingen ses ur ett sociokulturellt perspektiv med kollektiva och kollaborativa lärandesituationer, utgör språken artefakter som medierar budskap (Säljö 2015, Vygotskij 1999). Språket blir därmed en medierande resurs i det kommunikativa samspelet i klassrumspraktiken mellan elev och lärare och mellan elev och elev i de två undervisningskontexterna som fokuseras i avhandlingen, CLIL och icke-CLIL (Vad?).

De kvantitativa språkliga undersökningarna av de elevskrivna texterna som har genomförts i avhandlingens tre studier (Hur?) ställs här mot antagandet om att engelska som undervisningsspråk vid sidan av svenska, är att betrakta ”som ett riskprojekt utifrån väletablerade teorier om språkens roll vid inläring och kognition i allmänhet”(Varför?, SOU 2002:27, s. 68). Under nästan två decennier har antagandet om CLIL-undervisning som något riskfyllt funnits med, exempelvis på Skolverkets hemsida, trots att få vetenskapliga studier har gjorts i Sverige med fokus på elevernas svenskspråkliga utveckling utöver undersökningarna inom CLISS-projektet (se Lim Falk 2008, 2015).

I materialen som de tidiga riskanalyserna baseras på visas begränsade resultat för mindre grupper av elever. I föreliggande avhandling är undersökningarna genomförda med ett större urval av elever från flera skolor med flera klasser (jfr Djurfeldt et al. 2010:122, Kahneman 2017:125ff.). Den engelska

språkutvecklingen hos elever på gymnasienivå i denna undervisningsform har utöver CLISS-projektets studier undersökts vetenskapligt av Washburn (1997) och Sylvén (2004). Engelskans språkställning i det svenska samhället har förändrats väldigt mycket sedan materialen som de ursprungliga antagandena baserades på runt 00-talet togs fram. Världen är alltmer global, kommunikationsformerna omskapade och förskjutna genom tillgången till internet och sociala medier, liksom till interaktiva plattformar och strömningstjänster där engelska ofta används som ett gemensamt, internationellt kommunikationsspråk⁴². Unga vuxnas attityder, inställning till och användning av, engelska som språk är av ett annat slag än för knappt 20 år sedan och engelskan är numera en självklar del i många ungdomars liv (jfr Olsson 2016, Rydenvald 2017, Sylvén 2019).

Innehåll och kunskapskrav i skolämnet engelska har under denna tid förändrats även i den svenska skolans styrdokument, både i kursplaner och i betygskriterier som tillfördes i *Lpo94* år 2000, samt i ungdomsskolans nya läroplaner 2011 (Skolverket 2011a, 2011b). Dessutom tillkom *Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning*, GERS (*The Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) år 2001 för att öka internationell samförståelse och förutsättningarna för en likvärdig språkutbildning i Europa (se kapitel 3). Betoningen i de svenska styrdokumenterna ligger numera på engelskan som ett kommunikativt skolämne både i tal och i skrift. Rydenvald (2017:37) uttrycker det som: "[...] att fokus i definitionen av flerspråkighet förflyttas från språkbehärskning till språkanvändning". En av farhågorna kring CLIL-undervisning (SPINT) var tidigare att man sett att den muntliga, språkliga aktiviteten i flerspråkiga klassrum⁴³ var lägre än i enspråkiga klassrum (Skolverket 2001a, SOU 2002:27). Vad gäller språket, här engelskan, som ställer både språkliga och kognitiva krav vid inläring av exempelvis ämnesspecifika begrepp menade man i Skolverkets rapport att engelskan försvårade ämnesinläring av begrepp på svenska (ibid. 2001a:33). Detta kan ställas i kontrast med Cooks (1991, 2003) teori om *multi-competence* och *integration continuum* liksom till Cummins (1980) beskrivning av relationen mellan

⁴² Se Internetstiftelsens rapporter <https://internetstiftelsen.se/nyheter/sa-har-internetvanorna-forandrats-de-senaste-20-aren/>

⁴³ Uttrycket *flerspråkigt klassrum* avser här att undervisningen sker på ett L2, här engelska istället för på majoritetsspråket L1, här svenska, inte elevernas eventuella flerspråkiga bakgrunder.

CALP, eleven och studieframgång där språkliga kunskaper och kognitiv förmåga kan samverka (figur 5). De samhällsförändringar som har skett i det svenska samhället sedan oron för engelskans ställning presenterades i det statliga handlingsprogrammet *Mål i mun* (SOU 2002:27), utgör därmed viktiga och bidragande faktorer i synen på en engelskspråkig utbildningskontext i Sverige i dag.

I avhandlingens tre studier framkommer inte något som kan tolkas som ”risk” gällande produktiv, skriftlig utveckling på svenska hos CLIL-elever, där jämförelser på ordnivå har gjorts med icke-CLIL-elevs skrivproduktion i samma skolkontexter över tid (jfr Skolverket 2018a, SOU 2002:27). Här visas att språken, L1 och L2, kan användas parallellt i CLIL-undervisning för att stötta elevers språkliga och metaspråkliga utveckling (jfr Brevik & Doetjes 2020, Merisuo-Storm 2006, Myhill et al. 2018, Navarro-Pablo & López Gándara 2019, Sandberg 2018, 2019, Yoxsimer Paulsrud 2014 m.fl.). I tidigare forskning har flerspråkiga strategier undersökts både avseende användningen av L1 som ett stöd, *scaffolding*, i L2-undervisning och som en språklig strategi grundad i *translanguaging* och/eller *code-switching*, som en språklig process där två eller flera språk används parallellt (Lasagabaster 2017, Lasagabaster & García 2014, Lin 2012, 2015, Martínez-Adrián Gutiérrez-Mangado & Gallardodel-Puerto 2019, Nikula & Moore 2019, Pavón Vázquez & Carmen Ramos Ordóñez 2019, Yi Lo 2015, Yoxsimer Paulsrud 2014). Resultaten i dessa studier visar på möjligheterna att använda medvetna språkliga strategier vid muntlig och skriftlig klassrumsinteraktion samt att ett annat undervisnings-språk L2 inte inverkat på elevernas L1 vilket överensstämmer med resultaten i denna avhandlingens studier.

Resultaten i avhandlingens studie 1 ger inga indikationer på att CLIL-elevernas undervisning på L2 engelska sker på bekostnad av deras produktiva skrivande på L1 svenska på ordnivå. CLIL-eleverna skriver längre texter, de skriver mer varierat och använder i högre grad längre och fler lågfrekventa ord än icke-CLIL-eleverna i de fyra skrivuppgifter som har undersökts. I studie 2 jämförs undervisningskontexten i enbart CLIL-klasserna på de tre deltagande skolorna A, B och C avseende elevernas texter skrivna på svenska. På skola A används engelska som ett lingua franca i undervisningen liksom mellan eleverna på raster och flera av lärarna är infödda talare av engelska. Användningen av L2 engelska skiljer sig därmed mellan skola A och skolorna B och C. Resultaten av de kvantitativa mätningarna av textlingvistiska variabler i elevtexterna i studie 2 avseende CLIL-gruppernas skrivande på svenska visar

att det finns vissa signifikanta skillnader vid olika textmått i de fyra skrivuppgifterna, de är dock små och de är inte konsekventa mellan skolorna över tid. Resultaten av mätningar av de olika språkliga enheterna varierar mellan skrivuppgifterna och mellan skolorna men inga mönster däremellan visas (se artikel 1). Det går alltså inte utifrån de kvantitativa textuella mätningar av vokabulären som genomförts i samtliga fyra skrivuppgifter i denna avhandlings studie 2 att dra slutsatsen att resultaten för CLIL-eleverna på skola A skiljer sig från resultaten för CLIL-elever på skola B och C (jfr Holmberg 2019, Lim Falk 2019, Lim Falk & Holmberg 2016).

Analyser av samtliga elevers slutbetyg (en delstudie i CLISS-projektet) visar för eleverna i avhandlingens studie 1 och 2, både för CLIL- och för icke-CLIL-elever, att CLIL-gruppen har högre ingångsbetyg och högre avgångsbetyg än icke-CLIL-gruppen men att det även finns högpresterande elever i icke-CLIL-gruppen (Apelgren 2018:24 ff.). Betygsanalyserna visar att CLIL-eleverna har högre slutbetyg i flera ämnen jämfört med icke-CLIL-eleverna, exempelvis i samhällsvetenskapliga- och naturvetenskapliga ämnen samt i ämnet svenska. Betygen är satta av erfarna, legitimerade lärare som dessutom på skolorna B och C undervisar och har undervisat både CLIL och icke-CLIL-elever samtidigt och därmed förutsätts att rättvisande kunna bedöma elevernas språkliga kompetenser och ämneskompetenser och därmed sätta rättvisande betyg. Även om flera av CLIL-eleverna hade höga betyg redan från sin gymnasiestart så skall de bedömas mot gymnasieskolans kunskapskrav som innehållsligt torde ställa högre krav än motsvarande kunskapskrav i grundskolan i respektive ämnen. En slutsats blir därför att oaktat om flera av de högpresterande eleverna har samma meritvärde när de börjar gymnasiet som när de slutar så torde deras kunskaper i ämnena ha ökat. Resultaten i avhandlingens studie 1 och 2 pekar sammantaget med betygsanalyserna (Apelgren 2018, 2019) på att vare sig CLIL-elevernas ämneskunskaper eller deras svenska språkutveckling och språkkunskaper kan sägas ha påverkats negativt av den engelskspråkiga undervisningen i jämförelse med icke-CLIL-eleverna. Dessa resultat motsäger därmed antaganden om domänförluster och risker för elevernas utveckling av det svenska språket genom att ha engelska som undervisningsspråk (Skolverket 2018a:153, SOU 2002:27, s. 47).

Skolverket skriver i sin rapport *Engelskspråkig undervisning. En kartläggning och utvärdering av engelskspråkig undervisning i svensk gymnasieskola* (2018a:153), att: ”CLIL-elevernas utveckling av skoltypiskt skriftspråk på svenska är sämre än

kontrollklassernas”⁴⁴. Antagandet baseras på de tidigare svenska granskningar där CLIL-och icke-CLIL-elevens svenska har undersökts vilka är få och därtill begränsade (Lim Falk 2008, 2015, Skolverket 1999, 2000, 2001a, 2001b). Alla vetenskapliga studier därefter är, som påpekats ovan, utförda inom CLISS-projektet vilket innebär att vi har undersökt samma material men med skilda metoder och olika omfång⁴⁵ (Apelgren & Holmberg 2018, Holmberg 2019, Johansson & Ohlsson 2019, Lim Falk 2019, Lim Falk & Holmberg 2016, Lindberg & Johansson 2019, Ohlsson 2018). I fem av studierna, det vill säga i majoriteten av studierna, visas inga signifikanta skillnader mellan CLIL-och icke-CLIL-elevernas textskrivande på svenska (Apelgren & Holmberg 2018, Jansson 2016, som är en del av Holmbergs studie 2019, Johansson & Ohlsson 2019, Lindberg & Johansson 2019, Ohlsson 2018). I tre av studierna, där texter från två av fyra skrivuppgifter på svenska har undersökts samt även ett mindre urval av dessa, visas skillnader mellan CLIL-och icke-CLIL-elever. Resultaten gäller framförallt CLIL-eleverna på skola A där engelskan används i hög grad som kommunikationsspråk och svenskan i mindre omfattning (Holmberg 2019, Lim Falk 2019, Lim Falk & Holmberg 2016). I mina studier visas inte motsvarande resultat utifrån de kvantitativa och korpuslingvistiska undersökningar som har gjorts för att analysera CLIL- och icke-CLIL-elevernas språkförmåga och språkfärdigheter på vokabulärnivå (N=692). Här bör tilläggas hur urvalets storlek och därmed representativitet påverkar resultaten: ”större urval är mer exakta än mindre och små urval ger oftare extrema utfall än större” (Kahneman 2017:125ff., jfr Djurfeldt et al. 2010:122).

I denna avhandling har samtliga elevtexter på svenska skrivna inom CLISS-projektet (n=520) undersökts och analyserats, till skillnad mot flertalet av de övriga nämnda studierna i projektet där endast delar av materialet har analyserats. Därtill har elevskrivna texter (n=172) inhämtats vid en intervention där ”nya” CLIL och icke-CLIL elever på skola C har deltagit. Analysmetoderna med kvantitativa ytstrukturella mått och kvantitativa ämnesrelaterade mått är enkelt replikerbara och väl beprövade i tidigare forskning både nationellt och internationellt (se Biber et al. 2006, McEnery et al. 2006, Nordenfors 2011, Nyström 2000, Nyström Höög 2010, Persson 2016, Ribbeck 2015, Vagle

⁴⁴ Skolverket använder genomgående akronymen ESU för engelskspråkig undervisning, i sin rapport.

⁴⁵ Se kappans avsnitt om tidigare forskning där urval, metoder, resultat och slutsatser för dessa studier presenteras.

2005, Östlund-Stjärnegårdh 2002 m.fl.). Analyser med lexikala profiler är oprövat inom svensk textforskning av elevtexter men metoden har tidigare använts inom internationell forskning liksom inom utbildning (Anthony 2013a, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b, Chen et al. 2019, Laufer 2005, Nation & Anthony 2016 m.fl.). De slutsatser som dras i föreliggande avhandling gällande huruvida engelska som undervisningsspråk har en negativ inverkan på gymnasieelevers skrivande på svenska, baseras därmed på fördjupade och omfattande textlingvistiska analyser. Dessa har genomförts över tid med kvantitativa mätningar av skriftlig vokabulär i 692 elevskrivna texter samt genom en intervention där både CLIL och icke-CLIL-elevers deltagande ingår.

Användandet av flera språk tycks inte påverka de deltagande CLIL-elevernas betyg eller de resultat som rapporteras här avseende textskrivande på svenska på ordnivå negativt (jfr Brevik & Doetjes 2020, Navarro-Pablo & López Gándara, 2019, Pérez Cañado 2018, 2020). CLIL-elevernas motivation till att välja ett språk- och ämnesintegrerat program på gymnasiet finns i deras intresse för språk och internationalisering liksom i deras uppfattningar om vilka framtidsutsikter språkkunskaper kan ge (Apelgren 2019:40, Hüttner & Smit 2013, Mueller 2018, Olsson & Sylvén 2018, Otterup 2019, Rodrick Beiler 2020, Sylvén & Thompson 2015, Thompson & Sylvén 2019). Fler av de deltagande CLIL-eleverna har en flerspråkig bakgrund i jämförelse med icke-CLIL-eleverna och i Sverige är CLIL en kostnadsfri utbildningsform som alla kan söka sig till oavsett bakgrundsfaktorer (Sylvén & Ohlander 2014, Sylvén 2019). Just detta faktum betonas i en studie av Otterup (2019) där flerspråkiga elever ger exempel på hur de ser sitt skolval som en investering och en framtidsresurs (ibid., 2019:280). CLIL-eleverna som ingår i avhandlingens studier utgör inte en homogen grupp, vilket resultat från bakgrundsenkäter, motivationsenkäter, betyg och resultaten här visar. Avhandlingens resultat relaterat till undervisningskontexten kan därmed bidra till forskning som bemöter antaganden om att alla CLIL-elever tillhör en elit och en utvald skara (jfr Aro & Mikkilä-Erdmann 2015, de Dios Martínez Agudo 2020, Hüttner & Smit 2013, Lorenzo et al. 2020, Pérez Cañado 2018, 2020, Van Mensel et al. 2020).

CLIL-elevernas resultat, avseende kvantitativa textlingvistiska analyser, kan sättas i relation till Cooks (1991, 2003) teori om *multi-competence* och *integration continuum* som utgör ett förhållande mellan ett första- och ett andraspråk där individen kan nyttja båda språken i olika omfattning beroende av kunskaper och kontext (Cook 2003:6 ff., se även kapitel 2). De läroprocesser som uppstår i kommunikativa, språkliga situationer som sker i en undervisningskontext kan

leda till språkligt medvetna val vilket jag menar tydliggörs i avhandlingens studier. Synen på flerspråkighet är därtill såväl kontextbunden som tidsbunden (jfr Cooks 1991, 2003, García 2009, Grosjean 1982). I tidigare forskning om *bilingualism* förmedlas olika tolkningar som bör ses utifrån sin tid och sina sammanhang, detsamma gäller för de historiska perspektiv jag relaterat till i avsnittet om tidigare forskning avseende undervisningskontexten.

Avhandlingens resultat i studie 1, 2 och 3 visar hur en språkutbildning ses som en tillgång och som ett bildningskapital av de CLIL-elever som har deltagit. Här visas också hur de kommunala skolorna A, B och C, i sitt utbildningsuppdrag har skapat språkvänliga miljöer där språkliga resurser tas tillvara på olika sätt (jfr *Action Plan* 2004). För CLIL-eleverna innebär en utbildning där flera språk medieras, ett meningsskapande både verbalt och icke-verbalt, genom stöttning, *translanguaging* och *code-switching* (se exempelvis Lasagabaster & García 2014:2, Nikula & Moore 2019, Yoxsimer Paulsruud 2014:32–34, 140ff. m.fl.) Detta kan i sin tur leda till en dynamisk språkanvändning och goda möjligheter både för CLIL-elevernas personliga utveckling och för deras eventuella fortsatta studier (jfr Brevik & Doetjes 2020, García 2009, Grosjean 1982, Halliday 1993, Lasagabaster & García 2014, Otterup 2019, Rydenvald 2017, Säljö 2015 m.fl.).

5.2 Akademiskt skrivande

I avhandlingen undersöks akademiskt skrivande och akademiskt skolspråk (Vad?) utifrån teorier om språklig kompetens, kognitiv aktivitet, metalingvistisk förståelse, meningsskapande och språklig interaktion (Cook 1991, 2003, Cummins 1980, Gombert 1992, Halliday 1993, Myhill 2011, Vygotskij 1999 m.fl.). I studie 1 och 2 användes korpuslingvistiska metoder och lexikala profiler (Hur?) för att undersöka andelen nominaliseringar, verb i passiv form och akademiska ord i elevtexterna (Anthony 2013a, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b, Biber et al. 1998, McEnery et al. 2006). Variablerna är valda som exempel på hur texter görs mer akademiska sett till de innehållsliga aspekter som uttrycker specifika lexikala och diskursiva drag vilka gör texter autonoma, explicita och komplexa (se Ask 2007, Blücker 2010, Fang & Park 2019, Heller & Morek 2015, Myhill 2011, 2018, Schleppegrell 2004, 2012, Snow & Uccelli 2009, Uccelli et al. 2014, 2015 m.fl., se kappans kapitel 3, samt studie 1 – kapitel 5).

Det akademiska skrivandet och det akademiska språket ses som grundläggande och viktiga färdigheter såväl i internationella skolsammanhang som i

internationell forskning, inte minst för yngre elever (Varför?) då de kopplas till det språk yngre elever möter i skolan (Fang & Park 2019, Myhill 2011, 2018, Schleppegrell 2001, 2004, 2012 Snow & Uccelli 2009, Uccelli et al. 2014, 2015). Akademiskt skrivande, förekommer dock inte som ett begrepp i styrdokument för den svenska ungdomsskolan. Däremot uttrycks krav, normer och förväntningar på akademiska skrivande vid högre utbildning där det samtidigt uttrycks att färdigheter och kompetenser saknas hos många studenter (jfr Ask 2005, 2007, Blücker 2010, Blåsjö 2004, Enefalk et al. 2013, Garberding 2019, Erixson & Josephson 2017, Lea & Street 1998 m.fl.).

Textanalyserna som genomfördes i studie 1 och 2 visade att användningsgraden av nominaliseringar, verb i passiv form och akademiska ord i elevtexterna över lag var låg hos både CLIL- och icke-CLIL-eleverna och att skillnaderna i användningsgrad inte divergerade mellan grupperna (jfr Jansson 2016). I textanalyserna kan man också se hur samma elever återkommande hade de lägsta respektive högsta värdena av dessa variabler i de fyra olika skrivuppgifterna (se studie 1, avsnitt 8.2, jfr Skar & Berge 2017). Någon progression avseende användningsgraden av de tre språkliga särdragen visas alltså inte i elevtexterna. Detsamma gäller övriga kvantitativa mätningar av de textlingvistiska variablerna som har gjorts i studie 1 och 2 vilket överensstämmer med resultaten i Apelgren och Holmbergs (2018) Skolverksrapport, *På spaning efter progression*, där 40 elevtexter från CLISS-projektet analyserades utifrån tre textnivåer (se s. 16 i rapporten). Apelgren och Holmberg drar slutsatsen avseende textstruktur att: ”studiens resultat bör tolkas som ett tecken på att undervisningen kan bli mer effektiv” (ibid., 2018:35). De diskuterar även orsakerna till detta och lyfter bristande motivation, skrivuppgifternas utformning samt att man hade behövt kombinera textanalyserna med elevintervjuer. Dock menar Apelgren och Holmberg att skrivuppgifterna i projektet har prövat den typ av skrivande som gymnasieeleverna vanligtvis möter (ibid.).

De skriftspråkliga normer som implicit finns i det akademiska skrivandet kräver både en språklig kompetens och en kognitiv aktivitet för att kunna approprieras av elever (Cummins 1980, Säljö 2015, Vygotskij 1999). I forskningsöversikten visas i olika studier att det tar tid att utveckla färdigheterna liksom kunskaper och förståelse för denna typ av skolskrivande. Det innebär också att alla elever, oavsett socioekonomiska bakgrundsfaktorer, tidigt bör ges förutsättningar och stöd för att klara av ett språkligt krävande innehåll i den typ av tal och text som elever möter redan i mellanåldrar och uppåt i skolsystemet (Andersson Varga 2014, Fang & Park 2019, Schleppegrell 2001,

2004, 2012, Vygotskij 1999 m.fl.). Sett till detta blir avsaknaden av språklig stöttning i svenska styrdokument gällande de specifika lexikala och diskursiva drag som kännetecknar akademiskt skolskrivande anmärkningsvärda. Detta har och får betydelse för lärare, för elever, för lärarstudenter och kanske även för föräldrar som vill hjälpa och stötta sina barn i deras skolskrivande (jfr Andersson Varga 2014, Ask 2005, Winzell 2018).

I pilotstudien liksom i interventionen som genomfördes på skola C som avhandlingens studie 3, prövades möjligheten att undervisa om akademiskt skolskrivande utifrån specifika lexikala och diskursiva drag (se studiernas sammanfattning och artikel 2). Resultaten i studie 3 visar att eleverna som deltog i interventionen liksom i pilotstudien ökade användningsgraden av flera variabler och visade därigenom en appropriering för hur texter kan bearbetas för att på så vis närma sig det som Ask (2013) benämner akademisk skriftspråkskompetens (se figur 7). I detta begrepp ingår kunskaper om den språkliga ytan, kunskaper om akademiska skrivkonventioner och kritisk-analytisk kompetens (jfr Blücker 2010 normlager och konstruktet CALS av Uccelli et al. 2014, 2015).

Skrivningarna som finns i styrdokumenterna för ungdomsskolan relateras till det vetenskapliga sättet att skriva och inkluderar ett vetenskapligt förhållnings-sätt, en vetenskaplig nivå, texter av vetenskaplig karaktär och ett vetenskapligt sätt att tänka et cetera. Det uttrycks även att gymnasieeleverna skall bidra med vetenskapande (se exempelvis Skolverket 2011b, 2012, 2018b). Här går den tydliga skiljelinjen mellan begreppen enligt min tolkning; det vetenskapliga skrivandet gör anspråk på vetenskaplighet medan det akademiska skolskrivandet innefattar en metaspråklig förståelse för hur språkliga val inverkar på en text för att den skall bli autonom och explicit. Detta är enligt min tolkning något som kan ses som grundläggande kunskaper och färdigheter *inför* ett eventuellt vetenskapligt skrivande. Här menar jag att det som Winzell (2018) visualiserar som ”ett semantiskt tomrum” i kursplanerna för blivande ämneslärare i svenska (ibid. 2018:212) tydliggörs, liksom det som Andersson Varga (2014) benämner som ”osynliga skrivkrav”, ett ordval använt även av studenterna i Asks (2005) studie. Vad detta tomrum eller de osynliga skrivkraven gör och har gjort över tid med elevers akademiska skolskrivande har till del beskrivits i kapitlet om tidigare forskning men också i Malmströms (2017) genomlysning av den mediedebatt som förekommit under flera decennier gällande studenters möten med skrivkrav inom högre utbildning. Det så kallade ”glappet” förtydligas i slutsatserna som har presenterats i de tidigare studierna lik-

som mellan den typ av skolskrivande som sker i lägre åldrar och den typ av skrivande som förutsätts vid högre utbildning. (Andersson Vaga 2014, Ask 2005, 2007, Bates 2015, Biggs & Tang 2011, Blücker 2010, Blåsjö & Wittek 2017, Burke 2008, Melander Marttala 2007, Winzell 2019 m.fl.). Synen på gymnasiearbetet som ”*ett kritt*” på att eleven är *förberedd för högskolestudier*” (kursivering enligt original, Skolverket 2012) bidrar än mer till att ”glappet” förklaras då de kritiska rösterna från universitets- och högskolelärare uppfattat det motsatta; att studenterna *inte* är språkligt förberedda för högskolestudier (jfr Enefalk et al. 2013, Garberding 2019, Josefsson & Santesson 2017b, Josephson 2015, Lisberg Jensen 2015, Samuelsson 2013).

Något tydligt stöd till de didaktiska frågeställningarna Vad? Hur? och Varför? återfinns inte i de svenska styrdokumenterna för ungdomsskolan avseende akademiskt skolskrivande. Ett explicitgörande av kraven i kursplanen angående ”Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär” behövs uppenbarligen (Skolverket 2011b). Om man istället använder begreppen *akademisk skriftspråkskompetens* eller *akademisk literacy* så inbegrips didaktiska dimensioner som inkluderar såväl ytpråkliga kunskaper, kunskaper om skrivkonventioner och den kritisk-analytiska kompetensen (Ask 2005, 2007, 2013, Blücker 2010, Fang & Park 2019, Myhill et al. 2018, 2020, Schleppegrell 2004 m.fl.). I de lexikala profilerna inkluderas dessutom sociala aktiviteter som även innefattar texters modalitet och som därmed erbjuder ytterligare vägar till skrivkunskap och vokabulärförståelse (Anthony 2017a, Barton 2007, Kress & Van Leeuwen 2005, Säljö 2013 m.fl.).

Den vetenskapliga texten skall uppfylla ”exakthet, överskådlighet, koncentration och trovärdighet”⁴⁶ och för att nå dit behöver elever och studenter få *tid* till att träna på att skriva akademiskt och därmed erövra en akademisk literacy. Användningen av begreppen akademisk skriftspråkskompetens eller akademisk literacy bör inte uppfattas elitistiskt. Alla elever söker sig de facto inte vidare till högre utbildningar eller går ett högskoleförberedande gymnasieprogram eller tänker sig ens skriva vetenskapliga texter. Istället, menar jag, är den innehållsliga delen i begreppen akademisk skriftspråkskompetens och akademisk literacy väl förankrad i internationell forskning och överensstämmer med kraven för de texttyper som anges i gymnasieskolans kursplaner för svenska och som även återfinns i högstadiets dito (argumenterande och utredande text, se Skolverket 2011a, 2011b). Det innebär att *alla* elever oavsett

⁴⁶ Citat hämtat från Studie- och Språkverkstadens hemsida vid Stockholms universitet.

bakgrundsfaktorer eller framtidsplaner kan ges tid, möjlighet och stöttning till att redan i ungdomsskolan få öva och träna på denna typ av skolskrivande som är kognitivt krävande och som därtill är allmänt förekommande i formella texter. Därtill innebär akademisk skriftspråkskompetens eller akademisk literacy en väg till förståelse av skolspråket i texterna och kan därmed bli ett stöd vid läsning av såväl läromedel som provuppgifter redan i skolans mellanåldrar (jfr Chall, Jacobs & Baldwin 1990, Jönsson 2019, Persson 2016, Ribeck 2015 m.fl.)

Att detta är möjligt och genomförbart i praktiken, det vill säga i klassrummet med elever, framkommer både i pilotstudien och i studie 3. I pilotstudien visas även hur de tre elever som har mött denna typ av undervisning redan på högstadiet med mig har utvecklat sitt skrivande avseende förmågan att öka textens lexikala densitet (se Magnusson & Johansson Kokkinakis 2008). Pilot-eleverna ansträngde sig, trots en redan hög användningsgrad av lågfrekventa ord i förtestet, så mycket i eftertestet att texterna blev väldigt sammansatta. En av de tre eleverna, elev 1, skrev ”Textens ökade andel långord och ordvariationsindex gör definitivt texten mer innehållsrik men också mer svårläst.” Det samma kommenterades av en av de externa läsarna som konstaterade att texterna blivit mer akademiska men att det kanske inte var någon vinst eftersom de istället uppfattades som tillkrånglade och ”stolpiga”. Denna insikt om en alltför stor vokabulärkomplexitet är minst lika viktig som att träna och förstå hur man kan ”packa” och förtäta en text. En annan av pilot-eleverna, elev 2, som inte mött typen av undervisning tidigare konstaterade att:

[Texten] var mer lättläst, samtidigt som andelen ämnesspecifika ord ökade och texten blev mer formell. Genomgångarna vi hade fick en verkligen att reflektera mer över det egna skrivandet, vilket syntes i skillnaden mellan texterna. Tidigare var det lätt att tänka sig att mer formella texter också var mer svårlästa, men en ökad användning av ämnesspecifika ord ledde till en bättre meningsbyggnad och därför också en mer lättläst text. Slutligen bidrog även det tillagda sidhuvudet och en bättre styckeindelning till ett förbättrat allmänt intryck av texten.

De två elevernas utsagor visar vilken betydelse tidsaspekten har för att appropriera, pröva och få träna på denna form av skrivande, elev 1 har mött detta tidigare och överanvände de grammatiska och språkliga konstruktionerna medan elev 2 prövade sig fram och uppfattade positiva skillnader mellan sin egen text 1 och text 2. Även elev 2:s uppskattning av genomgången av formalia som textstruktur och referenshantering tydliggörs i utsagan. Detta kan jämfö-

ras med Asks (2013) språkliga yta och kunskap om akademiska skrivkonventioner och Blücker (2010) normlager med lager I – skriftspråksnorm, som innebär att man kan tillämpa språknormer för vanlig skriven text och lager II – allmänvetenskaplig norm, som innebär att man behärskar specifika vetenskapliga skrivmönster. Här klargörs att detta *också* är en viktig aspekt vid skrivande som elever behöver få möta i ungdomsskolan för att hinna tillägna sig och befästa.⁴⁷

I avhandlingens studier har elevtexterna inte undersökts utifrån begreppen kritisk-analytiskt tänkande (Ask 2007) eller *thinking-skills* (Bates 2015, Biggs & Tang 2011, Scarcella 2003). Kunskapskravens formuleringar om att ”dra relevanta slutsatser” samt ”inse konsekvenser av olika alternativ” har inte heller undersökts (Skolverket 2011b). Däremot menar jag att sambanden mellan vokabulärval och förmågan att omformulera, ”packa” text och använda exempelvis nominaliseringar och den passiva verbformen kan relateras till ett kritisk-analytiskt förhållningssätt samt till Cummins (1980:178) tolkning av språkutveckling. Han ser CALP som det som uppstår i relationerna mellan en elevs språkliga kompetens, kognitiva färdigheter och minnesförmåga vilka har stor betydelse för skolframgång (se figur 5). Att skrivande både utvecklar och påverkar tänkande och därmed kräver kognitiv, språklig medvetenhet uttrycks av flera, vilket jag menar visas genom didaktisk tillämpning i studie 3 (jfr Blåsjö & Wittek 2017, Gombert 1992, Langer & Applebee 1987, Myhill 2011, Vygotskij 1999).

För lärare medför begreppen med *akademisk* som förled en väg till internationell forskning och vetenskapliga artiklar som kan innebära både stöd och fortbildning och därmed bidra till en skolundervisning som vilar på vetenskaplig grund. Literacyfältet är stort men begreppet *Literacy* är inte längre främmande för den svenska lärarkåren där Asks (2007) försvenskning av *Academic Literacy* med begreppet akademisk skriftspråkskompetens kan ses som ett steg på vägen då. Uttrycket/begreppet *akademisk literacy* skulle därmed i dag, mer än ett decennium senare, kunna få sin naturliga plats inom det skrivdidaktiska fältet där begreppets innehåll tydliggör de skrivkunskaper elever och studenter behöver. Snow och Uccelli (2009) visar hur det akademiska språk som yngre elever möter i skolans texter skiljer sig från det vardagliga språk som talas och som blir mer bekräftat hos yngre inlärare, särskilt hos barn från

⁴⁷ Att kunna citera och referera ingår i svenskämnet på högstadiet. Ett tydliggörande om detta står på s. 21 i *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (Skolverket 2017).

familjer med lägre socioekonomisk status. Betydelsen av tidig träning i yngre åldrar av akademiskt skolskrivande delas och bekräftas som framställts tidigare i avhandlingen av flera forskare (Fang & Park 2019, Humphrey 2017, Myhill et al. 2018, 2020, Schleppegrell 2004, 2012, Snow & Uccelli 2009, Uccelli et al. 2014, Uccelli et al. 2015 m.fl.).

Resultaten i pilotstudien och i studie 3 behöver tillsammans med elevernas röster ställas mot såväl de kritiska högskolelärares röster liksom mot de två rapporter där man undersökt studenters skrivande (Enefalk et al. 2013, Garberding 2019, Josefsson & Santesson 2017a, Josephson 2015, Lisberg Jensen 2015, Melander Marttala 2007, Samuelsson 2013). Josefsson och Santesson (2017a) för i sin rapport fram fyra tankespår med perspektiv på åtgärder för att stötta studenters skrivande vid högre studier. Deras förslag menar jag överensstämmer väl med förslagen från övriga nämnda kritiska röster. Dessa tankespår eller frågor involverar såväl gymnasiets krav och gymnasielärares undervisning som högskolelärares krav och högskolelärares ansvar att stötta och vägleda studenters skrivande. I en debattartikel skriven samma år som rapporten diskuterar Josefsson och Santesson (2017b) den breddade rekryteringen som medför att fler unga även från studieovana hem söker en högre utbildning och om skrivstöd inte kan erbjudas så innebär det att: ”[...] man lurar in dessa studenter på en högskoleutbildning som de inte har förutsättningar att klara”. Josefsson och Santesson (2017b) ser denna studentgrupp som relativt liten men med stora behov. Här finns liknelser med Andersson Vargas (2014) studie där en av slutsatserna är den o(jäm)lika svenskundervisningen som visades mellan högskoleförberedande och yrkesförberedande gymnasieprogram där även Ask (2005) skriver fram motsvarande resultat. Om alla elever redan i ungdomsskolan får möta den typ av skrivdidaktik som har prövats i pilotstudien samt i studie 3 så ges också alla elever förutsättningar att potentiellt klara de skrivkrav som nu finns implicit i olika styrdokument men som behöver explicitgöras. Detta innebär då också en språksyn där man ser språk som ett kontinuum där tidigare språkkunskaper kan utvecklas och byggas vidare på (jfr Snow & Uccelli 2009).

Malmström (2017) menar att debatten om studenters skrivsvårigheter återkommer med jämna intervaller. Utifrån de studier som refererats till i denna avhandling förefaller det inte rimligt att godta en sådan fortsättning när det bevisligen går att åtgärda mycket avseende gymnasieelevers akademiska skrivande med små insatser på kort tid vilket interventionen i studie 3 visar. Tiden mellan den tidigare forskningen och kritiken som refereras till i föreliggande

avhandling åskådliggör det stora behovet av en förändrad skrivundervisning i den svenska ungdomsskolan avseende akademiskt skrivande. Om behovet påvisas i flera avhandlingar med många års mellanrum torde tiden nu vara inne för revideringar och explicitgöranden av skrivdidaktiskt innehåll i undervisningsrelaterade styrdokument som läro- och kursplaner. Detta bör ske i ungdomsskolans ämneskunskapskrav i svenska liksom i övriga ämnen och därtill i lärarutbildningens didaktiska delar så att en reproducering av detta tomrum, ”glapp” eller ”osynlighetsdiskurs” inte fortgår och upprepas vidare (jfr Andersson Varga 2014, Arneback & Englund 2017, Ask 2005, 2007, Winzell 2018).

5.3 Skrivdidaktik

Avhandlingens övergripande syfte om hur akademiskt skrivande kan synliggöras (Vad?) prövades didaktiskt i studie 3 genom explicit, meningsskapande och dialogisk undervisning i en intervention (Hur?). Få elever, både CLIL och icke-CLIL, i studie 1 och 2 använde de textlingvistiska variabler som här har använts som utmärkande för ett mer akademiskt skolskrivande (nominaliseringar, verb i passiv form och akademiska ord). Detta trots att konstruktionerna är frekventa i både läromedel och provkonstruktioner som TIMMS, PISA med flera (se studie 1, lådagrammen i resultatdelen, Persson 2016, Ribbeck 2015), därav den didaktiska prövningen (Varför?).

Arbetet med akademiskt skolskrivande relateras i avhandlingen till Gomberts (1992:151) uttryck ”cognition about language”, som med Hallidays ord kan ses motsvaras av ”learning language, learning through language, learning about language” (ibid., 1993:113) samt med Cummins (1980:178) bild av CALP, där relationerna mellan språkkunskaper och kognitiva funktioner bidrar till skolframgång (se figur 5 i teorikapitlet). Den typ av skrivundervisning som framställs inrymmer därmed höga förväntningar på eleverna som skribenter där deras språk- och vokabulärkunskaper utmanas.

I studie 3 fick de deltagande eleverna och lärarna efter en föreläsning och instruktioner (se tabell 2) samarbeta kring akademiskt skrivande utifrån en TLC (Hyland 2016, Rothery 1994, 1996). För detta användes modelltexter där nominaliseringar, andelen verb i passiv form, andelen långord och lågfrekventa ord förekom i stor omfattning. Texterna var hämtade ur en samhällskunskapsbok från högstadiet samt från en dagstidning och gör därmed undervisningsmodellen lätt att replikera. I interventionen betonades sambandet

mellan samtal och tänkande för att nå dialogisk undervisning (Myhill et al. 2016, Myhill & Newman 2020 m.fl.). Med dessa resonemang prövades elevernas metalingvistiska förmåga i interventionens aktiviteter, till exempel när eleverna i par arbetade med den lexikala profilen (se figur 6) genom att omformulera meningar, de ”packade språket” och skrev sedan gemensamt en ny version av texten. Denna metalingvistiska förmåga, att tänka om språket med nya språkliga konstruktioner, prövades även i elevernas individuella arbete i eftertestet (Langer & Applebee 1987, Myhill 2011). Genom *noticing* och *awareness* i metaspråkliga samtal medierades det akademiska skolspråket som med olika former av stöttning/*scaffolding* kan leda vidare till appropriering av den språkliga ytan, akademiska skrivkonventioner samt den kritisk-analytiska kompetensen (Ask 2007, Myhill 2011, Myhill et al. 2018, 2020, Swain 1995 m.fl.). I detta språkarbete blir läsningen av modelltexterna en viktig del där nya ord, ny vokabulär och språkliga formuleringar också uppmärksammas av deltagarna men som även uppmärksammas vid gemensamma genomgångar i klassrummet (jfr Langers 2004 koncept *high literacy*, Myhill et al. 2018, 2020 m.fl.). Två av de deltagande lärarna på skola C, en matematiklärare och en lärare i företagsekonomi, såg oberoende av varandra nya möjligheter där de tänkte använda ämnestexter som underlag för motsvarande språkarbeten i sin egen undervisning. Båda lärarna uttryckte att de tänkta texterna tidigare hade uppfattats som för svåra av eleverna men genom de dialogiska textsamtalen som lärarna deltog i under interventionen blev de inspirerade till att utveckla sin egen undervisning och pröva på detta nya. En tredje lärare började använda ”understreckare” med sina elever⁴⁸. Tanken hade funnits där tidigare men nu gavs möjligheten att arbeta med modelltexter på ett nytt sätt. Skola C:s avsikt med att låta alla lärare i arbetslaget vara delaktiga i interventionen visar genom dessa exempel på värdet och vikten av elevers läsande, skrivande och träningsbehov av text- och språkförståelse i skolans *alla* ämnen. Detta kan jämföras med konstruktet CALS (Uccelli et al. 2014, 2015) som skapats för att tydliggöra vilka förmågor som krävs avseende akademiskt språk i alla skolämnen; *cross-disciplinary-academic-language-proficiency construct*.

När eleverna i interventionsgruppen under tre 60-minuters lektioner fick arbeta med modelltexter och lexikala profiler förbättrades resultaten för fem variabler av sex i elevernas eftertest på gruppnivå jämfört med kontrollgruppen. På individuell nivå uttrycker en av eleverna att de ”bytte ut ord och varie-

⁴⁸ En typ av essätext som publicerats i *Svenska Dagbladet* sedan 1918.

rade språket mer samt skrev mer i passiv form”. En annan skrev att interventionen var ”nyttig” och att elevens texter numera är ”mer informativa och intresseväckande samt har ett bättre flow istället för en massa upprepningar” (elev 4 och 5 i resultatdelen). Enkätsvaren från de två klasserna efter interventionen visade att eleverna uppfattade det akademiska skrivandet som användbart och att de lärde sig en del nytt. De elever vars utsagor jag refererat till här fördjupar sina synpunkter såväl om interventionen som om sin egen personliga skrivutveckling. Ask (2007:169–170) beskriver hur studenter och lärare värderar det akademiska skriftspråket på olika sätt. Som nybörjarstudent kan det akademiska skrivandet ses ha ett *instrumentellt värde*, där det med tiden blir allt viktigare att förstå och behärska det akademiska skriftspråket som då får ett *kommunikationsvärde* och även kan ge ett *identitetsvärde*. För den erfarna forskaren som arbetar med att bli publicerad får det akademiska skrivandet dessutom ett *prestigevärde*. I dessa värderingar tydliggörs den inbyggda komplexitet som Ask (2007:170) ser som ett didaktiskt problem för att nå akademisk skriftspråkskompetens men som jag menar kan kommuniceras i den typ av meningsskapande undervisning som har prövats i avhandlingens studie 3. Dessa olika värdebegrepp kan jämföras med det Langer och Applebee (1987) benämner *ownership* och *internalization*, liksom Myhill et al. (2020) som visar att den metaspråkliga förståelsen ger en ung skribent agens och behörighet (jfr Myhill 2019). Det stegvisa erövrandet, approprieringen, av en akademisk vokabulär via modelltexter kan liknas vid mycket annat kunskapande av olika slag som tar sin tid vilket också de flesta elever har en förståelse för. Hopmann (2007:110) hänvisar till Sokrates i sitt resonemang om didaktikens rötter och uttrycker lärarens undervisningsfaser som *restraint teaching* och formulerar: ”The teacher does not overpower the student with knowledge, but helps him to develop his own access”. Didaktik handlar om hur erfarenheterna blir en del av lärprocesserna som erfarenhet också leder till, vilket elevernas upplevelser och resultat av interventionen i studie 3 och i pilotstudien visar (jfr Hopmann 2007:116).

I de språkliga aktiviteter som ingick i interventionen inkluderades implicit kritisk-analytiska resonemang eller *thinking-skills* (jfr Ask 2007, Bates 2015, Biggs & Tang 2011, Blåsjö 2004, Scarcella 2003). Såväl *shared consciousness* som *borrowed consciousness* utgjorde delar i samtalen mellan lärare och elev och mellan elev och elev (jfr Hyland 2016, Myhill 2011, jfr Bruner och Vygotskij). I samtalen som fördes, framför allt kring de lexikala profilerna, utmanades eleverna i sina proximala utvecklingszoner genom att försöka skapa språkligt innehåll

som de i par kom överens om tillsammans (jfr Myhill 2011, Vygotskij 1999). Trots att momenten var nya för både elever och lärare blev båda grupperna intresserade och fascinerade av den multimodalitet som det visuella språket skapar, här via färgerna i de lexikala profilerna. Färgkodningarna innebar affordanser för eleverna att hitta *betydelsepotentialer* genom språkliga omformuleringar (Björkvall 2019, Kress & van Leeuwen 2005). De lexikala profilerna har, till min kännedom, inte använts i klassrumsforskning tidigare. En viktig slutsats av studie 3 är att lexikala profiler är ett mycket användbart didaktiskt verktyg för skrivutveckling med elever, en skrivartefakt med stor potential. Visualiseringen av vokabuläranvändning i en text som den multimodala texten ger kan innebära både stöd/*scaffolding* i förståelsen av hur komplext språk är liksom förståelse för ordens betydelse och funktion i olika texttyper (se studie 1, avsnitt 8.4). I den svenska skolans arbete med digitala hjälpmedel känns det förvånansvärt att den här typen av DDL-undervisning inte är vanligt förekommande (jfr Anthony 2019b, Chen et al. 2019). Tidsramen för interventionen var alltför kort för att tillsammans med eleverna pröva Språkbankens alla digitala möjligheter men även här finns en oupptäckt resurs för språkintrasserade elever och lärare.

Som svar på frågan om en jämförelse mellan ordinarie skrivundervisning och interventionens undervisning svarade elev 3: ”Hyfsat likt när det kom till att skriva den faktiska uppgiften. [...] Annars inte speciellt van vid den typen av bredd på innehåll inför en uppgift, fokus brukar ligga på att få med bara det som är precis nödvändigt för ett visst betyg (ofta godkänt). [...] Vi gör vad som står i kursplanen men inte mycket annat. Det är förstås inte en lärares fel att tiden inte räcker till, men det är synd att det blir så fyrkantigt.” Elev 4 sa: ”Vi hade ingen större vana med att jobba med akademiskt och formellt skrivande före ditt besök därför var det väldigt lärorikt.” och elev 5 uttryckte det som att: ”Innan din undervisning hade vi haft väldigt begränsad erfarenhet av akademiskt skrivande men jag hade inte fått någon tidigare undervisning i det.” Utsagorna från dessa tre elever överensstämmer med hur Andersson Varga (2014:234) diskuterar ”elevers möjligheter till skrivrepertoarutveckling” och visar på hur olika gymnasieprogram följer det hon benämmer ”ett reproduktionsmönster”(jfr Ask 2005 m.fl.). Elev 3 visar i sin utsaga sympati för läraren som kommer i kläm mellan styrdokument, behovet av bedömningsunderlag och den svårfångade tiden. I studie 3 visas ändå att det på endast tre lektioner är möjligt att åstadkomma en begynnande, förändrad skrivrepertoar för gymnasieelever.

Flera av eleverna som deltog i interventionen skulle givetvis ha behövt mer tid vid återkommande tillfällen, därav min anmodan och argumentation för att revidera och att explicitgöra skrivdidaktiska moment redan i grundskolans läroplan (Skolverket 2011a, jfr Jones et al. 2013). I studie 1 menar jag att resultatet implicerar ”att ytterligare uppmärksamhet kan och bör ägnas åt skol-språkets komplexitet”. Vid textanalyser av delar av samma material som i föreliggande avhandling ställs i en annan studie frågan om eleverna ”saknar *tillräckligt bra* skrivundervisning” (Apelgren & Holmberg 2018:35, kursivering enligt original). Här återkommer vi till ”det semantiska tomrummet”, ”glappet” eller ”de osynliga skrivkraven” (Andersson Varga 2014, Josefsson & Santesson 2017b, Winzell 2018 m.fl.). Winzell (2018:217) riktar frågor om varför undervisningen om skrivundervisningen har hamnat i skymundan och ”hur lärarutbildningen ser på skrivdidaktisk kunskap?”.

I Winzells (2018:215) studie framkommer att det är ett växelspel och återkommande cykler som bidrar till och möjliggör de nyblivna lärarnas utveckling av ämnesdidaktiska kunskaper. Genom att förstå hur man kan använda kunskaper om språk parallellt med att man får pröva språkliga moment i praktiken i samarbete med eleverna, utvecklades de nyblivna lärarnas skrivdidaktiska kunskapsbildning. Detsamma menar jag gäller även elever vilket visas i pilotstudien där mina ”gamla” elever hade kunskaper om exempelvis textstruktur, citat- och referathantering vilket var ny kunskap för de övriga i pilotstudiegruppen (jfr Ask 2013 och Blücker 2010). Den kumulativa kunskapsbildningen återkommer även i tidigare forskning med klassrumsstudier där lärare tränar *dialogic teaching* och *metatalk* tillsammans med eleverna för att utveckla samtalen och därmed undvika så kallade *missed opportunities* (Humphrey 2017, Myhill 2016, Myhill et al. 2012, 2013, 2016 m.fl.). I denna typ av undervisning där elever och lärare arbetar gemensamt med skrivdidaktiska moment kan, enligt min erfarenhet, den meningsskapande undervisningen uppstå. Som en vägledning och modell både för avhandlingen som helhet och för det teoretiska ramverket, har jag använt den didaktiska triangeln i en modifierad form (se figur 4). I Hopmanns (2007) klassiska artikel om didaktikens grunder och utveckling inkluderar han även begreppet *Bildung* som han själv menar inte har någon bra engelsk översättning. Begreppet är så stort, omfattande och komplext att jag stannar vid min tolkning av mötet mellan *matter* och *meaning* som det som kan uppstå och ske i den meningsskapande undervisningen och citerar Hopmann (2007:118): ”*Bildung* is what comes out of the unique meeting

between students and contents, whereas the generalised subject matter of the curriculum is only used to instigate the process.”

5.4 Implikationer

I detta avsnitt lyfts avhandlingens implikationer utifrån de tre didaktiska möjligheter som har prövats i avhandlingen; den första är om undervisning på L2, här engelska, innebär att det kan föreligga en risk för hur L1, här svenska, utvecklas receptivt och produktivt hos gymnasieelever (Skolverket 2018a:153, SOU2002:27 s. 68).

Relaterat till undervisningskontexten där texter från elever i CLIL- och icke-CLIL-klasser har undersökts visas inga negativa skillnader mellan grupperna avseende de kvantitativa mätningarna av textlingvistiska variabler som har ingått i textanalyserna. Då antalet vetenskapliga studier av ett annat undervisningsspråks eventuella påverkan på elevers språkliga utveckling i svensk skola är få behöver detta fortsättningsvis följas och studeras vidare. Detta bör göras genom större och generaliserbara studier där en *baseline* säkerställs, grupperna är homogeniserade och flera, tillförlitliga mätningar görs vid upprepade tillfällen (jfr Langer 2004, Lorenzo et al. 2020, Merisuo-Storm 2006, Navarro-Pablo & López Gándara 2019, Pérez Cañado 2018, 2020). Därtill är att det är hög tid att regelverk tydliggör hur skolor som önskar ha ett annat undervisningsspråk (engelska, tyska, franska eller något annat språk) skall förhålla sig. I Sverige saknas regler på gymnasienivå för exempelvis ämnesbedömning på ett annat språk utifrån svenska kursplaner, undervisande lärares behörighet och krav på lärarnas språkkunskaper (Reierstam 2020, Reierstam & Sylvén 2019, Sylvén 2018, 2019, jfr Ellegård i Husén & Opper 1983). Motsvarande finns reglerat på olika sätt för CLIL-undervisning i andra länder (Sylvén 2013, 2018). Detta kan ses som särskilt märkligt när Skolverket och andra aktörer i olika medier samtidigt har ifrågasatt denna form av undervisning under så lång tid (Skolverket 2018:152–163, Språkförsvaret 2020 m.fl.).

De tre skolor som ingår i avhandlingens studier är kommunala, kostnadsfria och öppna för alla elever att söka oavsett bakgrundsfaktorer, därtill finns inget urvalssystem genom antagningsprov utan eleverna söker med sina betyg liksom man gör till alla gymnasieprogram. Synen på elitism i relation till elevers skolval gällande CLIL i Sverige bör ställas mot möjligheten för idrottsintresserade elever att söka riks-idrotts-gymnasier med till exempel tennis-, friidrott-, skid- eller fotbollsriktning eller annat. Likaså hur musik- eller balettin-

tresserade elever eller motor-, häst- eller hockeyintresserade elever kan söka skolor med dessa specialinriktningar, vilka dessutom kan vara förenade med stora kostnader och därmed sannolikt inte tillgängliga för alla elever och så vidare. Det verkar rimligt att språkintrasserade elever också kan ges en motsvarande möjlighet att kunna söka skolor med CLIL-inriktning oavsett elevernas socioekonomiska bakgrunder. Att friskolor som styrs av vinstdrivande skolkoncerner har etablerats på den svenska skolmarknaden är en helt annan fråga som inte bör blandas ihop med frågan om olika kommunala gymnasieutbildningar, det är frågor som bör behandlas var för sig.

Den andra didaktiska möjligheten som har prövats i avhandlingen är om man kan arbeta med akademiskt skrivande och akademisk skriftspråkskompetens i ungdomsskolan (i avhandlingen prövas detta i gymnasiet) eller om det är något som ungdomar, förväntas möta först när de börjar sina studier på högskolor eller universitet. Kunskapen om det akademiska skolspråkets komplexitet innebär utmaningar för skolan som både är lingvistiska och kognitiva såväl för elever och lärare som för skolan som institution (Schleppegrell 2004:17). Vetskapen om dessa utmaningar, vilka bekräftas av den forskning som har redovisats i avhandlingens forskningsöversikt, gör Josefssons och Santessons (2017a:15) fyra sätt att tänka om det som de benämner ”glappet” mellan gymnasieskolans kunskapskrav och universitetsvärldens förväntningar relevanta att beakta. Avhandlingens resultat visar att det *är* fullt möjligt att på gymnasienivå arbeta didaktiskt med det akademiska skrivandet där de deltagande eleverna i sina texter. I såväl pilotstudien som efter den korta interventionen i studie 3, visade en begynnande metaspråklig förståelse för akademiskt skolskrivande. Implikationen blir här, tillsammans med den tidigare forskning som har redovisats i denna avhandling, att det även är hög tid att tydliggöra skrivdidaktiska krav i styrdokument för såväl ungdomsskolan som för lärarstudenter (jfr Andersson Varga 2014, Ask 2005, Winzell 2018 m.fl.). Detta för att förtydliga vad som krävs avseende akademiskt skriftspråklig kompetens och därmed nå Skollagens mål om en likvärdig skola där ”huvuduppgiften är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper” (Skolverket 2011b). Genom att explicit uttrycka och framhålla de skrivdidaktiska kompetenser som har tydliggjorts i avhandlingen avseende akademiskt skolskrivande *tidigt*, det vill säga redan i grund- och gymnasieskolan, kan alla elever få den tid som kan behövas för att utveckla en metalingvistisk förståelse. Därigenom får elever tid att träna aktivt på att göra språkliga val i olika texter som skrivs i alla ämnen inom skolans

ram. Därtill kan läsning av och arbete med modelltexter ha en stöttande funktion både avseende vokabulärutveckling och läsutveckling. Om detta möjliggörs blir förhoppningen att alla elever, om de så önskar och vill, skall kunna söka högre utbildning. Där bör de givetvis ges tillfälle till stöd och ny kunskap för att utveckla sitt skrivande och därmed slippa känna otillräcklighet och okunskap inför de implicita skrivkrav som de kan möta (jfr Ask 2005, 2007, Blåsjö & Wittek 2017, Burke 2008, Josefsson & Santesson 2017a, 2017b, Trondman 1994 m.fl.).

Den tredje didaktiska möjligheten som prövas i avhandlingen är om begreppen *akademisk skriftspråkskompetens* och *akademisk literacy* kan användas för den typ av skrivdidaktik som har belysts och undersökts. Begreppen innefattar en tillägnelse av betydelsen av språkliga och grammatiska val, här relaterat till det akademiska skolskrivandet liksom ett kritisk-analytiskt förhållningssätt. Begreppen innefattar även en metaspråklig förståelse för hur språkliga val har relevans vid skrivande liksom en kännedom om akademiska skrivkonventioner för att möjliggöra en erforderlig skrivutveckling som förväntas av unga människor. De pedagogiska implikationer som studie 3 ger är att akademiskt skrivande både kan och bör arbetas med bland gymnasieelever som en förberedelse för eventuella högre studier eller andra framtida skrivkrav som elever kan möta. På individbasis finns sannolikt elever som behövt mer tid för appropriering. I studie 3 är tiden för genomförandet kort men visar ändå tydliga och positiva resultat. Därmed är, enligt min uppfattning, tiden mogen för att använda begreppet *akademisk literacy* i styrdokument, i det skrivdidaktiska forskningsfältet samt bland elever och lärare.

5.5 Vidare forskning

Avhandlingens studier öppnar för flera möjligheter till vidare forskning.

Då undervisningsformen CLIL under decennier varit föremål för diskussion angående undervisningsspråkets eventuella påverkan på majoritetsspråket i Sverige (här L2 engelska respektive L1 svenska) är det givet med vidare CLIL-forskning ur olika aspekter (se Björklund 2006, Dalton-Puffer 2017, Nikula, Dalton-Puffer & Llinares 2013, Pérez Cañado 2012, Sylvén 2019). Utifrån de få vetenskapliga studier som har gjorts i Sverige med större material så behövs såväl storskaliga som longitudinella studier genomföras för att få valida, reliabla och generaliserbara resultat (jfr Merisuo-Storm 2006, Pérez Cañado 2018, 2020, Sylvén 2019). Sett till den långlivade uppfattningen om

engelskans påverkan på svenskan bör sådana studier ha ett språkligt fokus för att undersöka eventuella domänförluster i ämnesundervisning. Därtill bör vokabulär och ordanvändning på svenska undersökas exempelvis genom att göra jämförelser av nationella provuppsatser skrivna på svenska av CLIL-elever på olika skolor i Sverige där undervisningsformen erbjuds. Elevers skolval kopplat till *socioekonomisk status*, SES-faktorer, bör undersökas vidare med utgångspunkt i homogeniserade grupper för att även i Sverige utmana den schabloniserade bilden av ”den typiska CLIL-eleven” men bör även innesluta andra gymnasieprogram för att kunna göra parallella jämförelser (jfr Aro & Mikkilä-Erdmann 2015, de Dios Martinez Agudo 2020, Hüttner & Smit 2013, Lorenzo et al. 2020, Pérez Cañado 2018, 2020, Van Mensel et al. 2020). Därtill kan ett fokus på pojkars språkliga prestationer undersökas vidare då CLIL-pojkarna i CLISS-projektet ofta presterade högre än flickorna och hade höga ingångsbetyg och utgångsbetyg vilket går på tvärs mot annan forskning (Apelgren 2018, Ohlsson 2018, Sylvén & Ohlander 2014). Likaså bör språkutvecklingen hos elever som i tidiga åldrar deltar i CLIL-undervisning följas för att se eventuell påverkan på såväl receptiv som produktiv språklig förmåga.

Utöver detta bör engelskans eventuella negativa inverkan på vokabulär- och begreppsutveckling hos studenter i högre utbildning beforskas, då engelskan ibland ses som ett förstaval av språk för att internationalisera utbildningar vid svenska högskolor och universitet. Om ett regelverk avseende CLIL som undervisningsform kommer till stånd, främst för gymnasieskolan där det i nuläget saknas helt (se Skolverket 2018a), torde det vara föremål för forskning, uppföljning och utvärdering, kommer det då att påverka och förändra något och i så fall vad?

I internationell forskning har fokus börjat riktas på om och hur CLIL påverkar elevers L1 språkutveckling positivt och inte enbart undersöka, som i denna avhandling, huruvida CLIL eventuellt påverkar elevers L1 språkutveckling negativt (se Navarro-Pablo & López Gándara 2019, Pérez Cañado 2018, 2020). I en av studierna rapporteras:

”These data suggest that the years of implementation of the CLIL programme and the experience of CLIL teachers may be factors affecting CLIL students’ results. This further supports the idea that CLIL does not harm the development of learners’ L1 skills and knowledge, and seems to suggest that adequate CLIL delivery resulting from years of implementation and experience may actually benefit it.”

(Navarro-Pablo & López Gándara 2019:12)

Det akademiska skrivandet lär fortsätta att kommenteras och undersökas på universitets- och högskolenivå *men* en förståelse för implicita skrivkrav måste undersökas mer didaktiskt på gymnasienivå och vidare uppåt. Att följa några elever från gymnasiet in i deras utbildningar för att på så sätt också följa deras skriftspråkliga utveckling skulle kunna bidra med ytterligare kunskaper är fortsatt viktigt. Det är mer än ett decennium sedan Ask (2005) gjorde detta och ett halvt decennium sedan Andersson Varga (2014) gjorde motsvarande. Då de inte genomförde den typ av kvantitativa textundersökningar som har presenterats i denna avhandling ges utrymme för fortsatta kvantitativa språkstudier med stadieövergångar i fokus.

Avhandlingens skrivdidaktiska del ger potential till ny forskning, där lexikala profiler bör prövas och följas bland elever på högstadiet, på gymnasiet (både på högskole- och yrkesförberedande gymnasieprogram) samt med lärarstudenter. Inom lärarutbildningen borde även studier genomföras avseende metaspråkliga samtal och dialogisk undervisning om skrivande. Detta är något som kan tränas inför praktikperioder och sedan undersökas i VFU-klassrum med en etnografisk ansats.

Därmed kan samtliga resultat i studien betraktas som viktiga och vägledande för vidare forskning, resultaten ger metodologiska bidrag till det skrivdidaktiska fältet och möjliggör replikering i praktiken, i vanlig klassrumsundervisning till stöd för elever, lärare och andra.

5.6 Avslutande ord

I mitt förord använde jag bestiga-ett-berg-metaforen och i detta avsnitt känns det som att nästan vara framme men ändå inte riktigt. Avhandlingen har inneburit strapatser av olika slag, strapatser som känts både spännande och avskräckande och somliga har tagit lång tid. Alla korpuslingvistiska analyser har exempelvis varit utmanande men också väldigt intressanta. Varje elevtext (totalt 692 stycken) som efter omkodning har gjorts om till en lexikal profil har innehållit en sekund av total spänning när jag tryckt på *Level List Words* och den svartvita texten omvandlas till ett färgfyrverkeri! Att därefter få börja analysera hur vokabulären ter sig genom att se en procentfördelning i *Token Coverage* och de olika färgerna i frekvensbanden är så fascinerande. Vilka ord har eleven använt, på vilka sätt och varför? Som lärare med mer än tre decenniers undervisningserfarenhet har de kvantitativa analyserna, såväl de korpuslingvistiska som de statistiska analyserna, inneburit ett nytt och värdefullt til-

lägg till mina tidigare ämnesdidaktiska, allmäntdidaktiska och språkdidaktiska kunskaper. Jag både ser och läser en text annorlunda nu, trots att jag såg och läste såväl innehåll som vokabulär tidigare. Däremot inser jag givetvis att flera av analysmetoderna inte är görbara för lärare i den vanliga skolvardagen men genom den här avhandlingen så är frekvensbanden som har använts tillgängliga för alla. Därtill finns modelltexter enkelt att tillgå i läromedel och dagspress, mjukvaruprogrammen är gratis och de dialogiska, metaspråkliga samtalen är det ”bara” att sätta igång med.

Att få genomföra interventionen och ”på riktigt” pröva den didaktiska potentialen av de textlingvistiska variablerna var också fantastiskt! Gensvaret hos mina pilotelever och från såväl elever som lärare på skola C gör mig tacksam och ödmjuk. Resultaten visar på nya didaktiska möjligheter som bland annat innebär att elever och lärare kan använda DDL-undervisning för att uppleva och ta del av en multimodal text där färgen är betydelsebärande och ger ny förståelse för språk och ord genom att visualiseras. Med de didaktiska möjligheter som visas i avhandlingen kan diskussioner och funderingar, mellan lärare och elev eller mellan elev och elev, bidra till en språklig medvetenhet som därmed möjliggör metalingvistiska språkliga val. I en sådan process menar jag att det viktiga ordarbetet pågår och det både kan och bör man arbeta med i *alla* åldrar och i *alla* ämnen. De kvantitativa mätmetoder som har använts i avhandlingen visar en del av de akademiska skriftspråkliga kompetenser som elever behöver få ta del av, pröva och appropriera. Dock skall de kvantitativa måtten inte överanvändas eller ses som ett enskilt bedömningsunderlag i ett betygsgrundande syfte utan kan eventuellt användas av lärare och elev tillsammans och i kombination med innehållslig läsning av en text som ett bedömningsstöd (jfr Skar & Berge 2017). Utöver detta behövs givetvis även kunskaper vid skolskrivande om ämne, texttyp och syfte vilka måste tränas genom hela utbildningstiden och i alla skolans ämnen liksom en kritisk-analytisk kompetens där elever övar inte enbart att dra slutsatser utan även att tänka konsekvensanalytiskt (jfr kunskapskrav och uppdrag i Skolverket 2011b).

En metaspråklig medvetenhet och förståelse för grammatiska och lingvistiska val vid textskrivande kan leda till skolframgång (jfr Cummins 1980, Myhill 2011 m.fl.). Vikten av detta understryks i den forskning som refereras till i avhandlingen liksom att man börjar arbeta med detta i skolans tidiga åldrar så att fler barn kan tillägna det jag här benämner en *akademisk literacy* (jfr Jönsson 2019, Langer 2004). Det akademiska skolskrivandet är inte på något sätt den enda texttyp som skall tränas i skolan men i ett livslångt lärande har den stor

relevans för kunskapsutveckling och därmed för unga människors rätt till skrivkompetens sett ur ett demokratiperspektiv (jfr Myhill 2019:56–57 ”language knowledge as empowerment, writing as empowerment and democratic empowerment”). Att därtill bidra med ett stort, valitt och reliabelt underlag till debatten om CLIL som undervisningsform känns också oerhört viktigt och betydelsefullt då en större studie har saknats i den svenska CLIL-forskningen angående hur ett L2 undervisningsspråk eventuellt påverkar det produktiva L1 skrivandet i svensk skolkontext.

Min förhoppning är att lärare och lärarutbildare som vill följa ny språkdaktisk forskning samt arbeta språkutvecklande, kan finna inspiration och stöd i avhandlingens texter liksom i de flexibla modeller och metodologiska möjligheter som har visats i denna avhandling.

Words



Words

A letter and a letter on a string
Will hold forever humanity spellbound

6. Summary

Introduction

This thesis includes three studies and a kappa and it has a twofold focus; the first is on vocabulary and how words can be taught, learned, practiced, understood and used, especially in writing. It is also shown in this thesis how a vocabulary can be visualized and explained by using model texts and lexical profiles together with dialogic teaching, metalinguistic understanding and how this methodological knowledge can improve pupils' and students' writing. A rich vocabulary is viewed as essential for language development and educational success, and the more words the better equipped a person is for various linguistic demands (Lindberg 2007, 2017, Meara 1996, Saville-Troike 1984, Swedish National Agency for Education 2017a). Investigating students' vocabulary includes examining the academic vocabulary and language, here seen as 'the language of schooling' which is decontextualized, complex, specialized and also cognitively demanding for young learners (Myhill, 2011, 2018, Schleppegrell 2004:16–17). The text investigations are carried out by using quantitative and corpus linguistic methods (Biber, Conrad & Reppen 1998/2006, McEnery, Xiao & Tono 2006).

The second focus is on the language of instruction as the texts investigated in study 1 and 2 are written in Swedish by two student groups; the first group is taught through Swedish apart from language lessons in English and optional German, French or Spanish, while for the other group, English is used as their medium of instruction in some or in all non-language subjects⁴⁹. The effects of bilingual education have been discussed for a long time in Sweden as in other countries, often with an attention on the development of the L2 being used as the medium of instruction (e.g., Admiraal, Westhoff & de Bot 2006, Dalton-Puffer 2008, Nikula 2007, Olsson 2016, Swain & Lapkin, 1981, Sylvén 2004). More recently there has been a shift in scholarly interest towards the development of the L1 in bilingual education and how the L1 can be used for

⁴⁹ This model of education is often referred to as SPINT or SPRINT in the Swedish context (*språk och innehållsintegrerad undervisning*), but internationally referred to as *Content and Language Integrated Learning*, CLIL, which is the acronym used throughout this thesis.

scaffolding purposes (e.g., Lasagabaster & Garcia 2014, Lin 2012, 2015, Navarro-Pablo & Lopés Gándara 2019, Nikula & Moore 2019).

Background

The texts in study 1 and 2 (N=520) were collected and analyzed within a longitudinal project, *Content and Language Integrated Learning in Swedish Schools*, CLISS, with an overall aim to investigate productive and receptive proficiencies and development of written academic language in Swedish and English respectively (Sylvén 2019). The texts investigated in study 1 and 2 were written in Swedish at four different times over three years by upper secondary school students at three upper secondary schools, A, B and C. In total 240 students (age 16–19) participated in the longitudinal project, 71 % young women and 29 % young men of which 68 %, attended CLIL classes and 32 %, non-CLIL classes. All students attended preparatory programs for higher education including programs for Economics (EC), Social Science (SSc) and Natural Science (NSc). School A is an international school in a city context, offering CLIL and International Baccalaureate, IB, with students from early ages in primary school to the upper secondary level. The project was conducted in the CLIL part of the school. Schools B and C are municipal upper secondary schools in urban settings, covering preparatory programs for higher education as well as vocational programs including a CLIL strand and mainstream non-CLIL groups coexist in each grade. In addition, 172 new texts were written in Swedish during a short intervention at school C five years later with 17-year old students.

The thesis is divided into three parts with the headlines ‘The Context’, ‘Academic Writing’ and ‘Writing Education’ to give a background and an overview to the three separate studies as these perspectives are included in all of them. Starting with the context; study 1 and 2 include five CLIL classes, two at school A, one at school B and two at school C and also the non-CLIL classes, one at school B and two at school C. In study 3, five classes from school C participated, two CLIL and three non-CLIL classes.

In Sweden there are minor regulations for CLIL education at primary and lower secondary level but after the age of 16, when there is an option to choose education, there are no regulations at all at a national policy level regarding the amount of lessons in the L1 and L2 respectively, the teachers’ language skills or in-service training et cetera (Swedish National Agency for Edu-

cation 2018a). With a new amendment on school education in Sweden in 1989, carried through in 1991 and new national curricula implemented in 1994, the school governance changed and independent schools were allowed parallel with the municipalities in charge instead of the state. This completely altered the commitments for the former state schools which as municipality schools sometimes saw their need for profiling themselves on a ‘school market’. One incitement was to offer CLIL-education as English had and has a strong position in Swedish society, especially among young people. Analogous to this change a national language law was completed, *The Swedish Language Act* (SFS, 2009:600). In the preparation for this law and since then, a fear has been expressed for the influence and dominance of English over Swedish and also a fear of possible domain losses in Swedish particularly concerning the subject specific language in school. There are only a few dissertations on CLIL-education in Sweden before the CLISS project (Lim Falk 2008, Sylvén 2004, Washburn 1997), hence a need for more research where comparisons of CLIL and non-CLIL students’ language development are made.

The concept of *academic writing* is not used in Swedish policy school documents or in education in contrast to similar documents internationally, where a great deal of research shows the need for an early understanding of the complexity in *the academic language* or *the language of schooling* (e.g., Fang & Park, 2019, Humphrey 2017, Myhill 2011, Schleppegrell 2004, 2012, Snow & Uccelli 2009). At the same time several scholars have indicated the need for specific teaching of writing for upper secondary students, for university students and in teacher education programmes (e.g., Andersson Varga 2014, Ask 2005, 2007, Blåsjö & Wittek 2017, Burke 2009, Langer & Applebee 1987, Winzell 2018). If the concept of academic writing is extended to encompass the concept of *academic literacy* it also includes important *thinking-skills* (e.g., Ask 2007, Bates 2015, Biggs & Tang 2011, Blåsjö 2004, Scarcella 2003). Ask (2007:173) suggests the vital competences encompassed in academic literacy to be: *critical-analytical awareness, knowledge of academic textual norms* and *sensitivity to academic stylistic norms*. Uccelli, Galloway, Barr, Meneses and Dobbs (2015:349) have created a cross-disciplinary-academic-language-proficiency construct called *Core Academic Language Skills*, CALS. It comprises six fundamental skills to be taught and practised among young learners so that they gradually can learn the academic registers’ characteristic of school texts. CALS consists of: organizing analytic texts, connecting ideas logically, tracking participants and themes, interpreting writers’ viewpoints, understanding metalinguistic vocabulary and

unpacking dense information. In my interpretation, CALS can be used “reversely” to clarify the skills demanded not only in academic reading but also in academic writing, all to understand the complexity of the language students encounter in school.

The third headline *Writing Education* focuses on research connected to students’ writing from a didactical perspective. What led to the third study and the intervention carried out at school C, was the low usage of grammatical and linguistic constructions as nominalizations, verbs in the passive tense and the use of academic words in the texts forming the empirical data of studies 1 and 2. In the intervention with a pre- and a post test in five classes and a treatment in two of them, where dialogic teaching, model texts and lexical profiles were used, results show the possibility of a changed writing education at upper secondary school level regarding academic writing.

Aims and research questions

The aims of the thesis are threefold; firstly, to examine academic vocabulary in Swedish in upper secondary students’ written texts, secondly, to investigate if there are differences due to the language of instruction, and thirdly, to examine the possibilities to improve the students’ academic writing in Swedish through an intervention with explicit education using metalinguistic and dialogic teaching.

The five research questions are as follows:

1. How does a school- and subject related and academic vocabulary appear in students’ written texts in Swedish?
2. Are there connections between the detected vocabulary use and the students’ language of instruction (CLIL/non-CLIL) and/or gender?
3. Do differences in the scope of instruction in L2 English at the three CLIL schools, affect the use of L1 Swedish regarding productive academic vocabulary in students’ written texts, and if so, in what ways?

4. How, and in what ways, can explicit education about academic textual and stylistic writing norms with the use of a *Teaching Learning Cycle* and lexical profiles affect upper secondary students' writing?
5. What perceptions do the students share about their participation in the invention and their post texts?

Theoretical framework

The theoretical framework for this thesis is viewed from a modified didactical triangle as my interpretation of Hopmanns (2007) description of *The Common Core of Didaktik*. The *Context* where the collaborative work is performed orally and in writing is associated with a Vygotskyan sociocultural perspective (Säljö 2015, Vygotsky [1934] 1999). Content is *mediated* verbally or non-verbally through *artefacts* as the languages (English and Swedish), the model texts and the lexical profiles and worked with in interaction between the students and the teachers in dialogs or in writing (Säljö 2000:22–23). These interactions are seen as meaning making which is my interpretation of the meeting of *matter* and *meaning* (Hopmann 2007:116). The learning processes or the collaborative learning are realized first and foremost in study 3 where the concept of *the Zone of Proximal Development, ZPD*, comes to practice in the treatment group. During the intervention *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross 1976:90) took place as described by Benko (2012:292): “Scaffolding, then, is a helpful metaphor for thinking about forms of instruction that allow students to move through their ZPDs; with scaffolding, students’ potential is far beyond what it would be without”.

The theories associated with *Academic Writing* come from Halliday (1993, 2014), Vygotsky’s (1999) view on language development, Cook’s (1991, 2003) theory about *multi-competence* and parts of Cummins’s theories on BICS and CALP (1979, 1980, 1981, 2008). Gombert’s (1992:15 ff.) conceptualization of *metalinguistic understanding* as ‘cognition about language’ is also used in the framework. Vocabulary investigations are partly carried out from a *Systemic Functional Linguistic* approach where the text is seen as ‘a process of making meaning in context’ (Halliday & Matthiessen 2014:3). Vygotsky’s (1999) clarifies the differences between *everyday language* and *the language of science*. His opinion of the difference in written and spoken language are included when identifying text linguistic variables connected to academic prose, here; nomi-

nalizations, verbs in the passive tense and academic words. The written language is understood as words and *grammar of choice* (Carter & McCarthy 2006:7, Myhill, Jones & Wilson 2016), also referring to the cognitive part of writing as linguistic choices shape meaning and, therefore, are imperative in the learning of academic writing (Cummins 1980:178, Myhill 2011).

The theoretical view on *Writing Education* originates from how language shapes meanings in a collaborative and dialogic work, here with model texts where the teachers' instructions are scaffolding and leading towards a metalinguistic understanding of the role of words and grammar (e.g. Hyland 2016, Humphrey 2017, Myhill 2011, 2018). By using *noticing* and *awareness* (Myhill 2018, Myhill, Newman & Watson 2020, Swain 1995) the students in study 3 were given the specific text linguistic variables attention as *artifacts*. The *lexical profiles* (Anthony 2013a) were in study 1 and 2 used as a corpus tool for word frequency profiling in the students' texts to visualize the use of high- and low frequency words, thus the complexity of texts. In study 3 though, lexical profiles were used as multimodal three-dimensional texts, as model texts and as a *meaning making resource* giving *affordance* with the different colours supporting metalinguistic understanding (e.g., Kress 2003, Kress & Van Leeuwen 2005).

Design

The thesis is a *Multiphase Type of Mixed Methods* (Cresswell & Plano Clark 2018:11). Data have been collected over a long period of time and in the CLISS- project (study 1 and 2) by several research members. Both quantitative and qualitative data have been investigated and used to find answers to the five research questions. In study 1 and 2, an *Explanatory Sequential Design* is applied whereas in study 3, an *Experimental/Intervention Design* is utilized (Cresswell & Plano Clark 2018:79, 118). The results from the two first studies led to the hypothesis that explicit dialogic teaching, using model texts and the concepts of noticing and awareness, together with lexical profiles would benefit students' metalinguistic understanding and improve their academic writing (Field 2018:5).

This was implemented first in a pilot study with seven students and then as study 3 at school C with five participating classes.

Considering validity and reliability with both quantitative and qualitative data, a model of legitimation by Onwuegbuzie and Johnsons (2006) has been used where nine different types of validity are tested.

Study 1

This licentiate thesis investigated students' texts written in L1, by CLIL and non-CLIL students participating in the CLISS project. The thesis focused on the academic language proficiency in Swedish, where the practices of certain linguistic features characterizing academic texts were investigated. The two groups of upper secondary school students involved in the study, a total of 240, were students who had Swedish as the main language of instruction, the non-CLIL group, and students who had English as the language of instruction to varying degrees, the CLIL group. Both groups followed the Swedish National Curriculum for Upper Secondary School (*Lgy11*, 2011) and, both groups studied Swedish as a mandatory subject. Study 1 answered research questions 1 and 2.

In the study, 520 texts were examined (306 written by CLIL students and 214 texts written by non-CLIL students). The texts were written at four different times during the students' upper secondary education, the aim being to identify and study students' productive vocabulary in writing. Quantitative measures, such as text length, word length, words with six letters or more and word variation index were examined (see Magnusson & Johansson Kokkinakis 2009, Vagle 2005). Corpus linguistic methods were applied to identify the use of nominalizations, verbs in the passive tense and academic words, which all are features of academic prose (e.g., Halliday & Martin 1993, Schleppegrell 2004). In addition, lexical profiling (Anthony 2013a, Nation & Anthony 2016), identifying some of the most frequent words in Swedish, was carried out to visualize the general vocabulary and to explore to what degree the students' vocabulary contained the most frequent and common words or if, and to what extent, the students used low-frequency words. The results were reported as means of the two student groups, CLIL and non-CLIL as well as gender. The results were furthermore analyzed by using SPSS, version 22.

The findings show that that the results varied both within and between both groups. The boys in the CLIL group showed the highest means for several of the measured aspects but strong individuals were found in all four groups, i.e. CLIL and non-CLIL males and CLIL and non-CLIL females. The results also showed minor usage of nominalizations, verbs in the passive tense and academic words. The results indicated that explicit education concerning academic writing and the awareness of "the language of schooling" in L1, would be beneficial to all students, regardless of language of instruction.

Study 2

This article presented a continuation of study 1 and replied to research question 3. The study explored and compared vocabulary use in texts written in L1 Swedish by the CLIL students at schools A, B and C where English as the medium of instruction is used to various degrees, thereby representing diverse CLIL models. School A used English in practically all subjects except in language arts (subject area of Swedish and optional German/French/Spanish). The other two schools, B and C, used L2 English in some lessons but not all, thus representing other CLIL models. In the study, 306 texts, written at four different occasions during a period of three years, were analyzed by using quantitative and corpus linguistic methods, to identify linguistic variables connected to academic prose. The texts are the same as in study 1 but now analyzed from the perspective of the different CLIL schools. The analyses included nine variables of which four were reported in the article. Text analyses were conducted of text length, word length, words longer than six letters and word variation index as well as measures of the use of nominalizations, verbs in the passive tense and academic words. The results were communicated as a percentage of the total number of words in the students' texts. In addition to these quantitative measures, lexical profiling was carried out to detect the complexity of texts in the use of high and low frequency words. The outcomes showed an unfluctuating disparity between schools A, B and C in the four assignments. Results pointed out that the L1 vocabulary use concerning specific word variables shows no substantial diversifications between the three CLIL schools despite the dissimilar exposure to L2 English and L1 use. The impact of L2 on students' L1 is sometimes raised as an apprehension against CLIL education. The results regarding productive written academic vocabulary of the present study indicate that there is no ground for such concerns.

Study 3

This article described an intervention at school C, and research questions 4 and 5 were responded to in this study. Five school classes participated in the study, and in two of them English was used as the language of instruction in some non-language subjects, whereas in the other three groups, Swedish was used except in language classes. The aim of study 3 was to investigate if and how, instruction about specific text linguistic variables connected to academic writing might impact students' productive writing. Previous research show

that explicit education of grammar in context and language choices using dialogical teaching and metatalk leads to improvement in students' writing (e.g., Humphrey 2017, Myhill 2018, Myhill et al. 2020). The intervention began with a pretest where all students wrote an essay (nr 2, also used in study 1 and 2, see appendix 1). The treatment group, consisting of two of the school classes, was taught about the passive voice, nominalizations, the practice of long words and word variation, all variables connected to academic prose and lexical density (c.f. Fang & Park 2019, Myhill 2009, Nation 2013, Schleppegrell 2004, 2012, Snow & Uccelli 2009). The intervention followed the sequences of a *Teaching Learning Cycle* (see table 2) and the students worked in pairs and groups with model texts to examine patterns of academic language (Humphrey 2017, Hyland 2016, Myhill 2018). Lexical profiles were also introduced to understand the use of high- and low frequency words (Anthony 2013a, 2019). Finally the students in both groups had access to their pre-test essays and were asked to revise them as a post-test. The results for the students writing both pre- and post-test (N=74+74) showed a significant increase in five of six word variables, for example, word variation and the use of low frequency words for the students in the treatment group (n=28) compared to the students in the control group (n=46). The study comprised both quantitative and qualitative data.

The qualitative part included students' perceptions which were captured through a survey filled out by all students in the treatment group (appendix 3). The predominant views expressed were that the treatment was good, the students thought they learned some new knowledge about academic writing but that the time was too short. The individual student responses included examples of metalanguage and an awareness of the language changes the students made in their revisions and also an appreciation of working with dialogic teaching and academic writing. The teachers reflected on visual and correct changes of words towards a more academic prose and in doing so reflected on the obvious improvements made.

Concluding remarks

The aim to examine academic vocabulary in Swedish in upper secondary students' written texts was accomplished by using quantitative and corpus linguistic tools to investigate the 520 texts written at four different occasions by CLIL and non-CLIL students at schools A, B and C. The second aim; to ex-

amine the possibilities to improve the students' academic writing in Swedish, was achieved through an intervention with explicit education using metalinguistic and dialogic teaching. The third aim; to investigate if there are differences due to the language of instruction, has been realized by analyzing the text linguistic variables in 692 texts written as essays by CLIL and non-CLIL students. The quantitative text investigations including surface structural measurements, subject-related measurements using corpus linguistic tools together with lexical profiling have indeed proven that vocabulary in students' texts can be visualized. By using this knowledge in the classroom practice it is also evident from the intervention in study 3 that it is a useful and purposeful methodology when working with academic writing skills among upper secondary students.

The perception of English medium instruction as a risk is based on a small number of reports from the early 2000s (Swedish National Agency for Education 1997, 2000, 20001a, 20001b) and until the CLISS project few dissertations with scientific research on CLIL education in Sweden were available (Lim Falk 2008, Sylvé 2004, Washburn 1997). This thesis contributes with a large text material examined by using well established quantitative methods and statistical analyses to strengthen the validity and the generalizability of the results. Previous to this thesis, the research on CLIL and non-CLIL students' productive writing in Swedish has been conducted using smaller samples, all but two also examining the same texts as in this thesis but with different foci, methods and size (Apelgren & Holmberg 2018, Holmberg 2019, Johansson & Ohlsson 2019, Lim Falk 2008, 2015, 2019, Lim Falk & Holmberg 2016, Lindberg & Johansson 2019, Ohlsson 2018). Results, in this thesis, regarding the impact of the use of English as the medium of instruction on students' productive writing in their L1 (here Swedish) show some significant results in benefit for the CLIL students especially the males regarding vocabulary use. The differences are minor over time when comparing CLIL and non-CLIL students, it is only when dividing the groups into males and females that the differences are statistically significant. When comparing only CLIL students at the three schools A, B and C representing diverse CLIL models, the differences found are minor and inconsistent between the three schools.

The implications drawn from the results of the three studies in this thesis are that by visualizing the vocabulary in upper secondary students' written texts in Swedish, cognition about language can provide a basis of writing knowledge (e.g. Gombert 1992, Halliday 1993, Laufer & Nation 1995, Myhill

2011, 2019, Vygotskij, 1999). By using DDL-education with the lexical profiles (Anthony 2013a, 2017a, 2019b), dialogic teaching and model texts (Myhill et al. 2018, 2020), language development regarding specific variables characteristic for academic prose has been achieved. This has been verified both among the students and the teachers participating in the interaction as part of the intervention.

The results also give implications for the urgent need of more explicitness in policy and steering documents such as the syllabi of the subject content of Swedish but also in other subjects as academic writing is a necessity in all school subjects (e.g. CALS, Uccelli et al. 2014, 2015 and Schleppegrell 2004). To give *all* pupils and students the opportunity and possibility of capturing academic literacy over a longer period of time will not only be a way to equivalence but also to empowerment (Myhill 2019). The better prepared young children are linguistically the more options they will have and the better equipped for future challenges they will be.

Implications concerning domain loss regarding subject specific knowledge and language as well as the subject of Swedish cannot be verified in any of the studies in this thesis. Here, 692 texts written in Swedish by CLIL and non-CLIL students have been investigated and analyzed and results regarding several text linguistic measurements have been compared. There is nothing indicating a negative impact on the students' L1 Swedish from using L2 English as medium of instruction. On the contrary, the CLIL students' final grades are in general higher than the non-CLIL students at group level, including social and natural sciences and the subject of Swedish (e.g. Apelgren 2018, 2019). The teachers at schools B and C taught parallel CLIL and non-CLIL classes which strengthens the validity when comparing final grades. From substudies within the CLISS project, it is evident that the CLIL students are motivated by having English as the medium of instruction and they see their choice of upper secondary program as an investment, a resource and a possibility for further studies and for their future (Apelgren 2019, Otterup 2019, Sylvén & Thompson 2015).

However, more research on CLIL is needed in the Swedish school context comprising homogenous groups so that background factors also are taken into account. Furthermore, implications point to the need for a common framework about CLIL education at all school levels in Sweden to ensure equity and in support for both CLIL students and teachers.

7. Referenser

- Admiraal, W., Westhoff, G. & de Bot, K. (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*. Vol. 12, No. 1, (s. 75–93).
- Alberius, L., Callin, M., Hoffman, A., Johansson, S. och Norén, C. (2017). *Behovet av en språkstrategi för Sverige*. Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33:5, (s. 561–598). <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Gothenburg Studies in Educational Sciences 359. Göteborgs universitet.
- Anthony, L. (2013a/2021). *AntWordProfiler* (Version 1.5.1) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University.
<http://www.laurenceanthony.net/software/antwordprofiler/>
- Anthony, L. (2013b). A critical look at software tools in corpus linguistics. *Linguistic Research* 30 (2), (s. 141–161).
- Anthony, L. (2016/2019a). *AntConc* (Version 3.5.8w (Windows) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Anthony, L. (2017a). Corpus Linguistics and Vocabulary: A Commentary on four studies. *Vocabulary Learning and Instruction*, Volume 6, Issue 2, (s. 79–87). <http://vli-journal.org>
- Anthony, L. (2017b). Introducing corpora and corpus tools into the technical writing classroom through Data-Driven-Learning. I: Flowerdew, J. & Costley, T. *Discipline-Specific Writing, theory into practice*. (s. 162–180). London, New York: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Anthony, L. (2019a). Tools and strategies for Data-Driven-Learning in the EAP writing classroom. I: Hyland, K. & Wong L.C. (Red.). *Specialised English. New Directions in ESP and EAP Research and Practice*. (s. 179–194). London: Routledge.
- Anthony, L. (2019b). Resources for researching vocabulary. I: S. Webb (Red.) *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. Abingdon: UK. Routledge Press.
- Apelgren, B.-M. (2018). *Höga betyg in, höga betyg ut. En studie om betygsutveckling hos elever med engelska som undervisningspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Apelgren, B.-M. (2019). CLISS Students' Background Factors. I: Sylvén, LK. (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 35–53). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>

- Apelgren, B.-M. & Holmberg, P. (2018). *På spaning efter progression. En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska*. Stockholm: Skolverket.
- Arneback, E. & Englund, T. (2017). Diskurserna talet om studenters skrivande i lärarutbildningen. I: P-O. Erixson O. & Josephson (Red.), *Kampen om texten: Examensarbetet i lärarutbildningen* (s. 211–226). Lund: Studentlitteratur.
- Aro, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2015). School-external Factors in Finnish Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programs. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2015 Vol. 59, No. 2, (s. 127–142).
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.894937>
- Ask, S. (2005). *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Licentiatsuppsats. Växjö: Institutionen för humaniora.
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Ask, S. (2013). *Akademiskt skrivande. Problem och möjligheter. Sakprosa äger!* (ppt).
https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2013/09/sofia_ask_pdf_11502.pdf
- Bailey, A.L. (2007). *The Language Demands of School. Putting Academic English to the Test*. New Haven & London: Yale University Press.
- Barton, D. (1994/2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. (3^e uppl.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning*. Victoria, BC: BCcampus.
- Benko, S.L. (2012). Scaffolding. An Ongoing Process to support Adolescent Writing Development. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56(4). (s. 291–300).
 doi:10.1002/JAAL.00142
- Berends, G. (2013). *Skrivsamarbete i högre utbildning. Tre studenters skrivprofiler i kollaborativa skrivgrupper*. Doktorsavhandling. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Bergh Nestlog, E. (2012). *Vad är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Doktorsavhandling, Institutionen för språk och litteratur. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Biber, D. & Conrad, S. & Reppen, R. (1998/2006). *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use* (5^e uppl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. & Grey, B. (2016). *Grammatical complexity in academic English: Linguistic change in writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (Red.). (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4^e uppl.). Maidenhead: Open University Press.
- Björklund, S. (2006). Content and language integrated approaches; What lies ahead? I: S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (Red.). *Exploring Dual-Focused Education Integrating language and content for individual and societal needs* (s. 176–188). VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA SELVITYKSIÄ JA RAPORTTEJA 132.
- Björkvall, A. (2009/2019). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken* (2^a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Bloggmix* (2012). <https://spraakbanken.gu.se/swe/resurs/bloggmixodat>
- Blomström, V. & Wennerberg, J. (2015). *Akademiskt läsande och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Blückert, A. (2002). *Skrivarstugor och loggböcker. En översikt över idéer och insatser kring studenters skrivande* (Rapport nr 29). Uppsala: Uppsala universitet.
- Blückert, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk?: en studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Doktorsavhandling, Enheten för utveckling och utvärdering. Uppsala: Uppsala universitet.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Blåsjö, M. (2006/2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. MINS, Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, nr. 56.
- Blåsjö, M. & Wittek, L. (2017). Skrivandet i professionsutbildningar – forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter. I: P-O. Erixson & O. Josephson (Red.). *Kampen om texten: Examensarbetet i lärarutbildningen* (s.31–53). Lund: Studentlitteratur.
- Brevik, L.M. & Doetjes, G. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-projektet)*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, universitetet i Oslo. [HTTPS://WWW.UV.UIO.NO/ILS/FORSKNING/PROSJEKTER/ETOS/INDEX.HTML](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/index.html)
- Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. I: P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Red.). *Transformation in language education*. Tokyo: JALT2016.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Details matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System* 53, (s. 119–128).
- Burke, P.J. (2008). Writing, Power and Voice: Access to and Participation in Higher Education. *Changing English*, 15:2, (s. 199–210).
- Carter, R., and M. McCarthy. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., Genesee, F. & Gortner, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward: *Applied Linguistics* 2014, 35/3, (s. 243–262).
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chen, M., Flowerdrew, J. & Anthony, L. (2019). Introducing in-service English language teachers to data-driven learning for academic writing. *Elsevier, System* 87, (s. 1–12).
- Christie, F. & Beverly, D. (Red). (2008). *School Discourse*. London: Continuum.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7^e uppl.). London & New York: Routledge Applied Linguistics.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7(2), (s. 103–117).

- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbin Dwyer & Buckle (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), (s. 54–63).
- Creswell, J.W. (Red.) & V.L. Piano Clark (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3^e uppl.). London: SAGE Publications, Inc.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19. ERIC Number: ED 184334.
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, Volume 14, Issue 2, (s. 175–187).
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University. DOI: 10.13140/2.1.1334.9449
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I: Street, B. & Hornberger, N. H. (Red.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (s. 71–83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and Processes in Content and Language Integrated (CLIL) Learning: Current Research in Europe. I: *Future Perspectives in English Language Teaching*. W. Delany & L. Volkman (Red.), (s. 7–23). Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 31, (s. 182–204).
- Dalton-Puffer, C. (2017). Postscriptum: research pathways in CLIL/Immersion instructional practices and teacher development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21:3, (s. 384–387). DOI: 10.1080/13670050.2017.1384448
- de Dios Martinez Agudo, J. (2020). To what extent does parental educational background affect CLIL learners' content subject learning? Evidence from research in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1715916
- Derewianka, B. (1990). *Exploring How Texts Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda 1 – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (Red.) (2015). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur
- Enefalk, H., Andersson, L.M., Aronsson, A., Englund, V., Novaky, G., Svensson, M., Thisner, F., Ågren, H., & Ågren M. (2013, 2 januari). Våra studenter kan inte svenska. *Uppsala Nya Tidning*. https://www.unt.se/asikt/debatt/vara-studenter-kan-inte-svenska-2027570.aspx
- Enever, J. (2018a). *Policy and Politics in Global Primary English*. Oxford: Oxford University Press.

- Enever, J. (2018b). Europe, Language research. I: Callan, H. (Red.). *The International Encyclopedia of Anthropology, Language and Education*. New York: Wiley/Blackwell, (s. 1–11).
- Enström, I. (2013a). Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.) *Svenska som andraspråk-i forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur, (s. 169–195).
- Enström, I. (2013b). *Att undervisa om ord. En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling*. Forskningsrapporter från Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. ISSN 1401-5919.
- Eneström, I. (2016). *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inlärning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Erixson, P-O. & Josephson, O. (Red.), (2017). *Kampen om texten: Examensarbetet i lärutbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- European Commission, (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Falk, Y. (2015). Lexical transfer in L3 Learning: a cross-sectional study on Swedish. I: *Learning and using multiple languages: current findings from research on multilingualism*. Safont, J. & Portoles, F. (Red.), (s. 155–173).
- Fang, Z. & Park, J. (2019). Adolescents' use of academic language in informal writing. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09937-8>
- Feez, S. (1999). Text-based Syllabus Design. *TESOL in Context* Volume 9 No. I, (s. 11–14).
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE.
- Garberding, P. (2019, 25 oktober). Ökade skrivsvårigheter stressar lärare och studenter. *Universitetsläraren*. <https://universitetslararen.se/2019/10/25/okade-skrivsvarigheter-stressar-larare-och-studenter/>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gardner, D. (2007). Validating the Construct of Word in Applied Corpus-based Vocabulary Research: A Critical Survey. *Applied Linguistics* 28/2, (s. 241–265). Oxford University Press: Oxford.
- Gardner, D. & Davies, M. (2013). A New Academic Wordlist. *Applied Linguistics* 2014: 35/3, (s. 305–327).
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket. Lyft tänkandet. Språk och Lärande*. Hallgren & Fallgren: Stockholm.
- Gibbons, P. (2014). *Stärk språket. Stärk lärandet*. Hallgren & Fallgren: Stockholm.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5, (s. 93–116).
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London/Washington D.C.: The Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (1985/2014). *An Introduction to Functional Grammar* (4^e uppl.). London: Arnold.
- Hallin, AE. (2016). *Language Processing and Awareness in Swedish School-Age Children with and without Language Impairment*. Dissertation. Steinhardt School of Culture, Education and Human Development, New York University.
- Hasan, R. [1999] (2005). Society, Language and Mind: The Meta-dialogism of Basil Bernstein's Theory. I: Christie, F. (Red.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. Linguistic and Social Processes. London: Cassell. E-bok, (s. 10–30).
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Academic discourse as situated practice: An Introduction. *Linguistics and Education* 31, (s. 174–186).
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), (s. 303–317).
- Hipkiss, AM.(2014). *Klassrummets semiotiska resurser. En språkdidaktisk studie av skolämnen Hem- och konsumentkunskap, Biologi och Kemi*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg* av Lindberg, I. & Sandwall K. (Red.). (Rapporter om svenska som andraspråk 7). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. (s. 129–146).
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register. En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller. I: Hestbæk Andersen T. & Boeriis, M. (Red.). *Nordisk socialsemiotik: pedagogiske, multimodale og sprogvitenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Holmberg, P. (2019). The Development of Academic Vocabulary in Swedish. I: Sylvén LK (Red). *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools*, (s. 173–186). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, Volume 6, Number 2, 2007, (s. 109–124). doi: 10.2304/eejr.2007.6.2.109.
- Hort, S. (2020). *Skrivprocesser på högskolan. Text, plats och materialitet i uppsatsskrivandet*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

- Hultman, T.G. & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Svenskläraryöreningen 167. Lund: Liber Läromedel.
- Humphrey, S. (2017). *Academic Literacies in the Middle Years. A Framework for Enhancing Teacher Knowledge and Student Achievement*. New York: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Humphrey, S. & Feez, S. (2016). Direct instruction fit for purpose: applying a metalinguistic toolkit to enhance creative writing in the early secondary years. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 39, No. 3, (s. 207–219).
- Husén, T. & Opper, S. (Red.). (1983). *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries*. Proceedings of an International Symposium held at the Wenner-Gren Center, Stockholm, August 2 and 3, 1982. Oxford: Elsevier.
- Hüttner, J. & Smit, U. (2013). CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System* 44, (s. 587–597).
- Hyland, K. (2002/2016). *Teaching and Researching Writing*. Applied Linguists in Action (3^e uppl.). New York: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Hyland, K. & Tse, P. (2007). Is There an "Academic Vocabulary"? *TESOL Quarterly*, Vol 41, Issue 2, (s. 235–253).
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education* Vol 18, No 3, (s. 220–245).
- Jansson, H. (2016). *Skriftspråksutveckling med grammatiska metaforer. En systemisk-funktionell analys av gymnasieelevers utredande texter*. Kandidatuppsats, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/44342>
- Johansson Kokkinakis, S. (2007). Språkteknologiskt arbete. I: Lindberg, I., & Johansson Kokkinakis, S. (Red.). *OrdL. En korpusbaserad kartläggning för grundskolans senare år*. ROSA-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet (s. 101–134).
- Johansson Kokkinakis, S. & Frändberg, B. (2013). Högstadiееlevers användning av naturvetenskapligt språkbruk i kemiämnet i TIMMS. *Utbildning och Demokrati*. Örebro universitet, (s. 53–68).
- Johansson, S. & Ohlsson, E. (2019). Visualizing Vocabulary: An Investigation into Student Assignments in CLIL and Non-CLIL Contexts. I: Sylvén LK (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 216–235). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Jones S., Myhill, D. & Bailey T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualized grammar teaching in students' writing. *Read Writ*, 26:12, (s. 41–1263). DOI 10.1007/s11145-012-9416-1
- Josefsson, G. & Santesson, S. (2017a). *Hur skriver våra studenter? En undersökning av skriftförmågan hos nyantagna studenter vid HT-fakulteterna vid Lunds universitet*. Rapport. Humanistiska och teologiska fakulteterna. Lunds universitet. www.ht.lu.se/om-fakulteterna/utredningar/

- Josefsson, G. & Santesson, S. (2017b, 4 oktober). Många studenter har stora problem med att skriva. *Svenska Dagbladet*. <https://www.svd.se/manga-studenter-har-stora-problem-att-skriva>
- Josephson, O. (2015, 16 augusti). Varför kan studenterna inte skriva? *Svenska Dagbladet*. <http://www.svd.se/varfor-kan-studenterna-inteskriva>
- Jönsson, K. (2019). Läsande och skrivande I skolans första år. I: Liberg, C. & Smidt, J. (Red.). *Att bli lärare i svenska*. (s. 61–72). Stockholm: Liber AB.
- Kahneman, D. (2011/2017). *Tänka, snabbt och långsamt [Thinking, Fast and Slow]*. Falun: Volante.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2005). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Langer, J. (2004). *Getting to Excellent. How to Create Better Schools*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. & Applebee, A.N. (1986/1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. NCTE Research Report no. 22. USA: National Council of Teachers.
- Lasagabaster D. (2017). “I always speak English in my classes”: Reflections on the use of the L1/L2 in English-medium instruction. I: A. Llinares & T. Morton (Red.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. (s. 251–267). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lasagabaster, D. & García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school/Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela, *Cultura y Educación: Culture and Education*. doi: 10.1080/11356405.2014.973671
- Laufer B. (2005). Lexical frequency profiles: From Monte Carlo to the real world – a response to Meara (2005). *Applied Linguistics* 26(4), (s. 582–588).
- Laufer, B. (2013). Lexical Frequency Profiles. I: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. C.A. Chapelle (Red.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0692
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 16(3), (s. 307–322).
- Lea, M.R. & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacy approach. *Studies in Higher Education*, 23:2, (s. 157–172). <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential: Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. Stockholm: Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Liberg, C. (2009). Genrepädagogik ur ett didaktiskt perspektiv. I: Juvonen, P. (Red.) *Språk och lärande. Rapport från ASLAs höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*. <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsfpid=diva2%3A1216081&dswid=6215>
- Liberg, C. (2019). Svenskämnetts framväxt. I: Liberg, C. & Smidt, J. (Red.). *Att bli lärare i svenska*. (s. 15–28). Stockholm: Liber AB.

- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden, Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba AB.
- Lillis, T. (2003). Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), (s.192–207).
doi:10.1080/09500780308666848
- Lim Falk, M. (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser*. ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS: Stockholms universitet.
- Lim Falk, M. (2015). English and Swedish in CLIL student texts. *Language learning journal*, Vol. 43, nr 3, (s. 304–318).
- Lim Falk, M. (2017). Språk-, läs- och skrivutveckling – Grundskola 7–9, Gymnasieskola språkintroduktion. Modul: Nyanländas språkutveckling Del 1: *Planera för progression*.
<https://larportalen.skolverket.se>
- Lim Falk, M. (2019). The Development of Linguistic Correctness in CLIL and Non-CLIL Students' Writing in the L1 at Upper Secondary School. I: Sylvén LK (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 187–215). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Lim Falk, M. & Holmberg, P. (2016). Paths to academic writing in a globalized world. A longitudinal study of Content and language integrated education in Upper secondary school in Sweden. I: Bazerman, C. et al. (Red.). *Writing Research across Borders. Colorado: the Writing across the Curriculum Clearinghouse*, (s. 187–211).
- Lin, A. M. Y. (2012). Multilingual and Multimodal Resources in L2 English Content Classrooms. In: Leung, C., & B. Street (Red.). *English' in Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lin, A.M.Y. (2015) Conceptualizing the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), (s. 74–89).
- Lindberg, I. (2007). Forskning om läromedelsspråk och ordförrädsutveckling. I: Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (Red.). *Ordil. En korpusbaserad kartläggning för grundskolans senare år*. ROSA-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, (s. 13–60).
- Lindberg, I.(2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati* 2009, vol. 18, NR 2, (s. 9–37).
- Lindberg, I. (2017). *Ordförrådet – en framgångsfaktor*. <https://larportalen.skolverket.se>
- Lindberg, I. & Johansson, S. (2019). The Development of Swedish receptive Vocabulary in CLIL: A Multilingual Perspective. I: Sylvén LK (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 236–258). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Lindström, L. & Pennlert, L.Å. (2016). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion till didaktik*. Umeå: Fundo Förlag AB.
- Lisberg Jensen, E. (2015). Studenter måste kunna skriva. *Axess* 2015:2.
<http://www.axess.se/magasin/default.aspx?article=2435#.VQfy003Qe72>

- Lorenzo, F., Granados, A. & Rico N. (2020). Equity in bilingual education: socioeconomic status and content and language integrated learning in monolingual Southern Europe. *Applied Linguistics* 2020 (s. 1–22). DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amaa037>.
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences no 74. Malmö.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Doktorsavhandling, Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17. Göteborgs universitet.
- Magnusson, U. & Johansson Kokkinakis, S. (2008). *Quantitative Measures on Students' Texts*. ASLAS: skriftserie nr. 22/2008, (s. 43–56).
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediadebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Doktorsavhandling, Lund: Lunds universitet.
- Martin, J.R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox Textbooks and Surveys in Linguistics.
- Martínez-Adrián, M., Gutiérrez-Mangado, M.J. & Gallardodel- Puerto, F. (2019). Introduction: L1 use in content-based and CLIL settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), (s. 1–4). doi: 10.1080/13670050.2018.1508279.
- McEnery, T., Xiao, R., Tono, Y. (2006). *Corpus-based Language Studies*. London & New York: Routledge Applied Linguistics.
- Meara, P. (1996). The Dimensions of Lexical Competence. I: Brown, G., Malmkjær, K., Williams, J. (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, (s. 35–52).
- Melander Marttala, U. (2007). *Studenters möte med universitetets språkmiljö*. [University students and the linguistic milieu of the university]. FUMS Rapport. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Megyesi, B. Palmér, A. & Näsman, J. (2019). *SWEGRAM – Annotering och analys av svenska texter*. Uppsala: Institutionen för lingvistik och filosofi och Institutionen för nordiska språk. <https://cl.lingfil.uu.se/~bea/publ/swegram-manual-2019.pdf>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Development of boys' and girls' literacy skills and learning attitudes in CLIL education. I: S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (Red.). *Exploring Dual-Focused Education Integrating language and content for individual and societal needs* (s. 176–188). VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA SELVITYKSIÄ JA RAPORTTEJA 132.
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetweener? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *A Journal of Comparative and International Education*, 46:2, (s. 235–250). <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>
- Mueller, J.T. (2018). English as a lingua franca at the multilingual university: A comparison of monolingually and multilingually raised students and instructors. I: Bonnet, A. & Siemund, P. (Red.), *Foreign language education in multilingual classrooms*. New York, Amsterdam: John Benjamins, (s. 359–380).

- Murphy V.A., Macaro, E., Alba, S. & Cipolla, C. (2015). The influence of learning a second language in primary school on developing first language literacy skills. *Applied Psycholinguistics* 36 (s. 1133–1153). doi:10.1017/S0142716414000095
- Myhill, D. (2009). Becoming a Designer: Trajectories of Linguistic Development. I: Beard, R., Myhill, D., Riley, J. & Nystrand, M. (Red.). I: *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications Ltd. (s. 401–414).
- Myhill, D. (2011). The Ordeal of Deliberate Choice. Metalinguistic Development in Secondary Writers. I: Wise Berninger, V. (Red). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York: Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gu/detail.action?docID=957845>.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue: *Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, (s. 1–21). <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Myhill, D. (2019). Linguistic choice as empowerment. Teaching rhetorical decision-making in writing. *Utbildning & Demokrati*, Vol 28, No 2 (s. 55–75). Theme: Rhetorical education and the democratic mission of the school.
- Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research* 80, (s. 177–187). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Myhill, D., & Newman, R. (2020). Writing talk: Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. I: *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Mercer, N., Wegerif, R. & Major, L. (Red.), (s. 360–372). New York: Routledge.
- Myhill, D., Lines, H. & Watson, A. (2012). Making Meaning with Grammar: A Repertoire of Possibilities. *English in Australia*, Volume 47, Issue 3, (*mETAphor*, Issue 2, 2011). <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=100676499722930;res=IELHS>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters. How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Education* 36, (s. 77–91).
- Myhill, D., Jones, S. & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*. Vol. 31(1), (s. 23–44). doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694
- Myhill, D., Watson, A & Newman, R. (2017). Re-thinking grammar in the curriculum. I: Egeland, B., Olin-Scheller, C., Tanner, M. & Tengberg, M. (Red.) *Toljfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Textkulturer*, (s. 25–44).
- Myhill, D.A., Jones, S. & Lines, H. (2018). Texts that teach: Examining the efficacy of using texts as models. *L1- Educational Studies in Languages and Literature*. <http://hdl.handle.net/10871/35066>
- Myhill, D., Newman, R. & Watson, A. (2020). Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol. 43, No 1. (s. 5–16). <http://hdl.handle.net/10871/40130>

- Nation, P. (2001/2013). *Learning Vocabulary in Another Language*, (2nd uppl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2019). The Different Aspects of Vocabulary Knowledge. I: *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, Webb, S. (Red.). London: Routledge. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.4324/9780429291586>
- Nation, P. & L. Anthony (2013). Mid-frequency readers. *Journal of Extensive Reading*, Vol 1. (s. 5–16).
- Nation, P. & L. Anthony (2016). Measuring vocabulary size. I: E. Hinkel (Red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, (3rd uppl.). New York: Routledge.
- Navarro-Pablo, M. & Lopés Gándara, Y. (2019). The effects of CLIL on L1 competence in monolingual contexts. *The Language Learning Journal*. doi:10.1080/09571736.2019.1656764.
- Nikula, T. (2007). “Speaking English in Finnish Content-based Classrooms.” *World Englishes* 26 (2), (s. 206–223). doi:10.1111/j.1467-971X.2007.00502.x.
- Nikula, T. & P. Moore (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), (s. 237–249).
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C. & Llinares, A. (2013). CLIL-classroom discourse. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1.) (s. 70–100).
- Nilson, E. (2012). *Elevers skrivande som identitetskapande aktivitet i skolan – innehåll och begränsningar*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nordenfors, M. (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Doktorsavhandling, Göteborgs-studier i nordisk språkvetenskap 16. Göteborgs universitet.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Doktorsavhandling, Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet: Uppsala.
- Nyström Höög, C. (2010). Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. *Svenska i utveckling nr 27*. Uppsala universitet: Uppsala. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:380369/FULLTEXT01.pdf>
- Ohlsson, E. (2018). *Att synliggöra vokabulär. En kvantitativ studie av gymnasieelevers skrivuppgifter på svenska inom CLISS-projektets ram*. Licentiatuppsats, Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Olsson, E. (2016). *On the Impact of Extramural English and CLIL on Productive Vocabulary*. Gothenburg Studies in Educational Sciences. Doktorsavhandling. University of Gothenburg: Göteborg.
- Olsson, E. & Sylvén, LK. (2018). *Vad hände sedan? En uppföljningsstudie av elever i CLISS-projektet*. Skolverket: Stockholm.
- Onwuegbuzie, A. J. & R.B. Johnson (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13 (1), (s. 48–63).
- Ortega, L. (2018). SLA in Uncertain Times: Disciplinary Constraints, Transdisciplinary Hopes. *Educational Linguistics* 33, (s. 1–30).

- Otterup, T. (2019). Multilingual Students in a CLIL School: Possibilities and perspectives. I: Sylvén LK (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 263-281). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Palincsar A.M.S. & Schleppegrell, M.J. (2014). Focusing on Language and Meaning While Learning With Text. *Tesol Quarterly*, Volume 48, Issue 3, (s. 616–623).
doi.org/10.1002/tesq.178
- Palmér, A. (2013). Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser. *Volym 31 av Svenska i Utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Paran, A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or Policy Borrowing Myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), (s. 317–342). DOI 10.1515/applirev-2013-0014
- Pavón Vázquez, V. & Ramos Ordóñez, M. dC. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), (s. 34–48).
- Pérez Cañado, ML. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:3. (s. 315–341).
 DOI:10.1080/13670050.2011.630064
- Pérez Cañado, ML. (2020). Common CLIL (Mis)conceptions: Setting the Record Straight. I: Barranco-Izquierdo, N., Calderón-Quindós, M.T. & Eisenrich, T. (Red.). *The Manifest Nature of Bilingual Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Persson, T. (2016). *De naturvetenskapliga ämnesspråken. De naturvetenskapliga uppgifterna i och elevens resultat från TIMSS 2011 år 8*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 9, Uppsala universitet.
- Pfenninger, S. (2016). All good things come in threes: Early English learning, CLIL and motivation in Switzerland. *Cahiers de l'ILSL* 48. Special Issue. I: Ronan P. (Red.). *"Perspectives on English in Switzerland"*, (s. 119–147).
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. I: MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Red.). *Handbook of Writing Research*. New York, London: The Guildford Press, (s. 54–66)
- Randahl, A-K. (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser I fysik och svenska*. Studier från Örebro i svenska språket 9. Södertörn Doctoral Dissertations 91. Örebro universitet.
- Reierstam, H. *Assessment in Multilingual Schools. A comparative mixed method study of teachers' assessments beliefs and practices among language learners – CLIL and migrant students*. Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik 65, Stockholms universitet.
- Reierstam, H. & Sylvén, LK. (2019). Assessment in CLIL. I: Sylvén LK (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 59–75). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters
<https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Ribeck, J. (2015). *Steg för steg. Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Doktorsavhandling, Data Linguistica. No. 28. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

- Ribeck, J., Jansson, H., & Sköldb erg, E. (2014). *Från aspekt till övergripande – en ordlista över svensk akademisk vokabulär*. I: Nordiska studier i lexicografi 12. Rapport från Konferensen om lexicografi i Norden, Oslo, augusti 2013.
- Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rodrick Beiler, I. (2020). Elevernas upplevelse av språkbruk og deres forhold til språk. I: Brevik, L.M. & Doetjes, G. *Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-projektet)*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, universitetet i Oslo. [HTTPS://WWW.UV.UIO.NO/ILS/FORSKNING/PROSJEKTER/ETOS/INDEX.HTML](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/index.html)
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English* (Write it right resources for literacy and learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I: Hasan, R. & Williams, G. (Red.). *Literacy in Society*. Harlow: Alison Wesley Longman Limited.
- Rydenvald, M. (2014). "eftersom jag har två språk". *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa*. Licentiatuppsats, ROSA-rapport 19. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35684/1/gupea_2077_35684_1.pdf
- Rydenvald, M. (2017). *Inflätat och överlappande. Flerspråkighet och språkanvändning bland svensktalande ungdomar i Europa*. Doktorsavhandling. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 28. Göteborgs universitet.
- Sabaté-Dalmau, M. (2018). Migrants' minority-language newspeakism: The pervasiveness of nation-state monolingual regimes in transnational contexts. *Journal of Sociolinguistics*, volume 22, Issue 1, (s. 5–28).
- Samuelsson, M. (2013). Studenter på 13-åringsnivå kräver nya arbetssätt. *Universitetsläraren* 2013:5. <https://universitetslararen.se/2013/03/14/studenter-pa-13-aringsniva-kraver-nya-arbetssatt/>
- Sánchez, L. & Bardel C. (2016). Cognitive factors, linguistic perceptions and transfer in third language learning. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 21 (2), (s. 123–138).
- Sandberg, Y. (2018). *Bilingual subject-specific literacies? Teachers' and learners' views of two school languages in biology, civics, history and mathematics: Case studies from CLIL programmes in the Swedish upper secondary school*. Licentiate Thesis in Language Education, 2018. Stockholm University.
- Sandberg, Y. (2019). Teaching and Learning Content through Two Languages: The Biology and History Teacher Perspective. I: Sylvén LK (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 298–314). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2.

- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A Conceptual Framework*. Technical Report 2003-1. The University of California Linguistic Minority Research Institute.
<https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>
- Schleppegrell, M.J. (2001) Linguistic features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education* 12 (4), (s. 431–459).
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahawa, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schleppegrell, M.J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning. Introduction to Special Issue. *The Elementary School Journal*, Volume 112, Number 3 (pp. 409–418).
- Schleppegrell, M.J. (2013). The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. *Language Learning* 63:Suppl. 1, (s. 153–170). DOI: 10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. London: Palgrave Macmillan, UK.
- Schmitt, N. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research shows. *Language Learning* 64:4. (s. 913–951).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (s. 219–231).
- Sellgren, M. (2002). Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- SFS nr: 2009:600. *Språklag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600
- Skar, G.B. & Berge, K.L. (2017). *Elevers skriftförmåga och texters kvantitativa egenskaper*. Skrivsentrets skriftserie 1. Trondheim: NTNU.
- Skar, G.B., Jølle, L. & Aasen, A.J. (2020). Establishing Rating Scales to Assess Writing Proficiency Development in Young Learners. *Acta Didactica Norden*, Vol 14, Nr.1, Art.13. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7909>
- Skolverket (1997). *Uppdrag rörande utbildning och undervisning på främmande språk*. Å. Viberg.
- Skolverket (2000). *SPRINT: Språk- och innehållsintegrerad inlärninng och undervisning*. Rapport på uppdrag av Skolverket, J. Nixon.
- Skolverket (2001a). *SPRINT – bot eller möjlighet?* Rapport på uppdrag av Skolverket, M. Falk.
- Skolverket (2001b). *Quality in SPRINT. Towards quality assessment and assurance in content and language integrated education. A field study report*. Rapport på uppdrag av Skolverket, J. Nixon
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma mål för gymnasieskola 2011, Lgy11*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

- Skolverket (2012). *Gymnasiearbete – introduktionstext, september 2012*.
<https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875002f93/1517837981645/Introduktionstext%20gymnasiearbetet%20h%C3%B6gskole%C3%B6rberedande.pdf>
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018a). *Engelskspråkig undervisning. En kartläggning och utvärdering av engelskspråkig undervisning i svensk gymnasieskola*. Rapport 465.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3897>
- Skolverket (2018b). Språk-, läs- och skrivutveckling – Gymnasieskola Modul: Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär Del 1: *Vetenskaplighet och vetenskaplig text*.
<https://larportalen.skolverket.se>
- Skolverket (2020). *Gymnasiearbetet i gymnasieskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasiearbetet>
- Sköldbberg, E. & Johansson Kokkinakis, S. (2012). *A och O om akademiska ord*.
<http://spraakdata.gu.se/carola/akademiska-ordlistor/AO.pdf>
- Snow, & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. I: Olson, D., Torrance, N. (Red.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. New York: Cambridge University Press.
- SOU 2002:27 (2002). *Mål i mun – Förslag till handlingsprogram för det svenska språket*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Språkförsvaret (2020). *Språkbytesexperimentet i svensk skola – Engelska till varje pris?* Lindblom, P-Å. & Rubensson, A. (Red. kom.). Inowroclaw, Polen: Totem.com.pl.
- Staf, S. (2019). *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
<http://hdl.handle.net/2077/60279>
- Strömquist, S. (1998/2010). *Uppsatshandboken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. & B. Seidlhofer (Red.), *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*, (s. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1981). *Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Sylvén, LK. (2004). *Teaching in English or English Teaching? On effects on content and language integrated learning on Swedish learner's incidental vocabulary acquisition*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sylvén, LK. (2013) CLIL in Sweden — Why does it Not Work? A Metaperspective on CLIL across Contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), (s. 301–320).
- Sylvén, LK. (2018). *Internationell jämförelse av engelskspråkig undervisning i fem länder, Finland, Nederländerna, Tyskland, Spanien och Sverige*. Stockholm: Skolverket.

- Sylvén, L.K. (Red.) (2019). *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Sylvén, L.K. & Ohlander, S. (2014). The CLISS Project: Receptive Vocabulary in CLIL versus non-CLIL Groups, *Moderna Språk*, 108(2), (s. 80–114).
- Sylvén, L.K. & Thompson, A.S. (2015). Language Learning and CLIL: Is there a Connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, Volume 3, Number 1, (s. 28–50).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2013). Literacy och lärande: inskriptioner och kunskapsutveckling. I: Lundqvist, E., Säljö, R., Östman, L. (Red.). *Scientific Literacy. Teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Taube, K. (2011). *Barns tidiga skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Thompson, A.S. & Sylvén, L.K. (2019). CLIL and Motivation Revisited: A Longitudinal Perspective. I: Sylvén, L.K. (Red.) (2019). *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 76–95). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Toth, J. (2018). *English-medium instruction for young learners in Sweden. A longitudinal case study of a primary school class in a bilingual English-Swedish school*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlsson.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C. Galloway Philips, E., Menese, A. & Sánchez, E. (2014). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, (s. 1–33). doi:10.1017/S014271641400006X
- Uccelli, P., Galloway Philips, E., Barr, C., Menese, A. & Dobbs, C. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association With Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly* 50(3), (s. 337–356).
- UR Play (2020). *Skrivglappet*. Widén, L. (Prod). Film and tell för UR.
<https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>
- Vagle, W. (2005). Tekstlengde + ordlengdesnitt = Kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevernes skriveprestasjoner. (s. 303–386). I: Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskesamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Van Mensel, L., Hilgsmann, P. Mettwie, L. & Galand, B. (2020). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33:1, (s. 1–14). DOI:10.1080/07908318.2019.1571078
- Vermeer, A. (2001). Breadth and Depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics* 22 (2001), (s. 217–234).

- Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkeande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Washburn, L. (1997). *English Immersion in Sweden: A Case Study of Röllingby High School, 1987–1989*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Wengelin, Å. (2005). Ekonomiskans språkliga status. I: Rombach, Björn (Red.), *Den framgångsrika ekonomiskan* (s.188–203). Stockholm: Santérus förlag.
- Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämnesläraryt- utbildningen och läraryrket*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 17, (s. 89–100). Pergamon Press: Great Britain.
- Yi Lo, Y. (2015). How much L1 is too much? Teacher's language use in response to students' abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 18, No. 3, (s. 270–288).
- Yoxsimer Paulsrud, BA. (2014). *English Medium Instruction in Sweden: Perspectives and Practices in two Upper Secondary Schools*. Academic Dissertation for doctoral Degree. Stockholm: US-AB.
- Yoxsimer Paulsrud, BA. (2019). Mapping CLIL in Sweden. I: Sylvén LK (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (s. 19–34). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788922425-018>
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Doktorsavhandling. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

8. Bilagor

Bilaga 1

Skrivuppgift – Folkhälsoproblem

Att skriva kan vara ett sätt att reda ut svåra samband, resonera kring olika alternativ och dra slutsatser.

En del tecken tyder på att Sveriges befolkning mår bättre nu än tidigare. Vi får till exempel allt längre genomsnittlig livslängd men på två olika områden har befolkningen under de senaste 25 åren börjat må sämre. Det gäller för det första övervikt och för det andra psykisk ohälsa, dvs. problem som exempelvis ångest, oro och sömnsvärigheter.

Din uppgift är att skriva en text där du resonerar kring varför dessa två folkhälsoproblem – övervikt och psykisk ohälsa – ökar i Sverige.

På baksidan finns fakta från olika källor som kan vara användbara för dina resonemang. Du har 90 minuter på dig att skriva din text. Tänk på att du behöver lite tid för att läsa igenom vad du har skrivit.





Bilaga 2

Samtycke till deltagande i forskningsstudie på xxskolan

Studien ingår som en del av ett avhandlingsarbete i forskarskolan SEMLA

<https://www.isd.su.se/semla-forskarskola-i-1%C3%A4rande-undervisning-och-bed%C3%B6mning-i-svenska-och-engelska>

Ditt deltagande i denna forskningsstudie innebär att Du ger Ditt medgivande till att:

- 1) skriva en text utifrån en skrivuppgift,
- 2) delta i en intervention som handlar om akademiskt skrivande,
- 3) bearbeta Din text utifrån de kunskaper Du fått om akademiskt skrivande,
- 4) lämna texten till EO i forsknings syfte för att möjliggöra närstudie av vokabulären.
- 5) resultaten kan komma att användas i forskningstext (obs! ej spårbara).

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer om fyra huvudkrav:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- informationskravet om villkor och frivillighet
- samtyckeskravet om deltagare är under 15 år från föräldrar samt om känslig karaktär, rätt att avbryta, inget beroendeförhållande får föreligga
- konfidentialitetskravet om tystnadsplikt, avidentifiering, ej identifierbara uppgifter, säker lagring, datahanteringsplan
- nyttjandekravet om att uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål inte får användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.

Ditt godkännande innefattar också personuppgiftsbehandling i enlighet med Dataskyddsförordningen (GDPR).

Forskningsansvarig: Elisabeth Ohlsson/elisabeth.ohlsson@gu.se

Klass _____

Underskrift _____

Ort & datum _____

Namnförtydligande _____



Bilaga 3

Sammanfattande upplevelse av interventionsstudien:

1) Jag är

inte så nöjd	nöjd	mycket nöjd
--------------	------	-------------

Kommentera, ge exempel

2) Jag har lärt mig

inte så mycket nytt	en del nytt	mycket nytt
---------------------	-------------	-------------

Kommentera, ge exempel

3) Jag tycker att tempot har varit

för långsamt	lagom fort	för snabbt
--------------	------------	------------

Kommentera, ge exempel

4) Momenten som har tagits upp har varit

ointressanta	intressanta	mycket intressanta
--------------	-------------	--------------------

Kommentera, ge exempel

5) Det jag ändrade i min text vid andra skrivtillfället var:

9. Licentiatuppsats och artiklar

- I. Ohlsson, Elisabeth. Studie 1 – licentiat 2018-01-19.
Att synliggöra vokabulär – gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.

- II. Ohlsson, Elisabeth. Studie 2 – artikel 1
Perspectives on Written L1 in Swedish CLIL Education.

Submitted 2020-09-17, undergoing review in *Apples – Journal of Applied Language Studies.*

- III. Ohlsson, Elisabeth. Studie 3 – artikel 2
Akademiskt skrivande – en interventionsstudie med gymnasieelever.

Inskickad 2020-06-26, under granskning i *Acta Didactica Norden.*

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÄNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRÄNSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbeter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbarn. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfjandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklings ekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärautbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslära och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdsstänk om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLMSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorsers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasielärares lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsättning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasielärover på teoretiska linjer/program*. Göteborg 1999
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Dekerks liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenschefer ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunnskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunningslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visnhet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring jacketexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strövan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans sabbalsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärda hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminareamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nnet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstudier med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar for matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärars möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid tekniskskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter. Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att hyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det ooberäkneliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys*. Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen*. Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy*. Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Riddarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom*. Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning*. Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker*. Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space*. Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidsbarn i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket*. Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet*. Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment*. Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy*. Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations*. Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring*. Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective*. Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion*. Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention*. Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education*. Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid*. Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel*. Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback*. Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad bänder i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtilighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 445 ANNA LUNDBERG *Att lära om proportionalitet i den svenska skolan – en studie av läromedel, nationella prov samt läroprocesser i klassrummet*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LÖTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktiska kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SOTEVIK *Barbiebröllop och bomobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (heter)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.

- 455 FRIDA SIEKKINEN. *Att vara eller inte vara. Eleverpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.
- 456 ANN-CHARLOTT WANK. *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik*. Göteborg 2021.
- 457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON. *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors*. Göteborg 2021.
- 458 ANNA NORRSTRÖM. *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken*. Göteborg 2021.
- 459 JOHANNA MELLÉN. *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education*. Göteborg 2021.
- 460 JONATAN JUNGMALM. *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.
- 461 ELISABETH OHLSSON. *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska*. Göteborg 2021.

I avhandlingens studier undersöks vokabulär i texter skrivna på svenska där gymnasieelevers produktiva förmåga avseende akademiskt skolspråk fokuseras. Texterna är insamlade på tre skolor under tre års tid. Fem klasser hade engelska som undervisningsspråk, språk- och innehållsintegrerad undervisning/CLIL, tre kontrollklasser hade svenska som huvudsakligt undervisningsspråk. CLIL-undervisning är inte reglerad på gymnasienivå i Sverige vilket den är i flera andra länder. Jämförelser görs mellan CLIL och icke-CLIL samt mellan CLIL-klasserna på de tre skolorna då omfattningen av deras undervisning på engelska skiljer sig åt. I studie 1 och 2 undersöks texterna med kvantitativa mätningar samt med lexikala profiler. Resultaten av textanalyserna visar att elevernas undervisning på engelska inte sker på bekostnad av deras produktiva svenska.

I studie 3 prövas den didaktiska potentialen i att synliggöra textlingvistiska variabler genom en interventionsstudie på en av skolorna. Resultaten visar statistiskt signifikanta skillnader mellan interventions- och kontrollgrupp avseende flera av variablerna som analyserades.

Avhandlingen bidrar med nya kunskaper om hur akademiskt skrivande kan synliggöras muntligt och visuellt för såväl lärare som elever och därmed användas didaktiskt genom dialogisk, metaspråklig undervisning. Avhandlingen bidrar också med nya kunskaper om vad ett annat undervisningsspråk än svenska kan ha för betydelse för gymnasieelevers skrivande på svenska.



Elisabeth Ohlsson har lång undervisningserfarenhet från arbete i grundskolan och är nu verksam som lärarutbildare vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet. Hennes forskning rör språkutvecklande undervisning.