STUDIER I SPRÅKDIDAKTIK 9
STUDIES IN LANGUAGE EDUCATION 9
Redaktör: Päivi Juvonen

Stockholms universitet

Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap

Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning

Eva Lindqvist

© Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet, och
Eva Lindqvist, Stockholm 2014

Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling, Stockholms universitet 2014
Licentiate Thesis in Education in Languages and Language Development, Stockholm University 2014

ISBN 978-91-7447-880-8

Tryckeri: US-AB 2014
Distributör: Institutionen för språkdidaktik, SU

Abstract

Eva Lindqvist (2014). Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap. Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning. (Literacy activities in Textile Crafts and Social Studies – Case studies of multilingual students' text activites). Stockholm University, Studies in Language Education 9. ISBN 978-91-7447-880-8. Written in Swedish with a summary in English.

The present thesis comprises two case studies of two multilingual pupils in secondary school, focusing on the relationship between knowledge, language and learning through a comparison of literacy activities in the two school subjects, Textile Crafts and Social Studies.

The theoretical framework is sociocultural and the research methods include observations, interviews and artifact analysis of the literacy practices in the two subjects as well as analyses of spoken and written texts. The latter were performed using multimodal and systemic functional linguistics analyses.

The results reveal that both school subjects can be described as mono-linguistic, and that the teachers teach mono- and multilingual pupils in the same way. Also, the two focus students, David and Sarah, were offered various multimodal texts in each of the two school subjects. However, David deflects many of the teachers' text offers in the form of writing in both the literacy practices in both subjects, avoiding having to expose himself to situations in which he is forced to read or write. Sarah, on the other hand, used writing for different purposes and in different ways. Also, the semiotic resources she used were often more advanced and more complex compared to those used by David. Another important finding was that the teachers seemed to "tune in" with the students', thus enhancing their own choices as to avoiding or using the language offered through different semiotic resources.

A pedagogical implication of the study concerns how teachers and students are aware of students' multilingualism and how this linguistic awareness is used in the classroom. This calls for more research on how to create teacher awareness about multilingual students' need to develop linguistic competence in all school subjects in different languages. Another pedagogical implication is the importance of selecting texts that enable high support in relation to the nature of the task and its objectives, i.e. how texts function in relation to the task and what they afford.

Keywords: *multilingual pupils, literacy activities, Textile Crafts, Social Studies, multimodality, systemic functional linguistics, literacy practice*

Förord

”Vad bidde det då da?” för att citera huvudpersonen i sagan om Mäster skräddare. Jo, det blev till slut en text. Texten hade inte tillkommit om jag inte haft så många ovärderliga och engagerade personer som hjälpt mig under resans gång. Personer som har hjälpt mig att tänka, strukturera mina tankar och framförallt gett mig mod att skriva.
Först vill jag tacka min huvudhandledare Kristina Danielsson. Med outtröttligt tålamod har hon funnits tillgänglig för frågor och råd under hela processen. Kristinas kommentarer har hela tiden förbättrat uppsatsen på alla punkter. Tack också till Monica Axelsson, min andra handledare. Monica, har liksom Kristina, haft en ängels tålamod då jag ofta velat hänga fast vid vissa teoretiska perspektiv och inte velat ”killa några darlings”. Jag höjer mitt glas till er båda!
Tack till Caroline Liberg som kom med insiktsfulla kommentarer på mitt 90 % -seminarium. Tack också till slutgranskarna vid Institutionen för språkdidaktik för grundlig genomgång av mitt manus.
Stående ovationer vill jag ge till: Aina Bigestans, Gustaf Skar och BethAnne Yoxsimer Paulsrud. Med medmänsklighet, glädje och intelligens har ni stöttat mig under hela forskarutbildningen. Aina, tack för att du lyssnat och hela tiden ingjutit mod. Gustaf, tack för att du är en klippa och delar med dig av dina fantastiska kunskaper inom skrivandet och tack för att du hjälpt mig med redigering av tabeller och figurer. BethAnne, tack för att du fått mig att blicka framåt och tack för hjälp med granskning av den engelska sammanfattningen. Ett stort tack till många andra doktorandkollegor på ISD, ingen nämnd ingen glömd.
Tack till kollegorna i Forskarskola med ämnesdidaktisk inriktning. Tack till kollegorna på min arbetsplats. Framför allt vill jag tacka Laila Guvå och Maria Stevanovic som lagt tid på att korrekturläsa manuset. Tack till Louise Gustafsson för hjälp med att korrekturläsa ett första slutmanus.
Tack alla informanter. Utan er hade undersökningen aldrig kunnat genomföras. Ni spelar en nyckelroll i att ge oss forskarstudenter en chans till att lära oss hur man tar fram kunskap inom utbildningsvetenskapen. Tack Botkyrka Kommun och i synnerhet Gunilla Larsson, som möjliggjort min medverkan i Forskarskola med ämnesdidaktisk inriktning. Tack för att ni delar min tro på att utbildning kan göra skillnad.
Slutligen vill jag tacka min mamma Ragnhild och min svärmor Ingrid för att ni hela tiden bistått mig och min familj med många av vardagens bestyr. Ni har varit fantastiska! Tack mina barn, Vendela och Gerda, för att ni låtit mig ta så mycket av er tid. Nu kommer jag tillbaka. Slutligen vill jag med det

högsta applådtacket i världen och den snyggaste ”ballyhoon” rikta mig till Jonas och konstatera att utan dig vid min sida hade detta inte varit möjligt.

Stockholm, februari 2014
Eva Lindqvist

Innehåll

1 Inledning ... 1
1.1 Flerspråkiga elevers skolresultat ... 1
1.2 Språket – ett verktyg in i ämnet ... 3
1.3 Syfte ... 3
1.4 Frågeställningar ... 4
1.5 Uppsatsens disposition ... 4

2 Teoretisk ram och tidigare forskning ... 5
2.1 Sociokulturella perspektiv på språk och lärande ... 5
2.2 Multimodalitet ... 6
2.2.1 Affordance ... 7
2.3 Litteracitetspraktiker och litteracitetsaktiviter ... 7
2.4 Systemisk-funktionell lingvistik ... 8
2.5 Forskning om ämnesspråk och litteracitet ... 9
2.6 Slöjddidaktisk forskning ... 14
2.7 Samhällskunskapsdidaktisk forskning ... 16

3 Metod och material ... 21
3.1 Studiens övergripande uppläggning ... 21
3.2 Skolan och eleverna ... 21
3.3 Datainsamling ... 22
3.3.1 Video- och ljudinspelningar från lektioner ... 22
3.3.2 Gruppintervjuer med elever ... 23
3.3.3 Informella intervjuer med lärare ... 24
3.3.4 Textinsamling ... 24
3.3.5 Materialöversikt ... 25
3.4 Etiska hänsyn ... 26
3.5 Bearbetning av data ... 26
3.6 Analysmetoder ... 27
3.6.1 Analys av litteracitetspraktiker ... 27
3.6.2 Analys av litteracitetsaktiviteter ... 29
3.6.3 Multimodal textanalys ... 30
3.6.4 Ideationella analyser ... 31
3.6.5 Analys av intervjumaterial ... 32
3.7 Resultatkapitlens struktur ... 33

4 Slöjd ... 34
4.1 Lektionsöversikt ... 34
4.2 Paper piecing ... 36
4.2.1 Kontexten ... 36
4.3 Sy en vetekudde ... 49
4.3.1 Kontexten ... 49
4.3.2 Arbetsbeskrivning till att sy en vetekudde ... 50
4.4 Sticka fläta ... 56
4.4.1 Kontexten ... 56
4.4.2 Stickmönster (webbtexten) ... 57
4.5 Elever kommenterar ämnesspråket ... 64

4.6 Slöjd som litteracitetspraktik ... 67
4.7 Slutsatser ”Slöjd” ... 70
4.7.1 Litteracitetspraktiken i slöjd ... 70
4.7.2 Texter i slöjd ... 70
4.7.3 Davids och Sarahs litteracitetsaktiviteter i slöjd ... 71
4.7.4 Skillnader i textanvändning i slöjd ... 72
4.7.5 Eleverna uttalar sig om språket i slöjd ... 72

5 Samhällskunskap ... 74
5.1 Lektionsöversikt ... 74
5.2 Stora och lilla ekonomin ... 76
5.2.1 Kontexten ... 76
5.2.2 Läromedelstext om ekonomisk tillväxt (BNP) ... 78
5.3 BNP ... 84
5.3.1 Kontexten ... 84
5.3.2 BNP (webbtext) ... 85
5.4 Kretsloppet i den stora ekonomin ... 93
5.4.1 Kontexten ... 93
5.4.2 Läromedelsillustration om kretsloppet i den stora ekonomin ... 94
5.5 Elever kommenterar ämnesspråket ... 101
5.6 Samhällskunskap som litteracitetspraktik ... 104
5.7 Slutsatser ”Samhällskunskap” ... 107
5.7.1 Litteracitetspraktiken i samhällskunskapsämnet ... 107
5.7.2 Texter i samhällskunskapen ... 107
5.7.3 Davids och Sarahs litteracitetsaktiviteter i samhällskunskap ... 108
5.7.4 Skillnader i textanvändning i samhällskunskap ... 108
5.7.5 Eleverna uttalar sig om språket i samhällskunskapen ... 110

6 Sammanfattande jämförelse av litteracitetspraktikerna i slöjd och i samhällskunskap ... 111

7 Resultatdiskussion ... 115
7.1 Davids och Sarahs litteracitetspraktiker ... 115
7.1.1 Texter som David och Sarah möter ... 116
7.1.2 Davids och Sarahs litteracitetsaktiviteter ... 119
7.1.3 Skillnader i textanvändning mellan elever och mellan ämnen ... 121
7.1.4 Elevers kommentarer om ämnesspråk ... 122
7.2 Metoddiskussion ... 123
7.3 Didaktiska implikationer ... 125

Litteratur ... 129

Bilagor

Bilaga 1 Samtyckesblankett
Bilaga 2 Intervjuguide
Bilaga 3 Bakgrundsenkät
Bilaga 4 Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Paper Piecing”
Bilaga 5 Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Vetekudde”
Bilaga 6 Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Sticka fläta”
Bilaga 7 Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Samhällsekonomi”
Bilaga 8 Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”BNP”
Bilaga 9 Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Ekonomiskt kretslopp”
Bilaga 10 Transkriptionsnyckel
Bilaga 11 Fotografi av regler

Figurförteckning

Figur 1. Paper Piecing-instruktion 39

Figur 2. Davids papperförlaga till Paper Piecing.....45

Figur 3. Sarahs utvärdering.....47

Figur 4. Arbetsbeskrivning till vetekudde (Juhlin, 2011) 52

Figur 5. Davids planering 54

Figur 6. Webbsida Drops: översiktsida (www.garnstudio.com) 58

Figur 7. Webbsida Drops: olika typer av flätstickning (www.garnstudio.com) 59

Figur 8. Webbsida Drops: Videoinstruktion för flätstickning (www.garnstudio.com) 60

Figur 9. Läromedelstext om samhällsekonomi (Bjessmo, 2005, s.34 -35)...78

Figur 10. Utdrag från läromedel: text om BNP (Bjessmo, 2005, s. 34).....80

Figur 11. Bild på aktivitetstavlan – BNP (från Google) 86

Figur 12. Exempel på Davids tavelavskrifter.....89

Figur 13. Läromedelsillustration av ekonomins kretslopp (Bjessmo, 2005) 96

Bildrättigheter

Alla bilder är tagna av forskaren själv i den miljö där studien genomfördes. Övriga illustrationer och text är återgivna med rättighetsinnehavarnas tillstånd eller med stöd av citaträtten.

Tabellförteckning

Tabell 1. Översikt över videoinspelat transkriberat material.....25

Tabell 2. Översikt över insamlade texter i slöjd respektive samhällskunskap.....25

Tabell 3. Översikt över transkriberat intervjumaterial. 25

Tabell 4. Ramverk för analys av litteracitetspraktik (min översättning av Pardoe & Ivanic, 2007:18).....28

Tabell 5. Modell för multimodal analys. Efter Danielsson & Selander (2014, s. 49). 30

Tabell 6. Klassifikation av ord (efter Lindberg, 2007: 95f).....32

Tabell 7. Översikt över lektionsmoment i slöjd.....35

Tabell 8. Presentation av litteracitetsaktiviteter.....36

Tabell 9. Genreanalys av verbaltext i Paper Piecing 40

Tabell 10. Litteracitetsaktiviteter i slöjd - jämförelse mellan David och Sarah 71

Tabell 11. Lektionsöversikt Samhällskunskap 75

Tabell 12. Presentationsordning av litteracitetsaktiviteter.....76

Tabell 13. Översikt över litteracitetsaktiviteter i samhällskunskap.....108

Tabell 14. Jämförelse mellan Sarah och David 112

Tabell 15. Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Paper Piecing” 141

Tabell 16. Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Vetekudde”.....142

Tabell 17. Analys av litteracitetspraktiken - exempel ”Sticka fläta” 143

Tabell 18. Analys av litteracitetpraktiken – exempel ”Samhällsekonomi”.....144

Tabell 19. Analys av litteracitetpraktiken – exempel ”BNP”.....145

Tabell 20. Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Ekonomiskt kretslopp”.....146

1 Inledning

Denna licentiatuppsats är två fallstudier som undersöker de språkliga krav och erbjudanden som två flerspråkiga elever, Sarah och David, möter i skolämnena slöjd och samhällskunskap i årskurs 9. I fokus för studien är hur dessa språkliga krav och erbjudanden kommer till uttryck i interaktionen mellan elever och lärare. Fallstudiens observationer kompletteras med intervjuer och textanalyser. Det är en utbildningsvetenskaplig studie med mål att bidra till att utveckla läraryrkets vetenskapliga bas (Alexandersson, 2006).

1.1 Flerspråkiga elevers skolresultat

Flertalet lärare och elever i Sverige agerar i en allt mer språkligt heterogen kontext. En ökning av andelen flerspråkiga elever i grundskolan har gått från 12 procent vid början av år 2000 till 21 procent ca tio år senare (Skolverket, 2000, 2010, se också Axelsson, 2004, 2013). I skolans styrdokument står det att när lärare utformar sin undervisning ska hänsyn tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2010, s.8). Det står också att elever genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen samt genom val av kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. Vidare framhålls att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Därför ska varje elev, genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva, få utveckla sina möjligheter att kommunicera, och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011, s.9). Det står ingenting i skolans portalparagraf om vilket eller vilka språk skolans verksamheter ska ske på. Det finns alltså ingenting som vare sig förespråkar en aktiv flerspråkighet eller som lyfter fram en undervisningspraktik där majoritetsspråket dominerar. Hur flerspråkighet bör hanteras i praktiken är inte särskilt synligt i skolans styrdokument. Dock betonas lärares ansvar för att organisera och genomföra arbetet så att elever kan få stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. (aa. s.14).

I svensk flerspråkighetsforskning framkommer det att elevers flerspråkiga resurser sällan tas till vara i skolan (Haglund, 2005a, 2007a) utan att det istället är enspråkighet dvs. majoritetsspråket som är normen (Haglund, 2004). I dessa studier framkommer det att eleverna verkar medvetna om vilka språk som har legitimitet i skolan och att andra språk än svenska och engelska sällan förekommer i klassrummet. Att en aktiv flerspråkighet i skolan kan stötta lärandet är belagt i en mängd studier (Dworin, 2003; Thomas & Collier, 2012; Thomas & Collier, 1998), men det finns få studier i svensk kontext inom det didaktiska fältet. Däremot finns det indikationer i studier

som visar att vissa flerspråkiga elever ibland döljer att de inte förstår eller använder negativa strategier som försvårar förståelse av text på andraspråket (Lindqvist, Guvå, Lundenmark, & Wewel, 2013).

Redan i mitten av nittiotalet efterfrågade The New London Group (NLG) en bredare syn på litteracitet jämfört med tidigare mer rent språkbaserade ansatser. Den bredare synen skulle innefatta en större mångfald av kommunikationssätt och större kulturell och språklig diversitet. Den stora bakomliggande frågan som NGL drev var ideologisk,”the question of life chances as it relates to the broader moral and cultural order of literacy pedagogy” (The New London Group, 1996, s. 62). Det handlar om vilka följder utformningen av en litteracitetspedagogik som stöttar och tar tillvara en ökad globalisering, vilket innebär större språklig och kulturell heterogenisering och diversifiering som i sin tur ger återverkningar på didaktisk utformning gällande språk och litteracitet. Hur klassrum kan bli ”transformativa” demokratiska arenor som integrerar och bygger vidare på elevers olika historier, representationssätt, känslor, språk och diskurser har undersökts av Stein (2008). Hon ser i sina studier hur viktigt det är för elever att få arbeta med alla språkliga resurser som eleven har tillgång till i sin kommunikativa repertoar.

I internationella studier som t.ex. Programme for International Student Assessment (PISA),(OECD, 2013), framställs ofta gruppen flerspråkiga elever som homogen utan att faktorer som socioekonomisk bakgrund, kön, tid i landet, modersmål och motivation kontrolleras för (Laursen, 2013; Nygård Larsson, 2011). Men även då man kontrollerar för t.ex. socioekonomiska faktorer kvarstår skillnaderna i skolresultat mellan enspråkiga och flerspråkiga elever, vilket går att tyda i rapporter och undersökningar från Skolverket (2008, 2009), Skolinspektionen, (2010), Institutet för arbetsmarknadspolitik och PISA (Egelund, 2012; OECD, 2010).

Få internationella jämförande undersökningar har gjorts i skolämnena SO (samhällsorienterade ämnen) och slöjd och det är därför svårt att belysa och jämföra kunskapsförändringar internationellt i dessa ämnen. Däremot har det gjorts några nationella kunskapsutvärderande undersökningar i SO-ämnen, vilka pekar på att flerspråkiga elever har svårare att nå samma resultat som enspråkiga elever (Oscarsson, 2005). I slöjdämnet gjordes det en nationell utvärdering, NU-03, (Johansson & Hasselskog, 2005) som visade att måluppföljningen i ämnet var hög, oavsett elevers språkliga bakgrund. Positiva aspekter i undersökningen var att 76 % procent av eleverna uppgav att deras synpunkter och förslag tas på allvar av läraren, samt att tre fjärdedelar (75 %) av eleverna uppgav att slöjd är ett ämne där eleverna hjälper varandra. Kanske stöttning i slöjd sker genom annorlunda interaktion?

Det finns alltså studier som påvisar skillnader mellan enspråkiga och flerspråkiga elever på systemnivå. I den här studien vill jag beskriva och analysera vad som kännetecknar lokala litteracitetspraktiker på individnivå, i det här fallet två olika ämnen för två flerspråkiga elever.

1.2 Språket – ett verktyg in i ämnet

Inskolningen i ett skolämne innebär att lära sig specifika sätt att uttrycka sig på och därmed också specifika nya sätt att tänka (Vygotskij, 2001). Det handlar om att ta del av historiskt förankrade kollektiva sätt att tänka med hjälp av olika verktyg, där språket ses som ett av de främsta verktygen (Säljö, 2000). Att behärska ett skolämnesspråk är av central vikt för att uppnå högre betyg i skolan, något som i sin tur har avgörande betydelse för elevers framtida utbildningsval. I den nya skollagen (Sverige, 2010) är uppdraget för lärare och annan skolpersonal tydligt formulerat och det uttrycks som alla elevers rätt till en likvärdig utbildning och elevernas rätt att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Centralt för att detta uppdrag ska lyckas är att ge eleverna rika möjligheter att utveckla sitt språk.

När det gäller möjligheterna att tillgodogöra sig ämnesspråk är variationen större bland flerspråkiga elever, jämfört med enspråkiga (Cummins, 2001). Det är därför av stor betydelse att undervisningsspråket anpassas till var varje elev befinner sig i sin ämnesspråkliga utveckling. Det finns föreställningar om att vissa skolämnen är mer teoretiska och andra mer praktiska, t.ex. att Slöjd skulle vara praktiskt och Samhällskunskap mer teoretiskt. Om det stämmer så vore det intressant att se hur detta avspeglar sig i litteracitetspraktiken och vad det i sin tur ger för didaktiska konsekvenser. Att ämnesspråket – och därmed också undervisningsspråket – skiljer sig mellan olika ämnen är kanske en självklarhet, men en närgranskning av hur samma flerspråkiga elever agerar i två olika litteracitetspraktiker kan tillföra kunskap som kan ligga till grund för överväganden kring hur man kan utforma en undervisning som är mer likvärdig och utgår ifrån de flerspråkiga elevernas olika förutsättningar.

1.3 Syfte

Det övergripande syftet med studien är att undersöka vad som kännetecknar de litteracitetspraktiker som flerspråkiga elever i årskurs nio kan ingå i inom ramen för olika skolämnen. Därför analyserar och beskriver jag litteracitetspraktiken under tio lektioner i två olika skolämnen, slöjd och samhällskunskap i en klass där en stor del av eleverna är flerspråkiga. Under de videoinspelade lektionerna följs två flerspråkiga elever i syfte att beskriva och analysera det verbala och multimodala ämnespråk eleverna möter och använder och den litteracitetspraktik de ingår i. Syftet är alltså att beskriva och analysera de språkliga erbjudanden som kommer till uttryck i praktiken och det språk eleverna använder.

Utöver analysen av klassrumsobservationerna och det som framkommer genom textanalyser av det material eleverna möter i klassrumspraktiken redovisas också utdrag ur intervjuer med fokuseleverna och andra elever i klassen.

1.4 Frågeställningar

Den överordnade forskningsfrågan är: Vad kännetecknar de litteracitetspraktiker eleverna ingår i i ämnena Slöjd och Samhällskunskap? För att svara på denna fråga har följande preciserade frågeställningar formulerats:

1. Vad kännetecknar de muntliga och skriftliga texter som eleverna möter i de olika praktikerna?
2. Vilka litteracitetsaktiviteter ingår de två eleverna i under lektionerna i slöjd respektive samhällskunskap?
3. Hur skiljer sig de två elevernas textanvändning i slöjd respektive samhällskunskap åt?
4. Hur uttalar sig de två eleverna (och andra elever i klassen) om ämnesspråket i de två ämnena?

Huvudsyftet och frågeställningarna relateras till olika didaktiska frågor: vad?, varför?, vem eller vilka? och hur? (Jank & Meyer, 2009) genom ett teoretiskt ramverk utarbetat av Pardoe & Ivanic (2007).

1.5 Uppsatsens disposition

Kapitel 1 beskriver undersökningens bakgrund, utgångspunkter, syfte och frågeställningar. I kapitel 2 redovisas studiens teoretiska ram, sociokulturellt och sociosemiotiskt perspektiv. Vidare presenteras tidigare forskning avseende skolämneslitteracitet på ett generellt plan efterföljt av litteracitet i slöjd- och samhällskunskapsdidaktisk forskning. Kapitel 3 redovisar material, datainsamlings- och analysmetoder.

I kapitel 4 och 5 presenteras analys och resultat. Kapitel 4 och 5 innehåller analyser av slöjd- respektive samhällskunskapsaktiviteter. Resultaten presenteras genom en narrativ beskrivning av kontexten följd av en multimodal och ideationell textanalys av text. I nästa steg presenteras analyser och beskrivningar av interaktion kring den text som analyserats i momentet ovan. Därpå följer elevkommentarer om ämnesspråk och undervisning. Sist följer analys och beskrivning av vad som kännetecknar litteracitetspraktikerna. Kapitlen avslutas med en sammanställning av samtliga litteracitetsaktiviteter i slöjden. I både kapitel 4-5 är fallen David och Sarah de elever som följs genom aktiviteterna i de två olika ämnena. I kapitel 6 sammanfattas och jämförs resultat från litteracitetspraktikerna i slöjd och samhällskunskap. Kapitel 7 innehåller förutom diskussion av de viktigaste resultaten, en metoddiskussion samt tankar om didaktiska implikationer.

2 Teoretisk ram och tidigare forskning

2.1 Sociokulturella perspektiv på språk och lärande

Den teoretiska ramen för studien är sociokulturella teorier[1] om utveckling och lärande (jfr Bernstein, 2000; Wertsch, 1998; Vygotskij, 2001; Vygotskij, 1978). Utifrån ett sådant perspektiv går det inte att bortse från kontexten och historiken i utbildningsvetenskapliga undersökningar som har fokus på språk och lärande (van Lier, 2004, s. 6).

I studien undersöks vad som kännetecknar litteracitetspraktikerna i skolämnena slöjd och samhällskunskap, vilka jag väljer att se som två olika diskurspraktiker (Fairclough, 2003; Foucault, 1970; Van Leeuwen, 2008). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv fyller språket en medierande funktion (Säljö, 2000, s. 80) i dessa historiska och sociokulturella sammanhang. Medieringen innebär att språket, liksom många andra artefakter, ses som processer som bär innehåll, betydelse och mening mellan individer och omgivning. Språket ses som en artefakt skapat av människor och det fungerar liksom andra artefakter både som medium, verktyg och mål (Roth & Lee, 2007, s. 206). Med språket som *medium* menas att eleverna är beroende av språket, som ett medierande (hjälp)medel, för att kunna kommunicera med andra elever och lärare för att nå vidare i sitt lärande. Med språket som *verktyg* menas att språket är källan för att nå vidare i lärandet och därmed blir tillgången till olika texter (t.ex. läromedel och slöjdinstruktioner) och andra resurser för att få tillgång till kunskap (datorer, telefoner o dyl.) en viktig del. Med språket som *mål* avses till exempel att eleverna får redovisa sitt lärande textuellt i form av skriftliga och muntliga utvärderingar, redovisningar och prov. Denna tredelning används i min studie för att tydliggöra hur och när språket fungerar som ett potentiellt medierande redskap för lärande.

Ur sociokulturella perspektiv betonas alltså de kulturella och sociala samt de historiska faktorernas betydelse i förhållande till det som ska studeras. I den här studien är det av vikt att vara medveten om att den kontext som studeras, dvs. skolan med den nuvarande ämnesindelningen, har vuxit fram utifrån historiska politiska beslut. Det är också viktigt att beakta att de två elevernas språkliga bakgrund också har en kulturell och social historia.

---

[1] Forskare har olika uppfattningar kring vad det innebär att ha ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande, därav pluralanvändning ”sociokulturella teorier”. Det finns alltså inte ett enhetligt sociokulturellt perspektiv utan snarare flera forskares syn på vad som ingår i att beakta sociokulturella perspektiv. Däremot går det att använda uttrycket ett sociokulturellt perspektiv som en paraplyterm för vad som är gemensamt för de olika ansatserna, vilket jag gör i denna studie.

2.2 Multimodalitet

Utifrån ett sociosemiotiskt perspektiv kan forskaren dokumentera och systematiskt katalogisera semiotiska resurser och undersöka hur dessa används i specifika historiska, kulturella och institutionella sammanhang och dessutom kartlägga hur människor talar om resurserna (jfr *affordance*, se nedan) i dessa sammanhang (Van Leeuwen, 2008). I den här uppsatsen vänds ”text”[2] för kommunikativa och betydelsebärande funktioner som tar sig uttryck i talat språk, skrift, bilder och illustrationer. Jag använder mig alltså av ett vidgat textbegrepp, vilket innefattar olika semiotiska modaliteter. Därmed kan jag analysera hur olika semiotiska resurser skapar betydelse i de texterbjudanden som eleverna får i de olika klassrummen (Björkvall, 2009). Multimodala analyser handlar bland annat om att visa hur dessa kommunikationsformer är organiserade för att skapa mening både enskilt och i samspel. Exempel på kommunikationsformer och hur de kan realiseras är:

- visuella, t.ex. bilder, skrift (skriftlig verbaltext)
- ljud, t.ex. tal (muntlig verbaltext), musik
- förkroppsliganden, b.la. gester
- spatiala, t.ex. storlek, distans

Om de meningsskapande resurser som används säger Jewitt:

> The more a set of resources has been used in the social life of a particular community, the more fully and finely articulated it will have become. In order for something to ‘be a mode’ there needs to be a shared cultural sense within a community of a set of resources and how these can be organized to realize meaning (Jewitt u.u, 2013).

Några av de grundantaganden som ett multimodalt perspektiv medför är att alla kommunikationsformer i lika stor utsträckning kan bidra till att skapa betydelse. Ett annat grundantagande är att människor väljer kommunikationsformer vilket i sig skapar betydelse (Jewitt, u.u, 2013).

[2] Begreppet ”text” definieras utifrån en betydelse ofta som ´löpande skrift´ (t.ex. Björkvall, 2009), dvs. man har ett monomodalt perspektiv på text. Men inom textforskningen idag används ofta ett vidgat textbegrepp, där man utöver ”löpande skrift” innefattar olika typer av illustrationer m.m.

2.2.1 Affordance

Ett analytiskt nyckelbegrepp för studien är *affordance*, eller meningspotential (Halliday, 1978). Ur ett sociokulturellt perspektiv på andraspråksinlärning kan begreppet *affordance* förklaras som möjligheter och egenskaper i den miljö eleven befinner sig och som ger eleven möjligheter till språkinlärning. Men de möjligheter som eleven plockar upp och använder beror på elevens mål och vad som ses som användbart för henne/honom för att nå målet (Swain et al., 2011). I det här fallet är sammanhanget skolan och två olika ämnen, slöjd och samhällskunskap. Begreppet handlar sålunda om de meningserbjudanden och handlingsmöjligheter som finns latenta i en miljö och de resurser som ingår i denna, liksom vilka potentiella användningsområden som uppstår i förhållande till ett givet objekt för en individ i förhållande till förmågor och intressen (Gibson, 1978, 1979). Inom socialsemiotiska perspektiv på meningsskapande används också termen *modal affordance*[3] (Kress, 2010) i relation till olika semiotiska modaliteters potential att skapa betydelse, var och en för sig och tillsammans. Kress påtalar att det handlar om att vad som är möjligt att uttrycka eller representera och kommunicera står i ständig förhandling i förhållande till vilken mening som görs gällande beroende på såväl situationella faktorer som vad som är socialt, historiskt och kulturellt utvecklat. I min studie använder jag begreppet *affordance* främst utifrån perspektivet hos Swain et al. (2011) och jag använder då begrepp som meningserbjudanden, verktyg eller resurser, men jag talar också om texter och situationer i termer av vilket potentiellt stöd de ger inläraren.[4]

2.3 Litteracitetspraktiker och litteracitetsaktiviter

Litteracitetspraktiker[5] kan definieras som människors generella kulturella sätt att använda symboliska system för att kommunicera situerat i kontext (Barton & Hamilton, 2000; Barton, 2007a). Litteracitetspraktiker utgörs av människor i specifika sammanhang som konstruerar litteracitet, dvs. hur de skapar mening och tänker kring de symboliska system som görs gällande. Processerna i dessa praktiker är på en och samma gång individuella och kollektiva. Konkreta och abstrakta värden och regler kring litteracitet liksom värderingar, attityder, känslor och sociala relationer formar dessa litteraci-

[3] I en svensk kontext används olika översättningar, som ”meningspotential”, ”handlingserbjudanden”eller ”möjligheter och begränsningar” (t.ex. Björkvall, 2009; Danielsson, 2011b; Selander & Kress, 2010).

[4] Den betydelse man ger begreppet i sociokulturella perspektiv på andraspråksinlärning (t.ex. Swain et al., 2011) fokuserar alltså egenskaper i situationen eller kommunikationen i stort och vad de ger för möjligheter (och begränsningar) för inläraren, något som också kan kopplas till stöttning (eng. *scaffolding*, se t.ex. Gibbons, 2002).

[5] I svensk kontext används även det engelska ordet *literacy practice*, men jag väljer att använda den svenska översättningen litteracitetspraktik.

tetspraktiker (Street, 1993). Därmed manifesteras värden, åsikter och modeller genom människor som använder symboliska system för att kommunicera i en viss praktik.
Liberg & Säljö (2010) gör följande punktlista för vad en litteracitetspraktik kan röra sig om:

- Vanliga läs- och skrivsituationer
- Situationer där man talar om något man läst eller skrivit
- Situationer där man omsätter något skrivet till annan uttrycksform som bilder, tabeller diagram eller ett görande, exempelvis att läsa och följa en instruktion om hur man installerar en ny tv
- Situationer som är influerade av skriftspråket, till exempel samtal och talande som utförs på ett bildat eller litterat sätt.
  (Liberg & Säljö, 2010:237)

Termen litteracitetshändelser utvecklades som ett verktyg för att kunna undersöka former och funktioner av muntligt och skriftligt språk och därmed beskriva själva praktiken (Heath, 1983). En definition av litteracitetshändelser är ”alla tillfällen då skrift är en nödvändig/väsentlig del av deltagarnas interaktion och deras tolkande av processer” (aa, 93). Vilken aktivitet som helst där litteracitet har betydelse räknas som litteracitetshändelse. Barton och Hamilton beskriver litteracitetshändelser som händelser som är observerbara från de praktiker som skapar dem. Idén om händelser betonar hur litteracitet alltid är situerat i en kontext (Barton & Hamilton, 2000; Barton, 2001). Exempel på litteracitetshändelser i studien är då elever och lärare använder och talar om en arbetsbeskrivning för att göra något i slöjden eller när elever och lärare använder sig av den interaktiva skrivtavlan i klassrummet för att diskutera nya begrepp inom samhällsvetenskapen. I min undersökning används begreppet litteracitetsaktiviteter, vilket jag definierar som kedjor av koordinerade litteracitetshändelser.

Begreppen litteracitetsaktiviteter och litteracitetspraktiker används för att ge struktur till klassrumsobservationer, intervjuer och textmaterial (se 3.6.1 och 3.6.2). I studien undersöks vad som händer i två olika klassrum, i två olika ämnen och genom att följa två elever och ta reda på vad som kännetecknar den litteracitetspraktik där eleverna ingår (se analys).

2.4 Systemisk-funktionell lingvistik

I uppsatsen studeras också texters utformning och komposition. Det studeras dels genom ett multimodalat perspektiv vilket främst fokuserar det textuella perspektivet. Men även vilka realiserade val som de skriftliga och muntliga verbaltexterna erbjuder studeras med hjälp av delar av Systemisk-funktionell lingvistik (Halliday, 1985, 2004). Det sker genom en ideationell analys, dvs genom att fokusera deltagare, processer och omständigheter i texterna, dvs.

den lexikogrammatiska nivån. Det som studeras är vilka realiserade betydelser som elever och lärare använder i praktiken.
Systemisk-funktionell lingvistik (SFL) eller Systemisk-funktionell grammatik (SFG) drar enligt Holmberg och Karlsson (2006) inga klara gränser mellan studiet av språksystem, språkbruk och pedagogiskt arbete med språk (aa, s 9). Systemisk-funktionell lingvistik har fokus på betydelse och funktion i stället för att främst fokusera form. Inom denna riktning ses kontext och språkbruk som grunden för grammatiken. Framförallt lyfts perspektivet om hur grammatiken skapar betydelse. Det som enligt Berge (2012) kännetecknar studiet av text och yttringar genom systemisk-funktionell lingvistik är:

- Att SFL är baserad på en slags universell semantisk metateori
- Att utgångspunkten i SFL-analys är vad det är för betydelse som uttrycks till skillnad från frågan vilka formella kategorier som används i yttrandet.
- Att SFL är en meningsbaserad ansats för att förstå språkliga strukturer men att det även möjliggör studiet av andra semiotiska fenomen än språket.
- Att SFL är baserat på en sammansatt kommunikationsmodell där grammatiken är uppdelad i tre metafunktioner, en textuell, en interpersonell och en ideationell (efter Berge, 2012:73)

Ovanstående kännetecken innebär att SFL-teorin är dynamisk och flerfunktionell. Berge påpekar att det dessutom går att göra analyser av delsystem utan att förståelsen av språket som helhet går förlorad, vilket jag väljer att göra i den här studien genom att bara fokusera en metafunktion, den ideationella.

2.5 Forskning om ämnesspråk och litteracitet

I och med en ökad användning av digitala artefakter möter elever runt om i världen fler olika kommunikationssätt med potentiellt större kulturell och lingvistisk diversitet. Hur multimodala aspekter representeras i olika litteracitetspraktiker har undersökts av bl.a. Kress (Kress, 2003, 2010b). Framförallt lyfter Kress fram hur viktigt det är att undervisa elever om meningskapande resurser, dvs att ha ett explicit fokus på hur olika resurser och semiotiska modaliteter kan användas i meningskapandet. Att ny fysisk och intellektuell teknik påverkar litteraciteten i alla ämnen påpekar Säljö (2012a) som hävdar att skolan inte längre kan kontrollera hur läsande, skrivande och andra symboliska färdigheter tillägnas, vilket också bekräftas av ett flertal

forskningsartiklar och undersökningar om teknik och litteracitet (Nunan, 2010; Puentedura, 2012)[6].

Redan 1996 gjorde The New London Group (NLG) en teoretisk översikt som redogör för kopplingar mellan de sociala förändringar som lärare och elever möter idag. Dessa förändringar lades till grund för en ny ansats inom litteracitetspedagogik som de kallade ”multiliteracies” (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, & Al, 1996). I den teoretiska översikten lovordar NLG diversitet och skriver uttryckligen att de med hjälp av litteracitetspedagogik vill riva sociala hierarkier (aa., s. 65). För NLG handlar litteracitetspedagogik om elevers möjligheter till egen handlingsförmåga, dvs. agentivitet. En annan viktig fråga för NLG är att göra litteracitetspedagogik relevant i förhållande till ett samhälle i utveckling. NLG lyfter fram hur skolan har en avgörande roll för vilka livsval som en elev kan göra.

De didaktiska frågor som lyfts av NLG är *hur?* och *vad*? Frågan *vad* fokuserar undervisningen på att lära elever att meningsskapande är en aktiv och dynamisk process där utformning skapar betydelse. Det innebär att framhäva lärandet av förmågorna lyssna, läsa, tala och skriva, som både aktiva och passiva. Enligt NLG handlar frågan *hur* om varför det är viktigt att elever får ett metaspråk för att kunna analysera utformning av mening och diskutera dynamiska relationer mellan olika representationssätt och hur diskurser formar varandra. Frågorna *hur* och *vad* handlar till stor del om vikten av att uppmärksamma olikheter, att utgå ifrån och arbeta utifrån elevers erfarenheter, vilka idag kännetecknas av en större diversifiering både gällande språk och kultur. De lyfter också fram att dessa didaktiska frågor manifesteras av individer.

Behovet av att utgå ifrån ett vidgat textbegrepp har också blivit mer synligt i senare studier som visar att multimodalitetsperspektivet är viktigt att undervisa explicit. I och med att det vuxit fram en allt rikare och mer nyanserad bild av utbildningslingvistik har också behovet av ett mer utvidgat textbegrepp blivit synligt. Fler initiativ med multimodal analys i utbildningssammanhang har gjorts, framförallt efter millennieskiftet (Dreyfus, Hood, & Stenglin, 2011; Twiner, Coffin, Littleton, & Whitelock, 2010; Unsworth, 2001)

Vad det innebär att vara litterat i en multimodal värld och hur val av representationsformer är en avgörande faktor för att konstruera kunskap har undersökts av bl.a. Jewitt (2008). Hon visar hur viktigt mulitmodalitetsperspektivet påverkar konstruktionen av kunskap, framförallt i relation till de didaktiska frågorna *vad* som ska läras och *hur* det ska läras. Jewitt problematiserar vad det innebär att vara litterat i det nya framväxande kommunikativa landskap som omger människor idag. I en svensk kontext har Björkvall

[6] För en fördjupad diskussion om litteracitet och teknik (se American Association of Colleges for Teacher Education. Committee on Technology and Innovation, 2008; Redecker & Johannessen, 2013; Reinking, 1998).

(2009) beskrivit Kress och van Leeuwens modell för analys av visuella texter, men på svenska och med svenska exempel. En didaktisk modell för hur lärare kan arbeta med multimodala texter i olika ämnen ges i Danielsson & Selander (2014).

I projektet *Multimodalitet, leseopplæring og læremidler*, MULL, var ett av resultaten att elever kommer till skolan med en relativt bred textkompetens men att den multimodala textmedvetenheten får mindre utrymme i undervisningen i högre årskurser (Smidt, Aamotsbakken, & Tønnessen, 2011).

De flesta texter som elever möter har ämnesspecifika verbalspråkliga drag och mönster som många gånger är svåra för eleverna att tolka och förstå, se Christie (1989, 1998). Det finns fler studier om språkanvändning inom skolundervisningen som vittnar om detta (Martin, 1993; Martin, 1997). Studierna om språkanvändningen i skolundervisningen har en mängd olika ansatser. Mohan har till största del haft fokus på språk- och ämnesintegrering för både första- andraspråksinlärare (Mohan, 1986; Mohan & Slater, 2005; Perry & Mohan, 1987). Rothery (1996) har undersökt möjligheten att utveckla *educational linguistics* och jämte det spåret har hon också beskrivit relationer mellan olika genrer och skolämnen. Hur elever kan utveckla en mer avancerad literacy i skolan har undersökts och beskrivits av Schleppegrell (2002). Hon lyfter också behovet av en explicit ämnesspråkundervisning. Det är dock inte bara verbalspråket som skiljer sig åt mellan ämnena utan också användningen av olika former av illustrationer m.m. (Danielsson & Selander, 2014; Lemke, 1998, m.fl.).

Undervisning i ämnesspecifik genre- och textanalys tydliggör innehållet i ämnet för eleverna och underlättar elevernas textproduktion. I skolämnena samhällsvetenskap och historia har Coffin (1997) och Schleppegrell & de Oliveira (2006) undersökt läromedel på högstadiet med fokus på hur syfte och språkliga drag realiserar olika perspektiv. Martin (2002) har bland annat fokuserat skrivpedagogik och problematiserat såväl läromedelstexters utformning, som explicit och implicit skrivundervisning inom historieämnet. Schleppegrell (2004), Veel & Coffin (1996) har undersökt register och genre som resurser för att tolka historiska erfarenheter.

Att det är viktigt att elever lär sig metaspråk för att kunna analysera utformning av mening och diskutera dynamiska relationer mellan olika representationssätt och hur diskurser formar varandra, visar flera undersökningar inom naturvetenskaperna, där språk och textanvändning har undersökts med hjälp av en mängd olika SFL-analyser; Halliday & Martin (1993), Lemke (1990), Martin & Veel (1998), Schleppegrell (2002), Unsworth (1997) Mohan och Slater (2005) Gibbons (2003). Det som är gemensamt för ansatserna är att språk och textanvändning ställs i relation till undervisning, lärande och tillgång till sociala koder i olika kontexter. Ytterligare genrebaserade ansatser kan ses i fallstudier introducerade av Callaghan, Knapp & Noble (1993) Dessa fallstudier byggde på modeller som utgick ifrån en genre-teoretisk syn

på skrivande och på hur lärare kunde utveckla skrivundervisning, bland annat vetenskapligt förklarande texter i olika ämnen. Christie (1986) och Gibbons (1998, 2003, 2006, 2010) har visat hur lärare kan stötta flerspråkiga elever, dels genom ett adekvat muntligt språk, dels genom explicit genrebaserad skrivundervisning.

Det har även framförts kritik mot den genrebaserade undervisningen. Man menar då att genrer i genrebaserad undervisning framställs som abstrakta, statiska, homogena och förutbestämda praktiker (Hyland, 2002). En diskussion om huruvida genrebaserad undervisning är den bästa pedagogiken för (flerspråkiga) elevers språkutveckling i alla ämnen har hörts samtidigt som fler forskningsrön tagits fram inom utbildningslingvistiken. I en svensk kontext har kritik framförts av Liberg (2008) där hon diskuterar lärares hållning i didaktiska frågor gällande språkbaserad ämnesundervisning. I ett översiktsverk problematiserar även forskare några av de ansatser som gjorts inom delar av den SFL-baserade utbildningslingvistiken. Det handlar om multigenre texter, blandtexter och hybridtexter, men framförallt om att många texter i dagens samhälle har en mer komplex komposition med olika modaliteter, överordnad textstruktur och andra språkliga drag och här fyller ovan nämnda multimodala forskningsansatser en lucka.

Att en stor andel lärare saknar hög medvetenhet om textbruket inom sina skolämnen och vilken skriftspråklig kompetens som anses värdefull, framkommer i flera kunskapsöversikter och rapporter (Axelsson, 2006; Magnusson, 2008; Skolverket, 2007). Ett flertal studier påvisar att om lärare hade större kompetens i sina ämnens språkliga uttryckssätt skulle såväl enspråkiga som flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling kunna stöttas väsentligt. Framförallt är det faktorerna lärare och elevers medvetna språkanvändning och rikliga interaktion som lyfts fram (se Hägerfelth, 2004; Lindberg, 2006). Idag krävs att en professionell lärare är ämneskunnig, ämnesdidaktiskt skicklig och medveten om språkets roll för kunskapsutvecklingen hos alla elever (Nationellt centrum för svenska som andraspråk, 2011, s.14). Tillgång till text och litteracitetsaktiviteter spelar en nyckelroll för att främja textförståelse och förmågan att producera text vilket bland andra Barton och Hamilton (2000) visat.

I NO-ämnet har flera studier med språkfokus gjorts som visar att metatextuella studier är ovanliga och att skriftpraktikerna i flera fall kännetecknas av att elever skriver av lärares taveltext (Danielsson, 2011; Geijerstam af, 2006; Hägerfelth, 2004). Geijerstam (2006) följde elever på högstadiet och undersökte elevernas skrivande och samtalande kring texter. Ett viktigt resultat var att elever kunde skriva texter där de uppvisade förståelse men som inte behövde innebära att de utvecklat de kunskaper som uppgiften avsett. Danielsson (2011a) kartlade vilka verksamhetstyper och textaktiviteter som förekom i NO-klassrum i Sverige och Finland. Resultatet visade att text av många slag förekommer men att komplext innehåll i t.ex. läroboken överlämnas till eleverna att klara på egen hand. Dessutom präglades elevernas

textproduktion främst av en avskriftskultur. Ett annat resultat var att metatextuella samtal var mycket sällsynta och då de förekom berördes endast ytnivån. Avskrifter och få textsamtal framkom även i Mindedals undersökning (2011). Ytterligare en undersökning i NO-undervisning visade att eleverna inte producerade mycket egen text och den text som eleverna mötte och samtalade kring var främst den taveltext som läraren producerade (Edling, 2006). Det var också i dessa samtal som det ämnesspecifika språket användes till största del.

Att fokus i textsamtal i samhällskunskapsämnet ligger mer på att lösa uppgiften än att samtala om texten, visade Reichenberg (2005). Studien följde samhällskunskapselever på gymnasienivå och visade att läromedeltexten behandlades av eleverna på ett ytligt, oreflekterat och passivt sätt. En annan studie om textsamtal på gymnasienivå är Andersons (2011) där forskningsfrågorna handlar om hur elever uttrycker språklig textuell makt, eller vanmakt, i samtal om skrivande och läsande i två olika läs- och skrivpraktiker, svenskämnet och samhällskunskapsämnet. Resultatet visade att eleverna till övervägande del positionerade sig utanför texten (2011, s. 119) och att eleverna gav få uttryck för attityder som kunde ställas i relation till texten de diskuterade. Ett mönster som framkom i samhällskunskapen var att eleverna orienterade sig mot efterfrågade begrepp, dvs. det som gjordes kommunikativt relevant av framförallt läraren, samtidigt som de använde begreppen utan att visa att de hade djupare förståelse för dessa i relation till innehållet i texten. Ett annat resultat var hur elevernas olika tolkningar av uppgiften i relation till skolämnet påverkade utfallet i samtalen. I svenska tolkades uppgiften som att läsa och förstå texten och sedan samtala om den. I samhällskunskapsämnet däremot upplevdes uppgiftstextens roll som en ingång till att ge exempel på och associera till olika aspekter av begreppet makt istället för att samtala om texten i sig. En annan studie i skolämnet samhällskunskap visade att andraspråkselever indikerade svag insikt om sin läsförståelse och tenderade till att övervärdera sin läsförmåga (Kulbrandstad, 1998).

Att metaspråkliga samtal fungerar visade Sellgren (2011) då hon undersökte hur interaktivt smågruppsarbete kan få elever att fokusera på att förklara ämnesinnehåll och röra sig mellan vardagligt/konkret språk för att sedan i skriven text använda sig av ett skolspråk som är mer abstrakt/tekniskt.

Ämneslärares läs- och skrivundervisning i skolans samhällskunskapsundervisning visade på kompetensbrister visar Liberg m.fl. (1999) i projektet *Elevers möte med skolans textvärldar*. Andra projekt som undersökt elevers skriftspråksvärldar är projekten *Kemi som skriftspråkspraktik* (Eriksson, 2011), det norska projektet *Läsning av fagtekter som grunnleggende ferdighet i fagene* (LES) (Aamotsbacken & Skelbred, 2010), *Faglighed og skriftlighed* (FoS) i Danmark (Hobel & Krogh, 2012; Hobel & Spanget Christensen, 2011; Krogh & Hobel, 2012) samt Helle Pia Laursens projekt med andraspråksperspektiv (Laursen, 2004; Laursen, 2006).

Att utveckling av elevers modersmål har en positiv effekt på skolframgång på andraspråket och att socioekonomiska strukturer påverkar elevers skolframgång när det gäller läsförståelse är empiriskt belagda fynd som Cummins (2011) funnit då han har syntetiserat internationell forskning om flerspråkiga elevers utveckling i läsförståelse. Cummins har också genomfört ett flertal fallstudier av flerspråkiga elevers litteracitetspraktiker i Nordamerika (Cummins & Sayers, 1995). Utöver detta har han gjort en omfattande metastudie om begreppet *academic language* (Cummins, 2000) där det framkommer hur olika begreppet *literacy* har använts av olika forskare, främst i den engelskspråkiga världen. Därför bör jämförbarheten mellan olika studier alltid övervägas noggrant. Jag har inte för avsikt att djupare reda ut begreppet *literacy* i denna forskningsöversikt utan hänvisar till exempelvis Barton (2007), Kress (2010) och Olson & Torrance (2009).

Resultaten från flera studier visar att lärare undervisar en- och flerspråkiga elever på samma sätt men att det finns tendenser till skilda bedömningspraktiker för en- och flerspråkiga elever. Det visar Bailey (2007) som samarbetat med forskare som fokuserar på det kvantitativa i hög grad, där den s.k. Academic Language Exposure Checklist (ALEC) [7] har omarbetats till att innefatta många detaljerade frågor om s.k. *opportunity to learn* (OTL) och academic language exposure (ALE) (Martínez, Bailey, Kerr, Huang, & Beauregard, 2010). Fokus ligger alltså både på hur elever och lärare kommunicerar och på språket elever möter i klassrummet.

En modell där lärare kan synliggöra och klassificera uppgifters svårighetsgrad utifrån två variabler, kognitiv utmaning och grad av situationsberoende stöttning utformades av Cummins (1996, s. 57, 2000, s. 68). Cummins menar att flerspråkiga elever behöver undervisning utifrån uppgifters kognitiva svårighetsgrad och var de befinner sig i språkligt. Utifrån modellen, som har fyra fält, A till D, diskuteras ofta hur en utvecklingsgång bör ske från A (kognitivt låg utmaning, situationsberoende stöttning) via B (hög kognitiv utmaning, situtationsberoende stöttning) till D (hög kognitiv utmaning, situationsoberoende stöttning). Ruta C (låg kognitiv utmaning, situationsoberoende) bör undvikas, annat än för repetition och liknande, eftersom den typen av kommunikation och uppgifter innebär låg lärandepotential. Resultaten i min studie relateras bland annat till denna modell.

2.6 Slöjddidaktisk forskning

De avhandlingar inom slöjdämnet, som har haft didaktisk anknytning, behandlar slöjdlärarens förhållningsätt i undervisningen med fokus på slöjdprocessen (Hasselskog, 2010), lärares och elevers hantverksskicklighet och

[7] Academic Language Exposure Checklist (ALEC). I checklistan fokuseras både lärare och elevers muntliga språkliga funktioner; förklaringar, beskrivningar, jämförelser och värderingar. I checklistan finns också fokus på fras- och ordnivå.

kreativitet i ämnet (Holmberg, 2009) samt de praktisk-estetiska ämnenas utformning på folkhögskolan (Hartman, 1993). Däremot visar min genomgång av forskning i slöjdämnet att det inte finns studier som har haft elevers och lärares språk och litteracitet som huvudfråga. Dessutom har ingen av slöjdstudierna fokus på flerspråkiga elevers språkanvändning. Dock finns det kortare passager i ovannämda studier där forskare uppmärksammat språkanvändningen i slöjdpraktiken. Nedan presenteras några iakttagelser i de passager som rör litteracitet i slöjdämnet.

Hasselskog (2010) beskriver hur lärare individualiserade sina instruktioner språkligt till elever i slöjden. Det kan vara allt ifrån korta raka instruktioner om nästa steg till längre dialoger. I dialogerna kunde Hasselskog se att lärarna förde in nya relevanta begrepp eller anpassade språket till eleven genom att förenkla sitt språk och sin begreppsanvändning (a.a., s. 239). Att eleverna arbetar individuellt två tredjedelar av lektionstiden i slöjd är också ett resultat som framkommer i Hasselskogs undersökning (2010, s. 238).

Slöjdverksamhet kännetecknas av riklig såväl språklig som icke-verbal interaktion (kroppsspråk, gester, mimik och medhandlingar), vilket är ett resultat som framkommer i Johanssons avhandling (2002, s. 204). Ett annat resultat från samma studie är att eleverna samarbetar och växlar mellan att vara den som hjälper till eller att vara den som får hjälp. Det Johansson lyfter fram är hur eleverna upptäcker kunskaper som finns inbyggda i arbetsredskapen och att eleverna kommunicerar med hjälp av dem. Johansson beskriver också att ”skisser, bilder, ritningar och arbetsbeskrivningar används som hjälpmedel, redskap, som stöd för tankar och resonemang runt slöjdproduktionen” (2002, s . 205).

I slöjdämnet är eleverna beroende av att läsa olika typer av texter för att kunna utföra slöjduppgifter. I en studie som genomfördes inom slöjdämnet på gymnasienivå fokuserade en delstudie kvaliteten i elevers skriftliga provsvar (Lindberg & Borg, 2008, s.103). Lindberg och Borg menar att textil materiallära inte bara är en fråga om textilt relaterade förmågor:

> Samtliga uppgifter som eleverna har fått har inneburit att de ska läsa olika typer av texter – läroboken har stått i fokus, men utöver det har eleverna också fått ta del av andra texter av varierande slag – tidningsartiklar, (delar av) böcker specialiserade på något av materialen, broschyrer etc. och de har även uppmuntrats till att använda Internet för att söka information om de aktuella materialen. De har skrivit texter för väggtidningar, en kollektiv bok, powerpoint presentationer, prov och slutligen en rapport. De har även uppmuntrats att illustrera sina presentationer av olika slag (Lindberg & Borg, 2008, s.103).

I utdraget ovan presenteras en mängd exempel på litteracitet i slöjdpraktiken från Lindbergs och Borgs undersökning på gymnasienivå.

Det finns också resultat som visar hur svårt det är att ta till sig kunskap om slöjdspecifika problem genom föreläsningar och beskrivningar. Instruktioner blir meningsfulla först då de underlättar själva slöjdandet. Detta visar

Ekström (2012a) i en beskrivning av hur en lärarledd föreläsning med utförliga beskrivningar av uppgiften gav svar på frågor som eleverna ännu inte ställt sig i relation till den kommande slöjduppgiften. Därmed erbjöds lösningar på slöjdspecifika problem som eleverna ännu inte hade ställts inför. Inte förrän eleverna befann sig i det konkreta arbetet insåg de vikten av informationen från föreläsningen. Det framkommer också i avhandlingen att aktiviteter som i stor utsträckning utgår från kroppsliga handlingar görs meningsfulla utan att de sätts in i ett större sammanhang eller att syftet med dem förklaras (a.a).

Inom skolslöjdsforskningen finns studier där själva slöjdföremålen betraktas som narrativer där elever får chans att utnyttja estetiska resurser för att uttrycka sig. I en intervjustudie där elever fått berätta om sina slöjdföremål som de också tagit bilder av visar Mäkelä (2010) hur ungdomarna i studien ”gav uttryck för en mångfasetterad syn på relationer mellan skolslöjd och estetik” samt att många ungdomar menar att ”de utnyttjar estetiska resurser i slöjden för att uttrycka sig, vilket innebär att kommunikativa aspekter lyfts fram vid sidan av rent perceptuella sinnesstimuli” (2012b, s.223). Mäkelä drar utifrån sin studie slutsatsen ”att begreppet estetik saknar gränser, att begreppets kärna är porös och att innebörden i begreppet estetik är en fråga om förhandlingar och tolkningar inom och mellan de kontexter där begreppet ges mening.” (2011, s.223).

I Borgs avhandling från (2001) undersöks hur slöjdämnet har upplevts av elever och lärare. När det gäller språkanvändningens roll inom slöjdämnet ser Borg det som att ”slöjdföremålet är *en kommunikation*[8] mellan slöjdaren och omgivningen” (2001, s.165). Hon beskriver det som att den som slöjdar ”tillägnar sig ett sätt att utrycka sig i och genom sitt slöjdföremål” men hon hävdar att slöjdföremålets språk har en icke-verbal symbolfunktion och jämför med kroppsspråk, formspråk och bildspråk. Med hänvisning till Becker (1984) ser Borg slöjdandet och slöjdföremålet som en social aktivitet som tolkas och kan uppfattas som ett sätt att kommunicera på (Borg, 2001,s.167).

2.7 Samhällskunskapsdidaktisk forskning

Inom didaktikforskningen i skolämnet samhällskunskap i en svensk kontext har det gjorts betydligt fler studier jämfört med slöjdämnet. I det följande berör jag de passager i avhandlingarna som rör litteracitet och språkanvändning.

Deliberativ didaktik, som enligt Larsson (2007) är den reflexiva samverkan som en formativ planeringsprocess där elever och lärare möts i tal och handling, har stort inflytande på elevernas chanser att utveckla ämnesspecifik samhörighet, kunskap och omdöme. Larsson har ställt frågor om vad klassrumsklimatet betyder för lärande genom samtal samt vilka möjligheter

[8] Borgs kursivering

och svårigheter det finns för elever att vara delaktiga i samhällskunskapsundervisningen. Larsson hänvisar till Bakhtin i Dysthes tolkning (1996). Larsson skriver att:

> Genom en fördjupad kommunikation i skolan, till exempel genom inriktningen på samtala/skriva-för-att lära, kan ett demokratiskt engagemang utvecklas hos eleverna. Detta blir betydelsefullt dels för att utveckla delaktigheten i skolvardagen, dels för ett engagemang som leder vidare ut till samhällets demokratiska arenor (Larsson, 2007, s. 110).

Andersson (2012) visar i en studie att den största skillnaden mellan deliberativ och icke-deliberativ undervisnings påverkan på kunskaper och demokratiska värden finns på yrkesförberedande program. Syftet med studien var att ”empiriskt undersöka om deliberativ undervisning lever upp till förväntningarna om ökade kunskaper och demokratiska värden bland eleverna” (Andersson, 2012, s. 10).

Elevers inflytande över innehåll och form tycks till stor del bero på vilket gymnasieprogram eleven går, och vissa elevgrupper får ett förenklat innehåll med få fördjupningsuppgifter. Det visar en studie som handlar om elevers maktförhållanden i klassrummet (Rosvall, 2012). Studien visade att eleverna hade litet inflytande och sällan bjöds in till att påverka upplägg och innehåll i undervisningen. Det visade sig också att Fordonsprogrammet hade ett förenklat innehåll med få fördjupade övningar i jämförelse med exempelvis Samhällsvetenskapliga programmet. Vidare iakttogs, i motsats till tidigare forskning om motstånd mot teoretiska studier hos pojkar på yrkesprogram, att eleverna här uttryckte ett positivt intresse för teoretiska studier.

Många lärare i samhällsorienterande ämnen menar att termer, begrepp och fenomen är en förutsättning för att undervisa i kritiskt tänkande, analysförmåga etc. (Sandahl, 2011, s. 155). Utifrån dessa begrepp har Sandahl utvecklat vad han benämner ”samhällsvetenskapliga tankebegrepp” (Sandahl, 2012). Dessa är: samhällsvetenskapligt perspektivtagande, samhällsvetenskaplig kausalitet, samhällsvetenskaplig slutledning, samhällsvetenskapliga belägg och samhällsvetenskaplig abstraktion. Sandahl menar att dessa kunskaper är grundläggande för att lära sig hur man tänker inom samhällsvetenskaperna i skolans värld och för att uppnå samhällelig skollitteracitet (*civic literacy*), det vill säga att kunna använda språkliga förmågor inom ämnet för att utföra de litteracitetsaktiviteter som krävs i skolan. Utöver detta skriver Sandahl att ”samhällskunskapsämnets hjärta handlar om att analysera, kritiskt granska och problematisera fenomen i det samtida samhället. Eleverna ska utveckla sin förmåga att tänka samhällskunskap och bli samhällsvetenskapligt litterata” (Sandahl, 2011, s. 165).

Hur elever erfar skriftliga uppgifter i samhällskunskapsprov får effekter på deras svar. Det framkom när elevers kritiska tänkande i grundskolans samhällskunskapsämne undersöktes av Larsson (2011). Larsson visar att

sättet elever uppfattar och förstår en specifik uppgift på får en avgörande roll för den manifestation som blir möjlig i relation till uppgiften, alltså att ett mer komplext erfarande av uppgiften står i relation till ett mer komplext svar och vice versa. Följaktligen är ett mindre komplext erfarande av uppgiften relaterat till ett mindre komplext svar, vilket i sin tur är relaterat till hur eleven uttrycker sig språkligt.

Lärare anpassar sina undervisningsmetoder efter sina uppfattningar om elever och elevgrupper (Karlefjärd, 2011). Samtidigt påvisar Karlefjärd att samhällskunskapslärares undervisning framträder som påfallande likartad vad gäller innehåll och metoder i förhållande till olika elevgrupper. Därtill visade hennes studie att gymnasielärarna upplever sig fria i förhållande till styrdokumenten (Karlefjärd, 2011, s.121). Ytterligare ett resultat från samma studie var att textanvändning var central för alla samhällskunskapslärare i studien. Några av de lärare Karlefjärd intervjuat säger att de väljer innehåll och texter utifrån om det är elever på yrkesförberedande program eller om det är elever i studieförberedande klasser. Samma lärare uppger att de går igenom begrepp på olika sätt också beroende på om de räknar med att eleverna kommer att möta begreppen igen eller inte (a.a. 2011, s.66).

Att den ämnesdidaktiska frågan ”vem” som ska undervisas har stor betydelse när det gäller vilken kunskaps- och ämnessyn som lärare planerar för blir synlig i utformningen av prov. Detta framkom bland annat när Odenstad (2010) studerade hur elever uttrycker sig i skriftliga prov och lärares bedömningar i gymnasieskolan. Proven som användes på studie- respektive yrkesförberedande program skiljde sig åt liksom lärarnas bedömning, ofta med hänvisning till elevernas eventuella framtida bruk av kunskaper. Multimodala aspekter kring utformning av proven framkom som särskiljande aspekter mellan eleverna på de olika programmen. ”Själva layouten ger eleverna viss vägledning om vad läraren önskar. Frågornas formuleringar ger också indikationer på om det ska vara kortfattade beskrivande svar eller längre och mer analyserande och argumenterande svar” (a.a. 2010, s. 95). Odenstad beskriver att vid jämförelsen av provens utformning framkom ett mönster där prov i de yrkesförberedande programmen innehåller korta faktafrågor i högre utsträckning än i de studieförberedande programmen. Men vissa kunskapsområden tenderar att ha fler långsvars- och förståelsefrågor oavsett program. Dessa områden var ekonomi, kriminologi, massmedia och internationell politik (a.a. 2010, s.130). När det gäller elevernas skriftliga förmåga så visar Odenstads undersökning att den är mer central och väger tyngre vid bedömning av elever på studieförberedande program än på YFP. På de yrkesförberedande programmen betonades istället den muntliga aktiviteten på lektionerna i högre grad. Vissa av lärarna på de yrkesförberedande programmen använde inte skriftliga prov över huvud taget eftersom de anser att eleverna har svårt att skriva längre texter. Odenstad problematiserar och diskuterar vad som händer om vissa elever får ta del av en förenklad kurs med få inslag av skrivuppgifter. En annan fråga som diskuteras i förhållande

till resultaten är vad som händer om elever inte får tillräcklig undervisning för att klara av framtidens ökade krav på läsning och skrivning inom olika yrken. Lärares bedömning skiljer sig åt, ofta med hänvisning till elevernas eventuella framtida bruk av kunskaper och skriftlig förmåga är mer central och väger tyngre vid bedömning av elever på studieförberedande program.

Att muntliga lärargenomgångar är den vanligaste undervisningsformen visar Wall (2011) i en undersökning som syftade till ”att undersöka i vilken utsträckning innehållet i EU-undervisning är väl utformat för att bidra till politiskt deltagande på europeisk nivå” (a.a. 2011, s. 25), bland elever på högstadiet. I sammanställningen av enkäter och intervjuer framkommer några få kommentarer om litteracitet. Främst visar intervjuerna att i princip alla lärare examinerar kunskapsområdet genom att använda mer än en examinationsform, ”De allra flesta har någon form av skriftligt prov eller läxförhör men olika former av muntliga redovisningar är också vanliga” (a.a. 2011, s. 52). I undersökningen framkommer också att debatter och rollspel är vanligt förekommande, både som undervisningsform och som examinationsform.

Med hjälp av olika strategier går det att utveckla elevers ämnesspecifika tolkande av texter. Vad interkulturell kompetens är i förhållande till historieundervisning, och delvis samhällskunskapsundervisning, på gymnasiet har undersökts av Johansson (2012). Ett resultat från Johanssons studie var att det fanns likheter mellan vad hon kallar den interkulturella kompetensens tredelning i kunskaper, färdigheter och attityder och den narrativa kompetensens triad att erfara, tolka och orientera. Genom att ”öppna upp” läroboksteter, som enligt Johansson (2012, s. 228) ofta är stängda expertberättelser. Genom att öppna upp dem med hjälp av olika strategier (pluralism, utmana förståelsen, dekonstruera, erbjuda motberättelser) så kan erfarandets, tolkandets och orienterandets förmågor utvecklas. Johansson beskriver ”hur historieundervisning kan bidra till att utveckla elevers ’interkulturella ögon’ genom att de ges möjlighet att urskilja fler, bredare och djupare dimensioner, så att de blir bättre rustade att agera i ett mångkulturellt och globaliserat samhälle” (2012, s. 38). Mot bakgrund av Banks och Banks (2010), Ladson-Billings (2004) och Wills, Lintz och Mehan (2003) formulerar Johansson att målet med ”multicultural education” bör vara att reformera utbildningssystemet i vid bemärkelse så att utbildningen blir jämlik för elever med olika bakgrund, med vilket avses olikheter med avseende på klass, kön, ras, etnicitet, sexualitet och funktionshinder. Som fält är mångkulturell utbildning stort och disparat; det omfattar allt ifrån hur man bör dela in elever i grupper till kunskapsteoretiska resonemang och diskussioner om skolkultur.

Det finns få undersökningar inom samhällskunskapsdidaktisk forskning som visar hur läromedlen används i klassrumspraktiken och det finns ännu färre analyser av läromedel med multimodal ansats. Dock finns en avhandling av Lozic (2010) som lyfter viktiga frågor i förhållande till litteracitet och flerspråkiga elever och som fokuserar identifikationsformering i 2000-

talets mångkulturella samhälle. Avhandlingen är främst inriktad på historieämnet men behandlar även läromedel i samhällsvetenskap. Lozic ställer viktiga frågor om hur eleverna tolkar sina (etniska) identifikationer i läromedlen och hur det påverkar deras syn på ämnet. Lozic ställer frågor om hur unga människor, lärare och läroboksförfattare ser på en eventuell implementering av vissa mångkulturella undervisningsmodeller i svensk historieundervisning. I undersökningen framkommer att studenterna har en sammansatt och nyanserad förståelse för sina identiteter och kan diskutera frågan om framtida generationers möjlighet till att bli accepterade som svenskar.

I min genomgång av tidigare i samhällskunskapsdidaktisk forskning med fokus på litteracitet framkommer en relativt samstämmig bild där läsande och skrivande i ämnet inte varit huvudfråga, utan samhällsdidaktisk forskning uppvisar många olika frågeställningar, kontexter, metoder vilket gör det svårt att få en bild av vad som kännetecknar litteracitet inom skolämnet samhällskunskap. I flertalet av de didaktiska avhandlingarna i samhällskunskap är litteracitet relativt oproblematiserat, speciellt i relation till de didaktiska frågorna om *vem, genom vad* och *hur*.

3 Metod och material

3.1 Studiens övergripande uppläggning

Undersökningen är kvalitativ och genomfördes i form av två fallstudier, där två fokuselever följdes under ett antal lektioner. De materialinsamlingsmetoder som användes var observationer, intervjuer (såväl observationer som intervjuer genererade en mängd transkriberat material, se avsnitt 3.3.5) och insamling av textdokument. Dessa tre olika materialinsamlingsmetoder har genererat material som belyser forskningsfrågorna utifrån olika perspektiv.

Fallstudie är en metod som kan användas när man har ”ringa kontroll över den situation som studeras och då fokus ligger på aktuella skeenden i ett konkret socialt sammanhang” (Yin, 2007, s. 17). En sådan metod kan möjliggöra för forskaren att ha kvar helheten och det meningsfulla i verkliga händelser men samtidigt lyfta fram viktiga mindre företeelser, till exempel förmåga eller oförmåga att använda ett verktyg, där lärdomarna kan utgöra en övertygande grund för viktiga förklaringar eller generaliseringar i liknande sammanhang. Den här studien är en flerfallstudie med flera analysenheter. Fallen är högstadieeleverna som i studien kallas David och Sarah och analysenheterna är företeelser och artefakter i litteracitetsaktiviter och litteracitetspraktiker som eleverna ingår i.

För att pröva undersökningens design genomfördes en pilotstudie på en högstadieskola i samma kommun där huvudstudien utförts. Pilotstudien utfördes under två veckor och sträckte sig över två lektioner i respektive ämne, Slöjd och Samhällskunskap. Utifrån pilotstudien beslutades bland annat att utföra en fallstudie och att ha fler än två kameror vid materialinsamlingen.

3.2 Skolan och eleverna

Studien genomfördes under två terminer 2011 på en högstadieskola i en förort till en större stad i Sverige. Skolan ligger i en kommun med en hög andel invånare av utländsk härkomst. Två olika klassrum, en slöjdsal och ett ”vanligt” klassrum med en interaktiv skrivtavla, observerades under fem lektioner vardera. Eleverna gick i klass 9, vilket innebär att de var i åldrarna mellan 14–16 år. David och Sarah gick i samma klass men i de praktisk-estiska skolämnena hade man valt att blanda elever från tre olika klasser. Därför såg elevsammansättningen olika ut i de två klassrummen. I samhällskunskapsklassen var det 24 elever, varav 19 elever var flerspråkiga. I syslöjden var det enbart 14 elever, varav sex, däribland fokuseleverna, gick i samma samhällskunskapsklass som observerats. I syslöjden var hälften enspråkiga och

den andra hälften flerspråkiga. Fokuseleverna har samma modersmål, vilket är ett språk inom den semitiska språkgruppen. Fokuseleverna har i princip samma språkbakgrund (se punktuppställningen nedan) och de har uppgivit liknande mönster när det gäller språkval på fritiden, hemma och i skolan.

Urvalskriterier för val av skola och klasser bygger på en önskan om betydande språklig, kulturell och social variation och enligt Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitetsInformationsSystem (SIRIS)[9] uppfyller den utvalda skolan dessa kriterier.

De två fokuseleverna, som i studien kallas David och Sarah, valdes ut efter följande urvalskriterier:

- att eleverna skulle ha liknande språklig bakgrund, dvs. födda i Sverige av föräldrar med annat gemensamt modersmål
- att eleverna skulle ha haft hela sin skolgång i Sverige
- att eleverna främst talat ett annat modersmål innan de började skolan
- att lärarna i arbetslaget bedömde eleverna som medel- eller mot högpresterande.

3.3 Datainsamling

3.3.1 Video- och ljudinspelningar från lektioner

Tio lektioner videofilmades, varav fem SO-lektioner om vardera 60 minuter och fem dubbeltimmar (80 minuter exklusive rast) i syslöjd. Alla lektionerna spelades in med hjälp av tre digitalkameror, där två stod på stativ och en kamera var handhållen. En kamera var placerad längst bak till vänster i klassrummet och fokuserade läraren, tavlan och några elevgrupper. Den andra kameran var placerad till höger längst fram i klassrummet och fokuserade elever. Den handhållna kameran användes för att filma fokuseleverna. Utöver videoupptagningar användes också en diktafon för ljudupptagning av de två fokuselevernas samtal.

Material som går att få fram genom observation gäller främst handlingar, beteenden och skeenden. Det kan handla om att observera (lektions-) innehåll, (lektions-) uppläggning och specifika aktiviteter i klassrum eller på andra platser. Det kan även handla om att observera miljön, elever och lärares alster och andra produkter. Video- och ljudinspelningar kan ses som en form av observationsmetod där det går att observera det som kan iakttas i det yttre (det som går att se och höra) och som uttrycks med sociala meningsbärande tecken. Just observation används ofta i studier med sociokulturella perspektiv (Lantolf, 2000; Säljö, 2000; Wertsch, 1998) då man avser att undersöka samspel mellan lärande och omvärld.

[9] http://siris.skolverket.se/siris/f?p=Siris:1:0

Under fältobservationer är det svårt att fokusera enskilda individer och samtidigt få en helhetsbild. Under de videoinspelade lektionerna följde jag främst en av de två fokuseleverna under olika delar av lektionerna. I och med detta upplägg finns det risk att jag har förlorat information om den fokuselev som jag för tillfället inte följde med den handhållna kameran. Men i både slöjdsalen och samhällskunskapsklassrummet försökte jag se till att någon av de två stationära kamerorna kunde spela in den fokuselev som inte följdes av den handhållna kameran. I samband med de fokussvårigheter som uppkom i fältarbetet bör de sanningsanspråk som forskare gör utifrån olika datainsamlingsmetoder beaktas. Det kan vara svårt för forskare att skilja på vad som kan vara en detaljerad beskrivning av verksamheten ifrån egna tolkningar. Jag har försökt att vara medveten om den risken och försökt att undanhålla mig från att tolka under materialinsamlingen. Men risken att lägga in subjektiva tolkningar av händelser och skeenden är stor och därför är det viktigt att gå igenom alla filmer från olika kamerapositioner, för att se vad som kan betraktas som en ”sann” beskrivning av det som skett under observationerna. Detta har gjorts och i det arbetet har jag försökt vara medveten om vad som går förlorat när man enbart fokuserar två fokuselever och inte tittar på helheten (Anderson-Lewitt, 2006). I min studie har beskrivningar av delar och helheter gjorts för att inte förlora fokus på varken text, individ eller kontext.

En annan fråga rör vilka analysenheter audiovisuella inspelningar kan generera. Mina videoobservationer har gett finkorning information av agerande i social interaktion dvs. en väldigt detaljerad, nyanserad och komplex bild av händelser och fenomen vilket i sig kan göra analysenheterna komplicerade i förhållande till varandra. För att kunna använda olika delar av materialet har jag använt olika analysförfaranden vilket diskuteras i avsnitt 3.6.

3.3.2 Gruppintervjuer med elever

I min studie använder jag en kvalitativ intervjumetod med på förhand uttänkta frågor. Intervjuerna med fokuseleverna och även andra elever kan beskrivas som halvstrukturerade då utgångspunkten var förberedda frågor (se bilaga 2) samtidigt som en flexibel hållning lät de intervjuade utveckla sina svar i de riktningar som uppkom (jfr t.ex Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjuerna berördes frågor om elevernas flerspråkighet i förhållande till språket i slöjd- respektive samhällskunskapsämnet, men även om språkbakgrund och språkanvändning i hem och skola.

Att använda intervju som metod handlar om att genom intervjun utveckla kunskap och förklaringar på det som människor säger att de tycker, tänker, känner och/eller tror. De didaktiska frågor som kan besvaras med hjälp av intervjuer handlar alltså om vilka åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter personer i skolans verksamhet uttrycker (Denscombe, 2009). Det handlar om att intervjusamtalet ska ge djupare perspektiv på varför och hur delta-

garna uppfattar olika fenomen. I Kvale och Brinkmann (2009) betonas att det finns olika samtalsgenrer. Här framhålls den halvstrukturerade livsvärldsintervjun som en föredömlig väg för intervjuer i forskningssyfte.

Intresseområdet för intervjuerna berör hur elever uppfattar eller hur de lär sig ett ämnesspråk. Det handlar om elevernas uppfattningar kring tillgång till ämnesspecifikt språk och hur det språket kommer till uttryck i de olika ämnena SO och textilslöjd. Fokus för intervjuerna är studiens frågeställningar, men här omformas frågorna till informanterna, där exempel på frågor till fokuseleverna är: Var lär du dig (SO/Slöjd) ämnets språk? Hur lär du dig ämnets språk? När använder du dig av ord och uttryck som du lär dig i SO/Slöjd? Vad tycker du är typiskt för språket i SO/slöjd? (Se bilaga 2).

3.3.3 Informella intervjuer med lärare

I samband med mina observationer av samhällskunskaps- och slöjdlektionerna fördes informella samtal med lärarna. I dessa samtal har lärarna kommenterat och ibland förklarat varför de agerat på ett visst sätt under lektionerna. De har också delgett mig information om hur de blivit påverkade av inspelningssituationen. Precis som i min pilotstudie, som utfördes på en annan skola men med samma forskningsdesign, uppgav lärarna att de till en början tänkte väldigt mycket på hur de talade med eleverna men att de efter en stund tyckte att känslan av att vara filmad blev mindre påtaglig. De informella samtalen har bidragit till fördjupad insikt av de videoinspelade observationerna.

3.3.4 Textinsamling

Studien har ett sociosemiotiskt perspektiv då den betraktar meningsskapande resurser såsom bilder, grafiska tecken och layout i det sammanhang de används. Att samla in texter av olika slag blir då viktigt. En huvudfråga i studien är att undersöka vad som kännetecknar de muntliga och skriftliga texter som eleverna möter, för att i nästa steg kunna beskriva vad som kännetecknar den litteracitetspraktik eleverna ingår i. Utöver att klassrumskommunikationen video- och ljudinspelades samlades därför också de skriftliga texter in som användes i klassrumspraktiken. Urvalsprincipen var att försöka samla in samtliga skriftliga texter – oavsett medium – som David och Sarah använde. I de allra flesta fall samlades själva texten in. Och i övriga fall togs bilder såsom t.ex på tavelanteckningar, text på Smartboard, text på datorskärm etc. Texterna samlades in både före- under- och efter de inspelade lektionerna.

3.3.5 Materialöversikt

Som framgår av avsnitten ovan består materialet som ligger till grund för denna undersökning av video- och ljudinspelningar från lektioner, ljudinspelningar från informella och formella samtal och en mängd insamlade texter där ett urval sedan gjordes för vidare analys. Materialet transkriberades (se 3.5) under 2011 och 2012.

I tabellerna 1–3 ges en översikt över det material som samlats in.

Tabell 1. Översikt över videoinspelat transkriberat material

Lektion/Ämne	**Samhällskunskap** hh:mm:ss	**Slöjd** hh:mm:ss
#0[a]	59:00	-
#1	56:32	1:25:15
#2	1:11:53	1:09:41
#3	1:02:23	1:37:14
#4	1:05:54	1:46:00
#5	58:23	1:43:41
Total filmad/obs.	5:15:05/6:14:05	7:41:51

[a]Lektion #0 är ej filmad, endast observerad.

Tabell 2. Översikt över insamlade texter i slöjd respektive samhällskunskap

Lektion/Ämne	**Samhällskunskap**		**Slöjd**	
	Fotografier	Kopior	Fotografier	Kopior
#1	10	1	5	1[a]
#2	5	-	6	-
#3	4	4	3	-
#4	8	2	2	-
#5	15	1	5	-
Total	42	8	21	1

[a]kopia på texthäfte

Tabell 3. Översikt över transkriberat intervjumaterial.

	Informanter	**Varaktighet (mm:ss)**
Intervju 1	3	10:00
Intervju 2	3	06:30
Intervju 3	4	13:30
Intervju 4	3	16:30
Intervju 5	4	09:45
Total	17	55:35

3.4 Etiska hänsyn

Studien har utförts i enlighet med de forskningsetiska hänsynstaganden som Vetenskapsrådet hade utarbetat vid det tillfälle då studien genomfördes (se http://codex.vr.se/forskningsetik.shtml). Lärarna tillfrågades och informerades tidigt om vilka forskningsetiska hänsyn som skulle beaktas, dvs. information, informerat samtycke, konfidentialitet och nyttjanderätt. Lärarna på skolan hjälpte mig att meddela både föräldrar och elever om de då rådande forskningsetiska hänsyn, vilka alla fyra beskrivs nedan. Det första kravet rör information och där informerade lärarna elevernas föräldrar om studien på ett föräldramöte. Därefter informerade läraren eleverna om studien i klassen vid två tillfällen innan jag kom och informerade ytterligare en gång. Det andra kravet rör informerat samtycke. Vid de tillfällen då föräldrar och elever fick information om studien tillfrågades de om att fylla i blanketten om informerat samtycke (se bilaga 1). Tillfällen till att fylla i samtycke till studien gavs även via e-post till alla föräldrar. Ett sista tillfälle anordnades också, då jag påminde om och delade ut samtyckesblanketten i klassrummet i god tid före den första fältobservationen. Det tredje kravet gäller konfidentialitet och i studien har samtliga lärare och elever anonymiserats och tilldelats fingerade namn. Fokuselevernas modersmål har avidentifierats och nämns endast som tillhörande språkgrupp. De två elever som avböjde att delta i studien har suttit på platser där kameror inte filmat dem. Det fjärde och sista forskningsetiska kravet handlar om nyttjanderätt och där gäller att insamlat material enbart kommer användas för det ändamål som står uttryckt i samtyckesblanketten (se bilaga 1).

3.5 Bearbetning av data

En multimodal transkription gjordes av alla inspelningar från klassrummen och från intervjuerna. I transkriptionerna kodades tid, tal/ljud, gester/rörelser, ögonriktning och artefakter (se exempel på transkription och transkriptionsnyckel i bilaga 10). När jag överförde de dynamiska talbeteendena och interaktionen till statisk skrift (Linell, 2011:130) var processen varken neutral eller oproblematisk. Några talbeteenden och interaktioner har en tendens att vara svårare att återge i skrift, t.ex. ögonriktningar och prosodi. Men genom upprepade avlyssningar och granskning av inspelningarna har jag försökt att göra en finkorning och verklighetsnära analys och kategorisering av insamlad data. I excerpten som presenteras i studien har jag gjort en något förenklad utforming av transkriptionen för att underlätta läsningen.

3.6 Analysmetoder

För att besvara mina olika frågeställningar har jag använt olika delar av mitt material. I försöket att kombinera olika metodologiska ansatser har jag haft behov av att använda flera olika analysenheter på olika nivåer. En analysenhet är undervisning som helhet, vari den avgränsade analysenheten litteracitetsaktiviteter ingår. I litteracitetsaktiviteterna ingår text som eleverna erbjuds av lärarna. De texter som lärare lyfter fram som centrala har jag brutit ut och analyserat multimodalt. Text som analyseras kan vara såväl talade verbaltexter från klassrumsinteraktionen som skrivna texter som eleverna erbjuds att ta del av på egen hand, i grupp eller i helklass. I den verbaltext som eleverna erbjuds, oavsett modalitet, analyseras processer, deltagare och omständigheter. Det finns alltså mindre analysenheter som står i relation till större analysenheter som kommer att redovisas och diskuteras i relation till varandra främst genom analysen av litteracitetspraktiken.

Under mitt arbete med att analysera och tolka materialet har jag valt att koda litteracitetsaktiviteter (se avsnitt 2.3 för definition) som belyser utmärkande situationer som påträffats i analyser av materialet. Jag har vid upprepade tillfällen granskat både film-, text- och intervjumaterial och valt ut typiska situationer som visar vilka språkliga erbjudanden som kommer till uttryck och vilket språk eleverna använder i praktiken. En mängd olika sätt att analysera mitt material har gjorts, bland annat utifrån ideationell analys. Men eftersom mitt kunskapsintresse är tvådelat, dels att beskriva och karakterisera språket i texter, dels att förstå hur texter samspelar med framväxande kontexter (Karlsson & Strand, 2012), så har jag ett behov av att rama in och diskutera mina textanalyser utifrån ett ramverk för analys av litteracitetspraktiker. Utifrån detta ramverk svarar jag på frågan om vad som kännetecknar den litteracitetspraktik som eleverna ingår i.

3.6.1 Analys av litteracitetspraktiker

För att kunna göra en mer tydlig beskrivning och analys av litteracitetspraktiken utifrån vad som framkommit i de litteracitetsaktiviter som jag har beskrivit och analyserat använder jag ett ramverk med nio aspekter (Edwards, 2012; Mannion & Ivanič, 2007b; Pardoe & Ivanic, 2007).

Ramverket utgår från de fyra didaktiska frågorna *vad?, varför?, för vem?* och *hur?,* där de nio aspekterna i översikten i tabell 4 används för att kunna beskriva, analysera och svara på frågorna. De tre lodräta kolumnerna rör frågorna *vad?, varför?* och *vem?*. Den horisontella kolumnen längst ned rör frågan *hur?*. En fördjupad genomgång av ramverket följer nedan.

Tabell 4. Ramverk för analys av litteracitetspraktik (min översättning av Pardoe & Ivanic, 2007:18)

	Vad?	Varför?	Vem eller vilka?
	Nio aspekter av en litteracitetspraktik (elevperspektiv)		
	Ämne – frågor	**Syfte**	**Publik**
	Stil, utformning och konventioner	**Flexibilitet + begränsningar/hinder**	**Roller, identiteter, värderingar**
Hur?	**Modalitet + teknologier** (se Tabell 5)	**Aktiviteter + processer** (varför) (hur)	**Interaktion, samarbete, användning av källor, resurser**

Den första kolumnen, som alltså rör frågan *vad*, börjar med den första aspekten *Ämne och frågor* (*issues*)[10]. Här beskrivs och analyseras vad eleverna läser och skriver om och vilka problem/frågor eleverna är upptagna/sysselsatta med. Utgångspunkten för analysen är att ämnen representeras på olika sätt i olika sammanhang. Den andra aspekten i denna kolumn har rubriken *Stil, utformning och konventioner*. Här undersöks hur informationsflödet är utformat, vilken språklig stil som används, vilka konventioner som läsare eller skribent (författare) behöver kunna. De frågor som ställs utgår från antagandet att eleverna inte ska uppfinna sociala praktiker utan behöver lära sig genom exempel. Den tredje och sista aspekten i den första kolumnen har rubriken *Modalitet och teknologier*. Här analyseras i vilken utsträckning kommunikationen är multimodal dvs. hur bilder, ljud, gester, muntligt och skriftligt verbalspråk används. (I föreliggande undersökning har den här aspekten fått en fördjupad analys genom multimodal textanalys (se 3.6.3). Modaliteter analyseras utifrån huruvida de kan förväntas läsas linjärt eller icke linjärt. Och slutligen i denna tredje aspekt analyseras vilka teknologier som används för att kommunicera.

Kolumnen i mitten rör frågan *varför* och i den fjärde aspekten analyseras *syfte*. De frågor som ställs är: varför läser eller skriver eleverna, vad syftar läsandet eller skrivandet till att uppnå. Pardoe & Ivanic betonar att syften naturligtvis kan vara egna men att de också kan vara institutionella; det är alltid i förhållande till vad folk gör. Femte aspekten har rubriken *Flexibilitet, begränsningar och hinder*. Frågorna som analyseras är: varför just nu, varför här och varför på detta sätt. Det understryks av forskarna som skapade ramverket att det alltid finns begränsningar när det gäller tid, plats och resurser men att det samtidigt finns möjligheter till flexibilitet. Det handlar bland annat om lärares och elevers val och beslut. Den sjätte aspekten *Aktiviteter och processer* rör frågor om vad läsningen eller skrivandet är del av. Här framhålls det faktum att läsa och skriva handlar om att få något gjort eller att uppnå något vi uppskattar eller värderar. Därför ställs också frågan om *vad*

[10] På engelska kan *issue* översättas med problem, problemområde men jag har valt att använda ordet *frågor*)

det mer övergripande syftet i det här fallet är. Den andra delen av den sjätte aspekten berör genom vilka processer denna läsning eller skriftproduktion sker, t.ex stadier och steg.

Den tredje och sista kolumnen avser att ställa frågor om *vem* och liksom i alla kolumner avses tre fördjupningsaspekter. Den sjunde aspekten är handlar om mottagaranpassning och publik. Här undersöks vem texten skrivs för eller till. Ett påpekande hur samma text kan vara skriven för olika publik lyfts fram av Pardoe och Ivanic.

Den åttonde aspekten *Roller, identiteter och värderingar* fokuserar på vem texten skrivs av och i vilken roll texten skrivs. Här analyseras vilka värderingar och prioriteringar som blir synliga i texten. Den nionde och sista aspekten har rubriken *Interaktion, samarbete och användning av källor och resurser.* I den aspekten undersöks med vem/vilka deltagarna i praktiken läser och skriver och hur deltagarna t.ex. diskuterar det som skrivs. De två sista frågorna i denna åttonde aspekt berör huruvida delar av det som skrivs för att någon annan ska kontrollera eller fullfölja och hur information som andra har skrivit används.

För att svara på vad som kännetecknar den litteracitetspraktik eleverna ingår i används alla de nio aspekterna i ramverket. Men för att beskriva och analysera de enskilda fallen David och Sarah använder jag främst de tre aspekterna som finns i den nedersta raden som besvarar frågorna som ligger i skärningspunkten mellan *hur, vad, varför* och *vem.* Aspekten med rubriken *Modalitet och teknologier* kopplas till forskningsfråga 1 om vad som kännetecknar de texter som de enskilda eleverna möter (se analysmetoder i 3.6.3 och 3.6.4). Aspekten med rubriken *Aktiviteter och processer* ansluter till fråga 3, vilken funktion texten har i klassrummet. Den sista aspekten, *Interaktion, samarbete och användning av källor och resurser,* möter studiens frågor 2 och 3 om hur deltagarna samtalar kring text. Forskningsfråga 3 som handlar om hur de undersökta elevernas textanvändning skiljer sig i slöjd respektive samhällskunskap besvaras av utfallet av alla de aspekterna som jag just beskrivit. Jag har valt att särskilt fokusera de aspekter som är mest utmärkande och intressanta i förhållande till studiens forskningsfrågor.

3.6.2 Analys av litteracitetsaktiviteter

En viktig del i att analysera litteracitetsaktiviteter (se 2.3), dvs. kedjor av koordinerade litteracitetshändelser, är att försöka finna mönster och se bredden av generella sätt att använda text i olika kontexter. I den här undersökningen analyseras undervisningen i två olika kontexter. En litteracitetshändelse betecknas, i min uppsats, som en avgränsad enhet som studeras i detalj med avseende på vilka som deltar, vilka redskap som används etc (jfr Karlsson & Strand, 2012). Med text avser jag alltså kommunikativa och betydelsebärande funktioner som vanligtvis tar sig uttryck i skrift, bilder och illustrationer. För att studera samtida förändringar av språkanvändning i en

textuellt medierad värld krävs ett ramverk som inte utelämnar sociala fenomen (Barton, 2001). En liknande tanke framförs av Linell (2011) som lyfter fram hur viktigt det är att ha ett bredare forskningsperspektiv genom att situera samtalskulturer och verksamhetstyper, i det här fallet litteracitetspraktiker, istället för att enbart göra lingvistiska analyser av enskilda artefakter.

3.6.3 Multimodal textanalys

I de litteracitetsaktiviteter som beskrivs görs en multimodal analys av ett urval av de skrivna texter i olika medier som eleverna möter.

Tabell 5. Modell för multimodal analys. Efter Danielsson & Selander (2014, s. 49).[11]

	Multimodalt textfokus
Övergripande struktur och Iscensättning	Anslag, sekvensering, tematisk orientering Vad erbjuder olika resurser?
Samspel mellan textens delar	Visuell närhet och kongruens mellan verbal text och andra modaliteter Innehållslig kongruens mellan olika begrepp, beskrivningar och förklaringar
Verbalt bildspråk	Vilka liknelser och metaforer används?
Värderingar	Explicita värderingar Implicita värderingar, t.ex. i metaforer och illustrationer

Genom att analysera olika semiotiska resurser och samspelet dem emellan försöker jag svara på frågor om vilket ämnesrelaterat innehåll som görs tillgängligt för eleven. Här görs först en analys av de skrivna texter som används utifrån modellen ovan. I den faktiska kommunikationen eller textanvändningen undersöker jag också vilka resurser i texterna som läraren och elever använder för att skapa mening (se 4.2.1.1). Textanalyserna kopplas till forskningsfråga 1 om vad som kännetecknar de skriftliga texter som eleverna möter och resultatet knyts till en diskussion om ämnesdiskurs och på vad som kan vara särskilt viktigt att tänka på i relation till ett flerspråkighetsperspektiv.

Utifrån modellen i Tabell 5 granskas först texten övergripande utifrån frågor som rör struktur, förväntad läsordning och vilket innehåll olika resurser (verbal text, illustrationer osv.) i texten erbjuder. Sedan undersöks samspelet mellan textens olika resurser. Här undersöks vad de olika resurserna ger för innehåll var för sig och tillsammans. Frågor som ställs här är exempelvis till vad illustrationer används till, om samma information ges i verbaltext och illustration och vad som verkar vara centralt i texten. I ett nästa steg studeras eventuellt verbalt bildspråk så som liknelser och metaforer. Slutligen studeras texten utifrån eventuella värderingar, explicit uttryckta såväl som implicita. I modellen finns också ett didaktiskt fokus, alltså hur man kan arbeta i

[11] Från Danielssons och Selanders modell har jag enbart tagit med den del som rör textanalys. Jag bortser därmed från den del som har fokus på hur läraren kan arbeta med texten i klassrummet.

en klassrumskontext med multimodala texter, men detta använder jag inte i mina analyser (den delen av modellen har också uteslutits i Tabell 5 ovan). Dock kommenterar jag i analysen av instanser interaktionen runt texterna där jag ser att elever och lärare har ett didaktiskt fokus i läsningen av olika semiotiska resurser. Däremot vill jag påpeka att jag endast kommenterar de delar utifrån Danielsson och Selander modell som är relevanta utifrån respektive text, dvs. jag kommenterar inte explicit verbalt bildspråk om det inte förekommer i texten.

3.6.4 Ideationella analyser

De ideationella analyserna genomfördes för att (tillsammans med de multimodala analyserna av skriftliga texter) besvara frågan om vad som kännetecknar de muntliga och skriftliga texter som eleverna möter i de olika ämnespraktikerna.

Genom en ideationell analys kan man se hur människor och föremål relateras till varandra (Björkvall, 2009; Halliday, 2004; Holmberg & Karlsson, 2006). Analysen lyfter fram vilka deltagare som förekommer och på vilket sätt de representeras. Vissa deltagare är ämnesspecifika (*schablontryck, BNP, ekonomi*) konkreta (*kortsida, maska, banker*), abstrakta (*värde*). Deltagare kan bestå av nominaliseringar (*slätstickning, inflationsjusterad*) eller nominalfraser (*denna uppgift, procentuell förändring av real BNP jämfört med föregående år*). När det gäller processerna kan grad av aktivitet som etableras synliggöras i relationerna, dvs. om deltagarrollerna är dynamiska eller statiska. I processerna kan man också tydliggöra vilken typ av process som görs betydande; om processen är materiell, mental, relationell eller verbal, dvs. inre eller yttre (Holmberg & Karlsson, 2006). I korthet kan man säga att materiella processer förändrar något i den yttre världen, de handlar om ”att göra”. Mentala processer, å andra sidan, har med perception, affektion eller kognition att göra. Det är något i den inre världen som handlar om ”att känna”. Relationella processer handlar om hur saker och ting förhåller sig till varandra. Det kan röra sig om attributiva, identifierande eller existentiella relationer, t.ex. ”att vara”. Verbala processer, slutligen, handlar om kommunikation, ”att säga eller lyssna på något” (Halliday, 1985, 2004). Halliday räknar med ytterligare två processer. I linje med Holmberg & Karlsson utgår jag här ifrån fyra processer (se Holmberg & Karlsson, 2006).

Utifrån analysen av processer, deltagare och omständigheter kan text beskrivas som tekniskt, vardagligt, abstrakt eller konkret. För att systematiskt kunna beskriva muntlig och skriftlig verbaltext på lexikal nivå används en klassifikation som gjorts av Lindberg (2007) där hon kartlagt ämnesords frekvens och spridning i läromedel i svensk skolkontext på högstadiet. Nedanstående begrepp (se Tabell 6) används för att kunna beskriva språket i de analyserade skriftliga verbaltexterna som eleverna möter och erbjuds.

Tabell 6. Klassifikation av ord (efter Lindberg, 2007: 95f).

Ämnesneutrala ord		**Ämnesspecifika ord**	
Allmänspråkliga, frekventa ord	Allmänna, ofta abstrakta ord	Allmänspråkliga, snedfördelade ord förknippade med ett visst ämne	Facktermer med specifik teknisk betydelse, ofta unika för ett visst ämne
och, det, komma, människa, betyda, mycket	*utbredning, resurser, bilda, avta, påverka, motsvara, föremål*	*blandning, företag, kalkyl, kyrkan, karta, äng*	*produktionsfaktorer, reformationen, barrskogsbältet, decimalform, fotosyntes, kopplingsschema*

Lindbergs kategorier kommer enbart beröras på ett mer övergripande och resonerande plan i relation till de ideationella analyserna och diskussioner om ämnesord i olika skolämnen. I löpande text väljer jag att kursivera exempel på processer, deltagare och omständigheter som jag kategoriserar som ämnesspecifika. I resultatredovisningens excerpt kursiveras det språk som benämns som ämnesspecifikt.

Genom att analysera vilka processer, deltagare och omständigheter som erbjuds genom skriftlig och muntlig verbaltext i olika aktiviteter synliggörs alltså vilka versioner av världen som skapas språkligt. Analyserna belyser vad som kännetecknar sammansättning och komplexitet i den muntliga och skriftliga verbaltext som eleverna mötte eller producerade i klassrummen. Därmed synliggörs också vilka språkliga erbjudanden (i vilka modaliteter) som görs gällande eller väljs bort av eleverna i olika litteracitetsaktiviteterna i de två olika praktikerna.

I ett fall görs även en kortare genreanalys av verbaltext. Denna genreanalys görs i syfte att synliggöra vad eleverna uppmanas att göra och vad som förväntas av eleverna implicit. I genreanalysen utgår jag ifrån en kombination av Hedeboe & Polias (2008) och Rose & Martin (2012) beskrivningar av genresteg.

3.6.5 Analys av intervjumaterial

Resultatet av intervjuerna används för att ge observations- och textmaterialet ett elevperspektiv. Intervjuresultaten ges som ett slags komplement till mina egna tolkningar av observationer och texttolkningar. Analysen sker genom tematisering av innehållet i samtalen. Exempel på teman är möjligheter att använda ämnesspråket i andra sammanhang än i skolan, att låta som en initierad deltagare i en praktik och elevers medvetenhet om språket i ämnet.

3.7 Resultatkapitlens struktur

I kapitel 4 och 5 presenteras resultaten från analyserna för Slöjd respektive Samhällskunskap. Där ges inledningsvis en översikt över de olika moment som ingick i de lektioner som observerats i studien. Därefter följer redovisningen av resultaten från de olika analyser som gjorts av materialet.

Presentationen av resultaten görs utifrån tre litteracitetsaktiviteter (se avsnitt 2.3) i respektive ämne. I Slöjd är David och Sarah i fokus i två aktiviteter vardera och i Samhällskunskap är både David och Sarah i fokus i alla tre. Litteracitetsaktiviteterna beskrivs med utgångspunkt från de texter som används. Varje litteracitetsaktivitet börjar med ett kontextavsnitt. I kontextavsnitten beskrivs det framväxande sammanhang (jfr 'emergent kontext', Linell 2011:93) där lärare och elever försöker uttrycka eller förstå något med hjälp av text. Deltagarnas artefaktanvändning beskrivs, framförallt med fokus på vilka olika talade och skrivna texter som eleverna erbjuds. Analysen av de talade och skrivna texterna utgår ifrån den huvudtext (ofta en skriftlig instruktion eller textavsnitt från läromedel) som görs gällande i klassrummet. I relation till textanvändandet beskriver jag den gemenskap som kan uttolkas i kontexten. I den gemenskapen analyseras roller, värderingar och identiteter samt interaktion och samarbete (se 3.6.1) som görs synlig i händelser och handlingar i anslutning till litteracitetsaktiviterna. När kontexten är presenterad följs den av en multimodal analys av den skriftliga text (huvudtexten) som är i fokus för aktiviteten. Därefter följer analyser av några utdrag ur muntliga och skriftliga texter som ingår i aktiviteten. Här har verbalspråket analyserats ideationellt i syfte att synliggöra vad som kännetecknar det verbalspråk som används i de olika modaliteterna tal och skrift i ämnet. Efter beskrivningarna av litteracitetsaktiviteterna kommenteras utdrag ur intervjuerna där elever kommenterar språket som används i ämnet, i relation till teman som knutits till de olika aktiviteterna som analysen utgår ifrån. De båda resultatkapitlen avslutas med en övergripande beskrivning av litteracitetspraktiken i respektive ämne, utifrån de olika analyser som gjorts på materialet.

4 Slöjd

Kapitlets struktur beskrivs i avsnitt 3.7.

4.1 Lektionsöversikt

Tabell 7 ger en schematisk beskrivning av de lektionsmoment som ingick i de slöjdlektioner som följdes. Beskrivningen inkluderar även kommentarer från elevintervjuerna. Framför allt bygger den på svaret på den första stödfrågan som gavs i elevintervjuerna (se bilaga 2), där eleverna beskriver en typisk slöjdlektions utformning. Här framkommer en ganska tydlig bild av hur eleverna uppfattar en sådan:

> **Lisa:** Den brukar börja med typ med ah, om de är nytt arbete vi ska börja med, då brukar vi få en mall med en liten genomgång eller nåt sånt där, åhh sen börjar vi jobba typ väljer vi tyg eller färg och så vidare, sen, väldi tidigt med de vi gör och så vidare. Men om de är typ nåtts vi börjat med brukar vi ta fram vårt arbete och fortsätter jobba. (Intervju 1)
> **David**: Vi brukar inte ha så många undervisningar. De brukar vara att vi tar våra grejer direkt och börjar jobba.
> **Sarah**: Och sen avslutas de med att vi städar. (Intervju, 4)

I stort överensstämmer elevernas beskrivning av lektionsmomenten med mina observationer av den övergripande organisationen av lektionsutformningen. När ett nytt område introducerades, såsom t.ex. lappteknik eller stickning och virkning, samlade läraren eleverna runt ett bord och förevisade momentet både muntligt och med hjälp av slöjdmaterial som hon samtidigt utförde slöjdhandlingar på. Eleverna fick också någon typ av text som innehöll instruktioner. En stor del av lektionen arbetade eleverna självständigt eller i grupper om två. Rasterna som eleverna tog var flexibla. Eleverna frågade läraren om och när det var okej att ta rast och vissa elever fick också lov att arbeta ute i korridoren. Lektionerna avslutades med att läraren uppmanade eleverna att plocka ihop och städa. I detta ingick det för eleven att hålla reda på de texter som de använde, vilket kunde vara dels planeringar av slöjdföremål, mönster och arbetsbeskrivningar, dels de slöjdalster som var under skapande. När eleverna fick okej på sin städning droppade de av en och en. Läraren var alltid kvar och gjorde den sista städningen av klassrummet efter att eleverna hade gått. Hon samlade då ihop alla överblivna text- och slöjdalster och lade dem i en blå plastback där elevernas arbeten förvarades.

Tabell 7. Översikt över lektionsmoment i slöjd

L	Moment					
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
1	Närvaro-kontroll (2 min)	Instruktioner i helklass (ca 4 min)	Distribution av arbetsbe-skrivning + uppgift (ca 3 min)	Individuellt arbete (inkl. flexibel rast för elever) (89 min)	Städning. (ca 10 min)	Kontroll av städning och avslut. (ca 5 min)
2	Skriftlig uppgift som står på tavlan (ca 6-8 min)	Startuppgif-ten, övergår i individuellt arbete. Flexibel rast för elever. (ca 80 min)	Läraren uppmanar elever till städning. Elever städar (ca 8 min)	Kontroll av städning och avslut. (ca 7 min)		
3	Närvaro-kontroll (ca 5 min)	Diskussion om redovis-ningsform för läxuppgift (ca 7 min)	Individuellt arbete. Flexi-bel rast för elever. (77 min)	Städning (ca 8 min)	Kontroll av städning och avslut. (ca 7 min)	
4	Närvaro-kontroll (ca3 min)	Vissa elever lämnar skriftlig hemuppgift till läraren (ca12 min)	Diskussion av skriftlig hemuppgift (30 min)	Individuellt arbete. Flexibel rast för elever. (ca 90 min)	Städning (ca 10 min)	Kontroll av städning och avslut (ca 4 min)
5	Närvaro-kontroll (ca 4 min)	Individuellt arbete. Flexibel rast för elever (ca 90 min)	Städning (ca 4 min)	Kontroll av städning och avslut (ca 7 min)		

L = lektionsnummer; M = moment.

I alla slöjduppgifter som görs i textilklassrummet finns en tågordning, en norm som verkar vara en uppdelning av görandet i tre moment. Det första momentet är att eleven bör planera skriftligt och att den texten ska fungera som stöd för görandet. Därefter ska eleven genomföra uppgiften praktiskt och till sist ska eleven reflektera skriftligt i syfte att få syn på processen. Alla moment verkar ingå i lärarens betygsgrundande bedömning; en tolkning som stöds av flera kommentarer i observationsmaterialet. Det är alltså minst två olika texter skrivna vid två olika tillfällen som krävs för att klara av skolslöjdsuppgifterna. Till hjälp för att lyckas med de tre olika delarna finns det en mängd olika medierande verktyg där språket i hög grad medierar slöjdandet genom olika medier och modaliteter. Ett exempel på ett sådant verktyg är skriftligt förtryckta frågor som eleven förväntas använda för att planera och utvärdera momenten.

Några av de litteracitetsaktiviteter som noterades under de slöjdlektioner som följdes presenteras i Tabell 8.

Tabell 8. Presentation av litteracitetsaktiviteter

Litteracitetsaktivitet	Huvudtext	Ämnesinnehåll
Lärargenomgång och individuell läs- och skrivuppgift	Skriftlig och muntlig instruktion	Paper Piecing
Individuell läs- och skrivuppgift	Arbetsbeskrivning	Sy en vetekudde
Gemensam läs- och skrivuppgift	Internetkälla	Sticka fläta

4.2 Paper piecing

4.2.1 Kontexten

Eleverna ska göra Paper Piecing, vilket är ett slags lappteknik där syftet är att framställa föreställande bilder med hjälp av tyglappar. Analysen nedan bygger på andra lektionen i detta innehållsliga område, vilket var den första lektion som jag fick tillfälle att besöka. Arbetet med Paper Piecing-uppgiften startade föregående lektion, alltså veckan före min första observation. Tidsåtgången till uppgiften är tänkt mellan två och tre pass, dvs. ungefär sex lektioner eftersom lektionerna är dubbelpass, allt enligt lärarens utsaga. De uppgifter som presenteras på denna lektion är att först planera skriftligt och göra en ritning, därefter lyssna på en muntlig instruktion. De artefakter som eleverna erbjuds är lärarens verbalspråk som ackompanjeras med framförallt handgester som riktas mot lärarens pågående slöjdalster. Dessutom erbjuds eleverna en multimodal skriven text. I den inledande muntliga instruktionen som läraren har med eleverna försöker hon förklara begreppet *kontrast*[12] samtidigt som hon praktiskt förevisar en s.k. *tittkant*. Begreppet *kontrast* finns inte representerat i några av de andra texter som eleverna erbjuds under lektionen. Begreppet presenteras enbart genom lärarens muntliga verbalspråk vilket ackompanjeras med handgester vid lektionens början.

Texten som är i fokus för litteracitetsaktiviteten är en skriven instruktion (se Figur 1). När Paper Piecing-instruktionen delas ut står alla elever kring ett bord där läraren agerar de moment som eleverna sedan förväntas utföra. Texten är tänkt som en s.k. startuppgift, vilket är en del i något som lärarna på skolan har anammat och som kallas ”Black Board Configuration”. Denna metod har skolledarna i samråd med lärarna bestämt att alla lärare ska använda i alla klasser på högstadiet. En startuppgift går kort sagt ut på att tydliggöra vad lektionen går ut på och att se till att eleverna får en uppgift att göra direkt i början av lektionen. Ingen i klassen ställer några frågor om begreppet ”startuppgift”, utan begreppet verkar känt för alla inblandade. Syftet med Paper Piecing-texten är, enligt läraren, att på ett tydligt och enkelt sätt tala om syfte och mål med uppgiften. Alltså är texten avsedd att vara ett

[12] I löpande text väljer jag att kursivera exempel på språk som jag kategoriserar som ämnesspecifikt.

medierande hjälpmedel för att kommunicera uppgiftens syfte och mål till eleverna. Texten är inte avsedd att vara ett verktyg för eleverna att nå vidare i sitt slöjdande, Här är de i stället hänvisade till lärarens muntliga verbaltext för att få instruktioner för att nå vidare med detta.

Interaktionen kring både textläsningen och andra uppgifter i klassrummet består i att lyssna till läraren Rosie när hon talar, men när hon slutat försöker några elever påverka utformningen av uppgifterna utifrån eget intresse. Om Rosie inte har någon genomgång förväntas och uppmuntras eleverna utföra sitt arbete främst på egen hand. Men även i helklass förkommer interaktion mellan lärare och vissa elever kring arbetets uppläggning, utformning och arbetsdelning. Ett exempel på det kan ses i slutet av den inledande instruktionen då läraren delar ut Paper Piecing-texten med följande muntliga anvisningar och frågor:

> **Lärare:** Här står det om uppgiften hur ni ska göra vad ni ska göra. Och att det är utvärdering som ni ska göra och ge till mig efteråt sen. Ska vi läsa igenom den? Eller vill ni läsa själva först och fråga om det är något som ni inte förstår?
> **Flera flickor i kör**: Vi läser själva!
> (Utdrag från lektion 1, 00:06:10- 00:06.:30)

De flickor som svarar på lärarens frågor är här med och bestämmer utformningen av eventuell interaktion kring textläsning. Sarah är en av eleverna som säger att hon vill läsa själv medan David sitter tyst. Efter att texten har delats ut uppmanas eleverna att ta tid till att läsa. I cirka tio minuter av lektionen förväntas eleverna sitta tysta och läsa startuppgiften, ensamma eller i mindre grupp. Jag ser inte att David läser den utdelade texten under lektionen. Däremot efterfrågar David en mängd instruktioner av läraren (se analys av dialoger i avsnitt 4.2.1.2). David kommer inte lika långt med uppgiften att skapa Paper Piecing som Sarah. Vid varje moment, oavsett om det gäller att trä symaskinen, lägga till en till tyglapp eller rita ut en ny linje, söker David upp läraren för att få kortare instruktioner om just det momentet.

Det är en ganska högljudd och glad stämning i klassrummet. Det skämtas om än det ena än det andra både mellan lärare och elever och elever emellan. Interaktionen kan något förenklat beskrivas som att läraren ger eleverna uppgifter som hon förväntar att de utför individuellt i så hög utsträckning som möjligt. Det finns några få undantag från den individuella normen. Det är två pojkar som samarbetar i par genom alla fem observerade lektioner. Texten om *Paper piecing* som presenteras är det första gemensamma medierande redskapet som fysiskt delas ut till eleverna och som läraren uppmanar eleverna att använda.

4.2.1.1 Textanalys

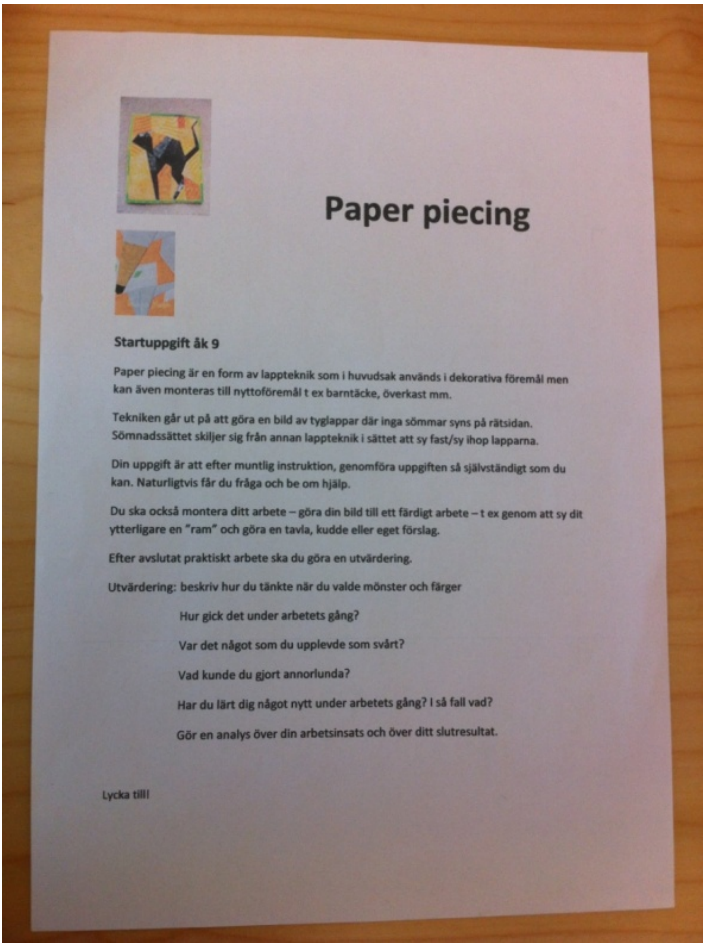
Multimodala aspekter

Texten *Paper piecing* (Figur 1) är uppkopierad i färg på en vitbottnad A4-sida. Textens övergripande struktur ger en bild av en typisk instruktion till ett arbete (kombinationen av bilder, korta meningar som följs av uppställningar där olika arbetsmoment punktas upp). Verbaltexten är uppbyggd med två till tre meningar i korta stycken med radbrytning emellan. Högst upp finns två mindre färgbilder som illustrerar vad som är målet med instruktionen och till höger finns en större fetstilad rubrik som lyder *Paper Piecing.* Under den rubriken finns en mindre underrubrik som följs av kortfattad brödtext skriven med stora mellanrum mellan raderna. Texten avslutas med ett antal frågor placerade med indrag vilket gör att de avviker grafiskt från den övriga texten. Längst ned är skrivet ”Lycka till!”. Sammantaget ger alltså texten med sin kombination av illustrationer av färdigt alster och instruerande text i punktform bilden av en ganska typisk skoluppgift i slöjd. Det är dock värt att notera att illustrationerna enbart visar färdiga alster och inte instruktiva bilder av processen till färdiga alster (jfr Figur 4, arbetsbeskrivning till vetekudde).

Den mindre rubriken lyder *Startuppgift åk 9,* vilket i det här sammanhanget visar att det är en inledande lektionsuppgift av den typ som elever och lärare känner igen från det arbetssätt man valt på skolan. Sekvenseringen är ganska traditionell vilket innebär att den förväntade läsordning som erbjuds torde vara att börja högst upp till vänster genom att titta på två färgbilder, vilka förefaller vara exempel på Paper Piecing-arbeten, för att sedan läsa verbaltexten uppifrån och ned. Bilderna är placerade vertikalt, med den större bilden över den mindre. Den ena bilden är ett kattmotiv i helfigur med en ram runt och den andra bilden visar ett rävmotiv i närbild, utan ram. Det finns alltså en potentiell resurs för att urskilja både olika perspektiv (helbild och ansiktsporträtt) och kontrast (bild med och utan s.k. *tittkant* och *ram*). Men bilderna har placerats ovanför verbaltexten, på ett sätt som gör att man knappast verkar förväntas växla fokus mellan bild och text. Därmed blir kopplingen mellan modaliteterna inte tydlig. Man skulle kunna se bilderna som framförallt ett estetiskt inslag på sidan, och det är inte säkert att alla elever uppfattar dem som en potentiell resurs för att se hur slutprodukten kan se ut (och försöka räkna ut hur man ska nå dit).

Den fetstilade rubriken *Paper Piecing* är ett specifikt slöjdbegrepp som eleverna förväntas lära sig och använda i både sin planering och sin utvärdering. Verbaltexten som skrivits i korta stycken inleds med att tala om vad Paper Piecing är (”en form av lappteknik”). Här ges också information om vad tekniken går ut på (”inga sömmar syns på rätsidan”). Därefter varvas information om Paper Piecing med instruktioner om att eleven ska försöka utföra uppgiften så självständigt som möjligt, även om man får fråga om hjälp. Genremässigt är denna text inte en renodlat instruerande, utan mer en

blandgenre med inslag av berättande, informerande och instruerande delar (se nedan). Implicit finns värderingen att det är bra att kunna arbeta självständigt.



Paper piecing

Startuppgift åk 9

Paper piecing är en form av lappteknik som i huvudsak används i dekorativa föremål men kan även monteras till nyttoföremål t ex barntäcke, överkast mm.

Tekniken går ut på att göra en bild av tyglappar där inga sömmar syns på rätsidan. Sömnadssättet skiljer sig från annan lappteknik i sättet att sy fast/sy ihop lapparna.

Din uppgift är att efter muntlig instruktion, genomföra uppgiften så självständigt som du kan. Naturligtvis får du fråga och be om hjälp.

Du ska också montera ditt arbete – göra din bild till ett färdigt arbete – t ex genom att sy dit ytterligare en "ram" och göra en tavla, kudde eller eget förslag.

Efter avslutat praktiskt arbete ska du göra en utvärdering.

Utvärdering: beskriv hur du tänkte när du valde mönster och färger

Hur gick det under arbetets gång?

Var det något som du upplevde som svårt?

Vad kunde du gjort annorlunda?

Har du lärt dig något nytt under arbetets gång? I så fall vad?

Gör en analys över din arbetsinsats och över ditt slutresultat.

Lycka till!

Figur 1. Paper Piecing-instruktion

Det läraren säger i dialog med eleverna är att startuppgiften, dvs. läsningen av texten, har till syfte att ge information om Paper Piecing och att ge instruktioner om vad arbetsuppgiften går ut på. Texten ger alltså inget stöd i själva arbetsprocessen. Istället tydliggörs att eleverna efter muntlig instruktion ska genomföra slöjduppgiften på egen hand. Ett problem är att texten delas ut först efter den muntliga instruktionen. De instruerande resurser som erbjuds eleverna presenteras genom en kortare genreanalys av verbaltexten.

Genreanalys

I tabell 9 presenteras en kortare genreanalys av verbaltexten i Paper Piecing. Analysen syftar bl.a. till att ge en bild av vad eleverna uppmanas att göra och

vad som förväntas av dem implicit. Den utgår, som tidigare nämnts, ifrån en kombination av beskrivningarna av genresteg i Hedeboe & Polias (2008) och i Rose & Martin (2012).

Tabell 9. Genreanalys av verbaltext i Paper Piecing

Verbaltext från texten Paper Piecing	Enkel analys av genresteg. Vad uppmanas eleverna att göra? Vad förväntas implicit?
Startuppgift åk 9 Paper piecing är en form av lappteknik som i huvudsak används i dekorativa föremål men kan även monteras till nyttoföremål i t.ex. barntäcke, överkast etc.	Berättande/informerade. Implicit uppmanas eleverna att göra ett lappteknikarbete
Tekniken går ut på att göra en bild av tyglappar där inga sömmar syns på rätsidan.	Berättande/informerade Implicit förväntas eleverna göra sömmar som inte syns på rätsidan
Sömnadssättet skiljer sig från annan lappteknik i sättet att sy fast/sy ihop sömmarna.	Informerande. Implicit som ovan, utan ytterligare förtydligande
Din uppgift är att efter muntlig instruktion, genomföra uppgiften så självständigt som du kan. Naturligtvis får du fråga och be om hjälp.	Informerande och instruerande om hur uppgiften ska utföras och regler kring arbetsdelning.
Du ska också montera ditt arbete – göra din bild till ett färdigt arbete – t.ex. genom att sy dit ytterligare en ”ram” och göra en tavla, en kudde eller eget förslag.	Informerande och instruerande om att slöjdarbetet ska monteras, men inte hur det ska gå till
Efter avslutat praktiskt arbete ska du göra en utvärdering.	Informerande. Implicit att utvärderingen ska vara skriftlig, men ingen instruktion om hur den ska göras.

Texten innehåller knappast någon explicit och uttömmande instruerande text då den instruktion som ges inte rör själva slöjdprocessen. I den första delen av texten, som beskriver vad paper piecing innebär, är ”instruktionen” genomgående implicit. Att det slödjdarbete eleven ska utföra är att skapa en bild genom att klippa lappar som sedan sys fast på en större tygbit sägs aldrig explicit i texten (inte heller hur). Texten uppmanar eleven att därefter eventuellt sy dit en ”ram” och att göra en tavla eller kudde (eller att göra något utifrån ett eget förslag), men inte heller här ges instruktion om hur det ska gå till. Det finns alltså inga instruktioner som behandlar sömnaden. Fokus i texten ligger snarare på ett allmänt plan.

När det praktiska arbetet är utfört uppmanas eleverna att skriva en utvärdering. Den inleds med en uppmaning att beskriva hur man tänkte vid val av mönster och färger och avslutas med uppmaningen *Gör en analys över din*

arbetsinsats och över ditt studieresultat. Som stöttning för skrivandet av utvärderingen ges också följande frågor:

> Hur gick det under arbetets gång?
> Var det något som du upplevde som svårt?
> Vad kunde du gjort annorlunda?
> Har du lärt dig något nytt under arbetets gång? I så fall vad?
> (Text 1. Syslöjd 1)

I utvärderingen dominerar de meta-reflektiva inslagen. Den sista uppmaningen, att analysera sin arbetsinsats och sitt studieresultat, kan ses som en sammanfattning av stödfrågorna ovan. Endast den inledande och den avslutande uppmaningen kräver att eleven producerar längre svar. Ett par av stödfrågorna kan besvaras med ett ja eller nej, andra kan ges ett kort svar.

I och med att interaktionen mellan lärare och elev i mycket bygger på att eleven ska arbeta så självständigt som möjligt blir det intressant att läraren önskar att läsa om hur eleverna uppfattat arbetets gång, t.ex. vad som varit svårt och hur eleven skulle kunna ha gjort annorlunda. Detta trots att eleverna har haft få resurser i form av skriftlig verbaltext, bilder eller illustrationer som stöttat deras självständighet. Det finns en tydlig diskrepans mellan vad som förväntas i form av färdig produkt och de instruerande inslag som ska stötta produktionen. Här föreligger alltså en spänning mellan text som medium, text som verktyg och text som mål.

Ideationell analys

I den skriftliga instruktionen finns alla fyra processtyper representerade. De är materiella (*används, kan monteras, ska montera, (ska) göra, sy dit*), verbala (*får fråga, (får) be om hjälp, beskriv*), mentala (*syns, skiljer sig, tänkte, valde*) och relationella (*är*). Endast den materiella processen *montera* får ses som ämnesspecifik medan övriga är av mer allmän art. Processerna används för att förklara vad tekniken Paper Piecing innebär och för att beskriva vad eleverna ska göra under momentet.

De deltagare som förekommer i Paper-Piecingtexten består övervägande av ämnesspecifika deltagare i form av enstaka ord (*sömnadssättet, barntäcke, överkast, tekniken, mönster, färger, kudde etc.*) eller utbyggda nominalfraser (*paper piecing, en form av lappteknik, dekorativa föremål, sättet att sy ihop*). Dessutom förekommer deltagare som är knutna till själva arbetet som eleven ska utföra. Dessa nominalfraser är ofta tvåordsfraser, där de ena ordet inte sällan är ett pronomen, (*din uppgift, muntlig instruktion, ditt arbete, din bild, färdigt arbete, eget förslag, avslutat praktiskt arbete, arbetets gång, något nytt, din arbetsinsats, ditt slutresultat*) kompletterade av enstaka ord (*något, uppgiften, utvärdering*). Ett vanligt förekommande pronomen är *du*.

De omständigheter som förekommer representerar främst plats (*i dekorativa föremål, på rätsidan*), sätt (*i sättet att sy fast/sy ihop sömmarna, så självständigt som du kan*), roll (*som i huvudsak används i dekorativa föremål*), sak (*av tyglappar där inga sömmar syns på rätsidan, till ett färdigt arbete*) och villkor (*naturligtvis*). Det förkommer ingen omkringinformation i form av meningserbjudanden om tid, orsak, sällskap eller synvinkel.

Språket som eleverna erbjuds i verbaltexten med rubriken Paper piecing kan beskrivas som en kombination av allmän och specialiserad karaktär. Deltagarna och omständigheterna innehåller ämnesspecifika representationer, medan processerna är av mer allmän art.

4.2.1.2 Interaktion runt texten

Lärarens introduktion

När läraren instruerar momenten använder hon en kombination av muntligt verbalspråk, handgester och artefakter som tygbitar i olika färger samt några redan färdiga Paper piecing-alster. Utdraget nedan belyser den komplexitet i samspelet mellan olika modaliteter som eleverna erbjuds. Det är alltså med hjälp av följande multimodala text som elevernas slöjdande av Paper piecing ska stöttas (Transkriptionsnyckel finns i bilaga 10).

> **Lärare:** Kom nu! Så ska jag berätta för er något trevligt! [Eleverna samlas kring ett bord.]
> **Therese:** Ska vi ställa oss?
> **Lärare:** Det är svårt att sitta där när vi ska (ohörbart) [Läraren pekar med en svepande gest mot ett område I rummet] Eller hur?.. Jo, jag visade för X förra veckan den här tittkanten och hur man monterar det här. [Lärarens händer visar slöjdföremål i tyg bestående av tre olika färdigsydda alster samt ett bestående av ej färdigsydda delar] Ni ser den och det här, då är ju allt tyget runt omkring samma färg, vilket gör att det här motivet kommer att träda fram lite extra så. Sen den här är ju då flera ramar i olika färger.[Läraren pekar på ett färdigt Paper piecingalster] Och det kan man ju också tycka till om?
> **Marie:** Vad är bäst?
> **Lärare**: Ja vad är bäst? Vad är det som avgör det? Är det jag som ska avgöra det?
> **Marie**: Jo, det är du som sätter betygen.
> **Nancy**: Jag tycker det är mer kreativt att göra så där än att bara låta det vara så här.
> **Therese:** Ja, det blir snyggare om man gör så.
> **Lärare**: Alla de här tre är okej. Det är sådant du får välja själv.
> **Sarah**: Jo men Rosie. Kan man inte göra så här lösa kanter?
> **Lärare:** Jo, precis. Det var det jag skulle visa. Hallå grabbar! Är ni med nu?
> **David:** Lyssna på fröken!
> **Lärare**: Jag visade Y och någon mer kanske, förra veckan, hur man kunde göra en sån här liten tittkant… bara en liten vit tygbit som tittar fram. Jag tar en smal remsa och så viker jag den. [Läraren håller fram en vit tygbit som hon viker] Och så stryker jag på den så att den blir slätare. [Läraren drar över tyget] Så lägger jag över den sömnen så att den inte syns. Och så gör jag så på varje sida. Så lägger vi den. [Läraren lägger tygbit efter tygbit som en ram

runt en annan tygbit.] Och så lägger vi på den. Nu är denna lite lång men det kan man ju klippa av [Läraren syftar på den tygbit hon håller i] Dom här syr jag på med raksöm. Bara rakt över så här. [Läraren pekar var raksömmen ska gå] Och sen ska jag ha på den här ramen som är längst ut. [Tar fram ytterligare tygbitar och visar på tyget.] Eller vad man nu ska ha….Hur är det Henri?
Henri: De e cool.
Lärare: Den lägger då, precis som ni har lagt på era bitar, så vänder jag den och syr i precis samma söm som jag sydde fast den där vita remsan, nu på baksidan.[Läraren lägger på tygbitar och vänder tyget och viker ut det] Och så viker jag ut den. Då blir den.. nu kan man ju välja hur bred man vill ha den lilla tittkanten.
Marie: Asså. Har de gjort så? [Elev pekar på exempel som ligger på bordet]
Lärare Nej de har inte. De är sydda precis som de andra. Ser du någonting Georg?
Georg: Ja.
Lärare. Va? Du ser vad du vill se, tycker du? (Paus). Förstår ni? Ser ni effekten av den där lilla vita remsan? Som om det lyfter hela arbetet. Kan man säga?
Marie: Är det där någonting man måste göra?
Lärare: Nej du måste inte göra det. Men det är en tanke som kan göra att det du har gjort lyfter lite extra. Det som du gjort lite extra arbete med. [Gestikulerar med en rörelse där händerna visar hur arbetet lyfts] Sen behöver man inte göra det. Man kan göra så här också. Beroende på hur man vill att det ska se ut. [Pekar på ett annat exempel] Det är ju bra om ni testar, ni kan ju lägga tyg och pröva och se hur det ser ut. Och sen kan ni skippa det om ni inte vill. Men vi tar bort de här vita remsorna så ser ni skillnaden.[Tar bort de vita remsorna] Att det blir ju faktiskt skillnad.
Therese: Hela lappen ser mörkare ut.
Lärare: Ja precis.
Nancy: Den syns inte lika mycket.
Lärare: Och det är ju lite med de här om färger kontrastfärger och andra färger. Hur man kan välja något som man tycker passar eller bryter av. (Paus) Så där, det är något som ni ska tänka på när ni ska montera den. Och sen då om ni gör tavlor eller kudde eller vad ni nu har ska ha det till. Det får ni avgöra själva. (Paus) Förra veckan skulle jag ha delat ut de här som då är en del av den här uppgiften.[Delar ut ett pappersdokument.] Det glömde jag bort. Här står det om uppgiften hur ni ska göra vad ni ska göra? Och att det är utvärdering som ni ska göra och ge till mig efteråt sen. Ska vi läsa igenom den eller vill ni läsa själva först och fråga om det är något som ni inte förstår?
(**Flera flickor i kör**) Vi läser själva (Lektion 1. 00:02:20-00:06:30)

Alla elever antingen sitter eller står runt bordet där läraren agerar. Möjligheterna att se lärarens handgester på slöjdartefakterna är begränsade för vissa av de elever som sitter eller står i den yttre ringen runt bordet, men det muntliga verbalspråket går att höra tydligt för alla elever. Lärarens genomgång är drygt fyra minuter lång och innehåller ungefär 50 både explicita och implicita uppmaningar, instruktioner och förklaringar av vad uppgiften innehåller och hur uppgiften bör utformas. Det gäller för eleverna att lägga lärarens genomgång på minnet eftersom inga av de instruktionerna som läraren ger finns att tillgå i form av skrift (verbaltext eller illustrationer). Dock har ele-

verna föregående lektion fått tillverka en mall med nummer som visar i vilken ordning tygbitarna ska sys. Det är intressant att notera att reglerna om att eleverna ska lyssna på läraren blir synliga i utdraget då David även hjälper till att hålla ordning genom att uppmuntra sina kamrater att lyssna; *Lyssna på fröken!*. Min uppfattning är att David säger åt sina klasskamrater för att han själv vill höra vad läraren säger. Dock sitter David och Sarah i den yttre ringen runt bordet där läraren agerar, vilket gör det svårt för dem att tydligt se vad läraren gör med händerna.

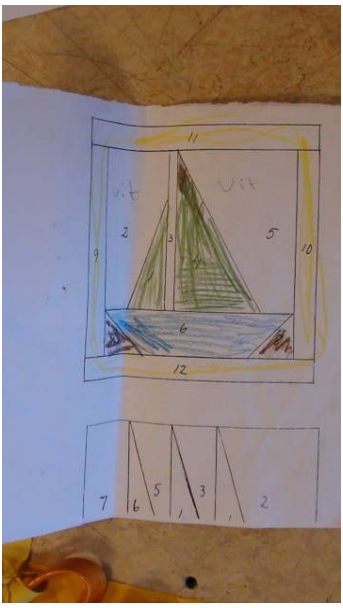
Det är också intressant hur frågan om betyg dyker upp i dialogen när eleven frågar hur man löser uppgiften på bästa sätt. Läraren svarar att det inte är hon som avgör vilket sätt som är bäst, vilket tyder på att det finns en spänning mellan elever som vill ha tydliga kriterier kring vad som anses vara bra lösningar, och läraren som vill låta frågan vara öppen för tolkning. En tolkning kan vara att eleverna efterfrågar undervisning om vad som anses vara bra lösningar och läraren vill låta elever träna på problemlösning på egen hand för att utveckla sitt tänkande i slöjd. Hela dialogen avslutas med att läraren delar ut texten Paper piecing.

När eleverna har fått texten är det alltså dags för David och Sarah att genomföra uppgiften Paper piecing. Sarah samtalar inte med läraren under resten av lektionen utan arbetar självständigt vidare. David söker upp läraren med frågor vid varje ny bit som ska sys (se Davids och lärarens dialog nedan).

När läraren introducerar lektionens uppgifter har minst en elev redan utfört de moment som alla elever nu får demonstrerat. Det visar på den spridning av olika kompetensnivåer som finns i gemenskapen. Den elev som arbetat på snabbast har fått individuell muntlig genomgång av det läraren nu har instruerat i helklass. Den individuella genomgången har då skett i direkt relation till den elevens enskilda arbete.

David i dialog med läraren

När David ska fortsätta sitt arbete följer han ett interaktionsmönster som är att rådfråga läraren vid varje moment. David hämtar sin pappersförlaga (Figur 2) till slöjdarbetet och det är oklart om han dessförinnan läst texten i startuppgiften. Följande tre kortare utdrag illustrerar hur Davids kortare dialoger med läraren ser ut då han går till läraren för att komma vidare med slöjdarbetet. Det som är typiskt för David är att han enbart frågar om ett moment i taget. Läraren å sin sida svarar oftast med att försöka få David att själv tänka efter hur han tycker att han borde göra.



Figur 2. Davids pappersförlaga till Paper Piecing

Dialogerna presenteras i sin helhet så som de utspelar sig i klassrumsinteraktionen. Följande dialogutdrag är typiska exempel på hur kommunikationen mellan läraren och David ser ut vid dessa tillfällen. I nästa avsnitt görs en ideationell analys av dialogen.

David: Rosie! Hur ska man göra den här? [David refererar till en tygbit]
Lärare: Va?
David: Hur ska man göra den här? Ska jag lägga den här? [David visar med handgester på sitt tyg]
Lärare: Nu ska vi se? (Lek 1. 00:10:30 – 00:11:20) [Läraren hjälper en annan elev]

David: Rosie, så här? [David refererar till några streck på en kartongbit]
Marie: ….[Tar ansats för att säga något men tystnar]
David: Rosie, Rosie, vänta! Så här? [David visar läraren hur han har ritat på kartongen]
Lärare: Du får rita först ordentligt innan du klipper ut. Hur ska du klippa da?
David: Så här. [David pekar på det han ritat på kartongen.]
Lärare Och du tror att det blir rakt då?
David: Självklart [De tittar på varandra och ler] (Lek 1. 00:27:30 – 00:28:15)

David: Åh, den räcker inte till. Rosie, den här räcker inte till.
Lärare: Vilken? Linjalen eller tyget?
[Eleven pekar på linjalen och tyget som ligger på bordet.]
David: Den räckte till på den första men inte på den andra.
Lärare: Nej, hur gör du då?
David: Jag slänger tyget. Jag älskar att slänga saker Rosie!
Lärare: Lös det då David.

David: Hä!
Lärare: Lös det. (Lek 1, 00:37:05 – 00:38:00)

Ideationell analys
Den ideationella analysen är genomförd på de tre dialogerna som presenteras ovan. Processerna i dialogerna är främst materiella (*göra, lägga, får rita, klipper, slänger, ligger*), men också mentala (*tror, ska se, vänta*) och relationella (*blir*). Ingen av de använda processerna kan anses vara ämnesspecifik utan de kan beskrivas som allmänna och vardagliga.

Dialogerna mellan David och läraren försiggår i närkontakt och innehåller många icke-verbala uttryck som stödjer användningen av deiktiska uttryck som *den här*. De deltagare som förekommer i dialogen är namn och pronominella eller deiktiska uttryck (*den här, den, det, man, Rosie, jag, vi, du, David*).

De enda två ämnesspecifika orden (*linjalen, tyget*) yttras av läraren för att få ett förtydligande av deltagaren *den här* som David använder, varpå David upprepar *tyget*. I denna starkt situationsbundna dialog refereras till tre artefakter, *kartongen* (med gest), *linjalen* och *tyget*, men ingen skriven text används.

Omständigheterna i dialogerna är få och utgörs av enstaka ord eller kortare fraser. De omständighetsadverbial som finns representerade är plats (*på den första, på den andra*), tid (*först, innan, då (2*)) och sätt (*ordentligt*). Det kan noteras att inga fördjupande omständigheter om orsak, villkor, sällskap, roll, sak eller synvinkel kommer till uttryck.

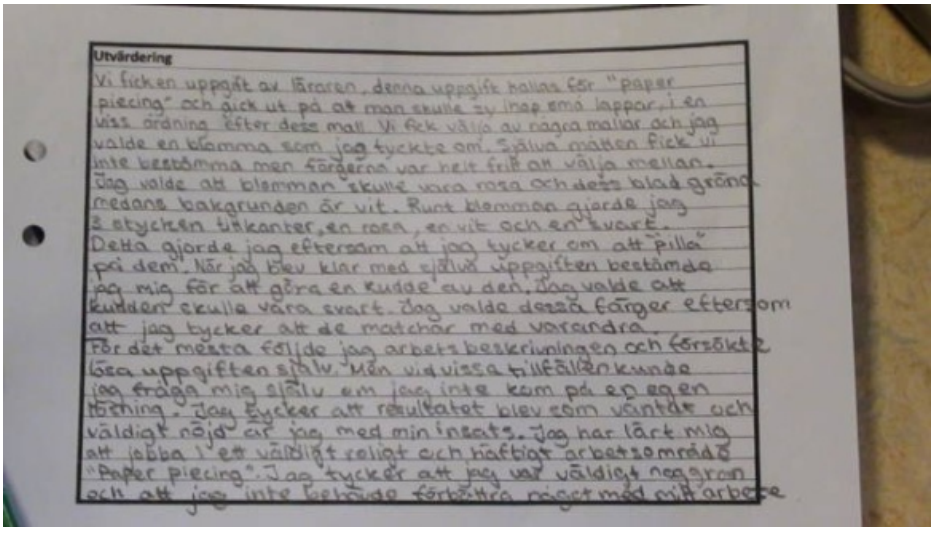
Sammantaget kan man konstatera att både läraren och David använder närsituationens möjligheter att använda pronominella deiktiska deltagare istället för substantiv eller utbyggda nominalfraser. Det skulle kunna ses som en strategi av David, medveten eller omedveten, att initiera dessa situationsbundna dialoger och därmed inte behöva använda en ämnesspecifik terminologi. Läraren, å sin sida, tonar in sitt sätt att uttrycka sig efter Davids. Hon begränsar sin användning av såväl allmänna som ämnesspecifika deltagare och uttrycker sig istället in pronomenform, och det är bara när referensen annars skulle bli oklar i den direkta situationen som hon yttrar *linjalen* respektive *tyget.*

Davids skriftliga utvärdering
När David senare ombeds att göra en skriftlig utvärdering av sitt Paper Piecing-arbete förhandlar han med läraren om att slippa skriva den (se 4.3.2.2). Under tiden som jag följer David gör han ingen skriftlig utvärdering om Paper Piecing. En tolkning av Davids uteblivna utvärdering kan vara att det finns olika normer gällande de skriftliga uppgifterna för enskilda elever i praktikgemenskapen, att elever som inte ser poängen eller tycker det är svårt eller jobbigt att utvärdera kanske inte heller behöver göra det. Det finns heller ingen undervisning som stöttar den skriftliga utvärderingen.

Sarahs skriftliga utvärdering

Multimodala aspekter

Den skriftliga utvärdering som eleverna ombeds skriva förväntas ha en speciell utformning. På en halv A-fyra sida finns en svart ram med förtryckta linjer där eleverna ska utvärdera sitt arbete. Den rektangulära svarta ramen fungerar som en avgränsare och visar eleverna ungefär hur många rader som läraren tänkt att de ska skriva. I Sarahs text, som fyller ut hela den svarta ramen, redogör hon med hela meningar och utbyggda fraser det som efterfrågas i instruktionen. I texten går det att se spår av att Sarah tagit del av de språkliga erbjudanden genom olika modaliteter, med huvudfokus på skriftlig verbaltext. Men Sarah har inte erbjudits ett fördjupat ämnesspråk muntligt genom dialoger med läraren, utan har främst varit hänvisad till den initiala lektionsintroduktionen av läraren och den skriftliga text läraren delade ut.


Utvärdering

Vi fick en uppgift av läraren, denna uppgift hallar för "paper piecing" och gick ut på att man skulle sy ihop emå lappar, i en viss ordning efter dess mall. Vi fick välja av några mallar och jag valde en blomma som jag tyckte om. Själva mönstren fick vi inte bestämma men färgerna var helt fritt att välja mellan. Jag valde att blomman skulle vara rosa och dess blad gröna medans bakgrunden är vit. Runt blomman gjorde jag 3 stycken tittkanter, en rosa, en vit och en svart. Detta gjorde jag eftersom att jag tycker om att "pilla" på den. När jag blev klar med själva uppgiften bestämde jag mig för att göra en kudde av den. Jag valde att kudden skulle vara svart. Jag valde dessa färger eftersom att jag tycker att de matchar med varandra. För det mesta följde jag arbetsbeskrivningen och försökte lösa uppgiften själv. Men vid vissa tillfällen kunde jag fråga mig själv om jag inte kom på en egen lösning. Jag tycker att resultatet blev som väntade och väldigt nöjd är jag med min insats. Jag har lärt mig att jobba i ett väldigt roligt och häftigt arbetsområde "Paper piecing". Jag tycker att jag var väldigt noggrann och att jag inte behöver förbättra något med min arbete

Figur 3. Sarahs utvärdering

Sarah har, under samma tid som David knappt kommit halvvägs med uppgiften, genomfört alla efterfrågade moment i Paper Piecing-texten. Hon har utan uppmaning från läraren gjort det som i praktiken benämns som en utvärdering, men som snarare är mer av en beskrivning av arbetsgången. I Sarahs utvärdering står det *"Runt blomman gjorde jag 3 stycken tittkanter, en rosa, en vit och en svart"*, vilket jag tolkar som att Sarah plockat upp begreppet *tittkant* från lärarens muntliga genomgång. Sarah slutför sin Paper Piecing-uppgift utan att konsultera läraren. Jag tolkar det som att Sarah har varit en uppmärksam lyssnare i början av lektionen. Och de handlingar som jag kan iaktta är att hon under hela sitt arbete tittar i de tre texterna som är tänkta att utgöra stöttning för att klara av arbetet (arbetsbeskrivningen, den egna planen och den pappersförlaga hon gjort tidigare). Dessa texter använ-

der också Sarah när hon gör den utvärdering som hon lämnar in till läraren. I utvärderingen står det *”För det mesta följde jag arbetsbeskrivningen och försökte lösa uppgiften själv”*, vilket också stödjer min tolkning. Efter att ha gjort utvärderingen frågar Sarah läraren om nästa uppgift.

Ideationell analys

I Sarahs skriftliga utvärdering är materiella, mentala och relationella processer är representerade i ungefär lika stor utsträckning. De materiella processerna består till stor del av att beskriva och ett görande i allmänhet (*fick, gjorde, följde, jobba, behövde förbättra*). Några ämnesspecifika materiella processer finns också representerade (t.ex. *skulle sy, matchar*). De mentala processerna fokuserar regler och arbetsdelning (*gick ut på, fick välja, valde (4), lösa, tycker (3), har lärt*).

Förstadeltagarna består till stor del av pronomen i första person singular *(jag (11)*), vilket visar textens självreflekterande perspektiv. Två andra pronomen som används är *vi* (2) och det opersonliga *man* (2). Därefter förekommer enstaka ord och korta nominalfraser som förstadeltagare (*denna uppgift, bakgrunden, detta*). Dock kan ingen av dessa deltagare beskrivas som ämnesspecifika utan de är allmänna och vardagliga. Andradeltagarna innehåller mer ämnesspecifika innehållsliga element (*Paper Piecing, små lappar, några mallar, en blomma, dess blad, tre stycken tittkanter, arbetsbeskrivningen*) men många av andradeltagarna kan relateras till själva arbetsprocessen (*en uppgift, med uppgiften, uppgiften, resultatet, något med mitt arbete*).

Omständigheterna belyser några kringfaktorer som stödjer min tolkning om vad som görs gällande i slöjdpraktiken. Det handlar om sätt att göra saker på och att redogöra för subjektiva val *(i en viss ordning, efter dess mall, rosa, grön, vit svart, noggrann*). Den del av redogörelsen som rör de egna valen refererar till självupplevda orsaker som svarar på frågan varför (*mycket om att pilla på dem, som väntat, väldigt nöjd, väldigt noggrann*). Omständigheterna som handlar om villkor syftar på andra kriterier som görs gällande såsom att färdigställa (*klar*) och den sista omständigheten är *sällskap* där ett av ledorden i slöjdpraktiken är att göra saker på egen hand (*själv*).

När Sarah, efter lärarens introduktion i början av lektionen, yttrat att hon föredrar att läsa själv så går hon och sätter sig vid sin plats. Det påbörjade slöjdarbetet som Sarah gjort under förra lektionen ligger bredvid henne på bänken när hon sätter sig ner och verkar läsa igenom den nyss utdelade texten (Figur 1). Bredvid arbetet ligger också en synlig ritning av och arbetsplanering av hennes pågående slöjdarbete. När Sarah är färdig med Paper-Piecing-texten tar hon med den tillsammans med pågående slöjdarbete, ritning och arbetsplan (vilka hon har gjort lektionen innan) och sätter sig vid en symaskin. Sarah syr och tittar då och då ner på de texter hon har vid sidan av symaskinen. Under hela första lektionen som jag observerar Sarah har hon inga talutbyten med läraren och inte heller särskilt många med andra klass-

kamrater. I samtal efter lektionen beskriver läraren henne som självgående. Men Sarah är inte ”självgående” utan tar hjälp av andra människors kunnande men då i form av andra modaliteter än lärarens muntliga dialoger. Sarah tar hjälp av erbjudna verbaltexter i andra materialiteter, vilket går att se i den ideationellt analyserade texten i detta avsnitt.

4.3 Sy en vetekudde

4.3.1 Kontexten

Den tredje textilslöjdslektionen som observeras börjar med en diskussion om hur en uppgift om stickningens historia ska redovisas. David är tyst under denna diskussion, men när överläggningen är slut närmar han sig läraren och ställer en fråga om ifall han kan få sy en vetekudde. De flesta andra eleverna har under denna lektion börjat med stick- eller virkuppgifter men David verkar inte vilja virka eller sticka.

Språket medierar slöjdandet i hög grad genom olika medier och modaliteter och ett exempel på verktyg är de skriftligt förtryckta frågor som eleven förväntas använda för att planera och utvärdera momenten. För Davids uppgift finns alltså en skriftlig arbetsbeskrivning som bland annat består av ett antal stödfrågor. De är skrivna på ett A4-ark som är uppdelat i två lika stora inramade rutor med linjerade rader inuti där rubriker och frågor finns. Uppgiften lyder:

> **Planering:**
> Sätt ut mått – tänk på färg och form, material
> Vilka mål ska du sikta på?
> Vilka mål når du med detta arbete?
> Tänk efter hur du ska börja: Vilket moment är det lämpligt att börja med?
> Vad klarar du själv? Vad behöver du hjälp med? Om du inte hittar egna lösningar – hur gör du då?
> Vilket material är lämpligt?
> Vilka verktyg och redskap behöver du för att kunna hantera uppgiften?
> Behöver du lära dig något nytt innan du börjar?
> Hur tänker du lösa de problem som du stöter på?
> **Utvärdering:**
> Hur fick du idén till ditt arbete?
> Har du formgett och designat din uppgift själv? Hur tänkte du och varför?
> Hur arbetade du? Frågade dig fram? Följde en arbetsbeskrivning? Försökte lösa uppgiften själv?
> Hur blev resultatet i förhållande till hur du planerat?
> Vilka uppsatta mål nådde du?
> Har du lärt dig något nytt moment-teknik genom detta arbete?
> Vad tycker du om din arbetsinsats?
> Vad kunde du ha gjort annorlunda – bättre – mer noggrann - …?
> (Utdrag från förtryckt förlaga för planering och utvärdering)

Ett likadant dokument med förtryckta rutor utan frågor där eleven kan skriva sina svar finns att tillgå för eleverna, men högst upp på det dokumentet är det enbart förtryckta rubriker med namn, datum, startdatum, slutdatum och klass. De svarta ramarna kan fungera som avgränsare och tolkas av eleverna som om de visade hur mycket en elev förväntas svara. Funktionen med de förtryckta frågorna på texten är att innehållsligt styra elevens arbete i speciella riktningar. Om läsaren av frågorna använder sig av frågorna som en checklista blir det tydligt vad läraren förväntar sig ska ingå i planeringsfasen av uppgiften.

När David ber om lov att få sy vetekudden visar han att han inrättar sig i rådande förväntan kring arbetsfördelningen i klassrumspraktiken, att läraren bestämmer vilka uppgifter som får göras. Men i diskussionen uppstår spänningar och motsättningar när det gäller de skriftliga uppgifterna. Läraren ger David en arbetsbeskrivning till en vetekudde (se Figur 4) vilken är huvudtext i denna litteracitetsaktivitet.

Klassrumsgemenskapen är varierad och de flesta elever jobbar individuellt med några få undantag. Bland annat finns två pojkar som i och för sig gör olika slöjdalster, olika planeringar och skilda utvärderingar, men de diskuterar varje moment tillsammans. Pojkarna som jobbar i par är lågmälda men går ofta gemensamt fram till läraren när de behöver hjälp. De flesta elever som stickar eller virkar sitter samtidigt och småpratar om sociala företeelser och de pratar sällan om sina stick- eller virkalster. Läraren blir tillkallad vid olika svårigheter som uppstår vilket kan vara att tolka stick- eller virkbeskrivningar. När David söker upp läraren vill han ofta förhandla om vilka uppgifter han ska göra (se 4.2.1.2). Härnäst analyseras den huvudtext som läraren erbjuder David. Därefter analyseras Davids planering.

4.3.2 Arbetsbeskrivning till att sy en vetekudde

4.3.2.1 Textanalys

Multimodala aspekter

Den skriftliga arbetsbeskrivningen (se Figur 4) består av fyra A4-sidor med verbaltext i form av enstaka ord eller korta fraser kombinerat med schematiska illustrationer. Den ser därmed ut som en ganska typisk skolslöjdsanpassad arbetsbeskrivning.

Den förväntade läsordningen kan tänkas vara att börja högst upp till vänster på sidan för att genomföra ett moment i taget och samtidigt växla mellan verbaltext och illustrationer. Illustrationerna är placerade i nära anslutning till den verbaltext som hör till, men läsaren ges ingen direkt hjälp när det gäller hur verbaltext och illustrationer relaterar till varandra (man hade eventuellt kunna tänka sig explicita kopplingar mellan illustration och verbaltext i den här typen av arbetsbeskrivning).

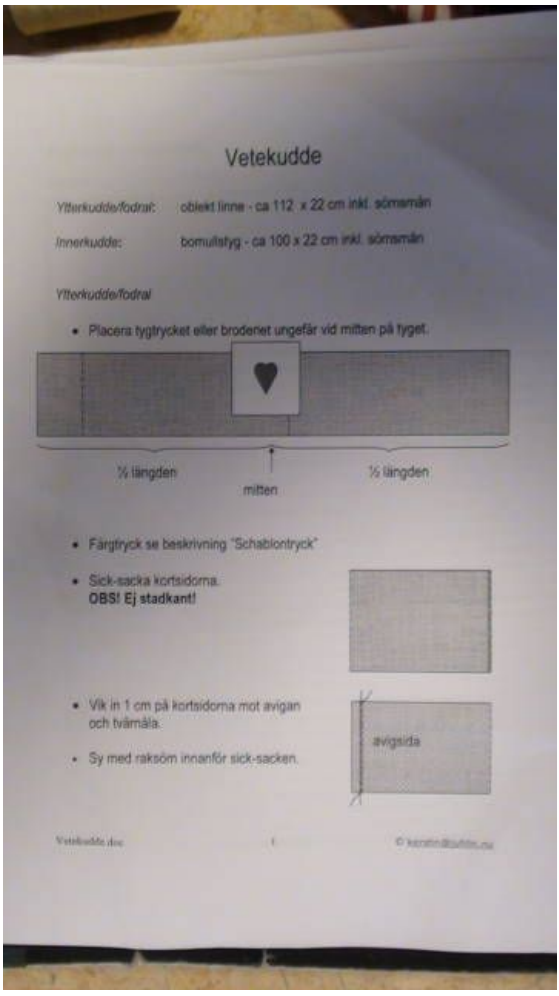
Verbaltexten är fragmentarisk och innehåller alltså enstaka ord eller korta satser i form av korta imperativ eller negerade fraser. I en del illustrationer integreras ord, matematiska symboler, pilar och liknande. Verbaltextens ord och fraser är ofta slöjdspecifika termer (*sömsmån, stadkant*) vilka endast undantagsvis förklaras. Flera referenser till andra texter görs i texten (t.ex. *färgtryck se beskrivning, 'Schablontryck'*), men för att kunna använda dessa referenser krävs att eleven har tillgång till annat textmaterial. Hela dokumentet är kopierat i svartvitt och därför finns inga färger som separerar eller indikerar skillnader. Eftersom alla semiotiska resurser är i gråskala blir det också svårt att avgöra vilken typ av tygvikningar och sömmar som ska göras enligt illustrationerna. Ser vi till textens samspel mellan olika resurser såsom verbaltext och illustrationer finns en viss innehållslig kongruens mellan begrepp och visuella beskrivningar men texten är sparsmakad när det gäller förklaringar. Instruktionen är språkligt enkel, men den innehåller en hel del ämnesspecifika uttryck såsom *ytter- och innerkudde/fodral*. Texten fokuserar och anvisar att det finns tydliga normer hur en elev förväntas göra en vetekudde och hur eleven inte ska göra. Noggrannhet kan betraktas som en underliggande värdering i denna text (exempelvis den exakta angivelsen av mått på invikningskanter).

Ideationell analys

Det som kännetecknar den ideationella sammansättningen i olika modaliteter i den skrivna instruktionen är att de flesta ord och illustrationer kan sägas vara slöjdämnesspecifika.

Processerna är till övervägande del materiella (*placera, sicksacka, vik in, sy, tvärnåla*) och flertalet kan betecknas som ämnesspecifika. Det förekommer en mental process (*se*) som är en hänvisning till en annan text. Inga relationella eller verbala processer finns representerade vilket indikerar att det finns få beskrivningar av hur saker och ting förhåller sig till varandra, liksom få metakommunikativa inslag. Att processerna till övervägande delen är materiella förklaras av att texten i sin helhet är instruerande.

När det gäller förstadeltagare i texten kan noteras att de ofta uttrycks med enstaka nominal som inte är del av några satser (*Vetekudde, ytterkuddefodral, oblekt linne, ca 112x22 cm inkl. sömsmån, Ytterkudde, bomullstyg – ca 100 x 22 cm inkl. sömsmån, ½ längden (2), mitten, ej stadkant*). Några imperativsatser förekommer i instruktionen och här utelämnas förstadeltagaren (*läsaren/eleven*). En obunden sats förekommer där förstadeltagaren är *färgtryck*.



Vetekudde

Ytterkudde/fodral: oblekt linne - ca 112 x 22 cm inkl. sömmarån

Innerkudde: bomullstyg - ca 100 x 22 cm inkl. sömmarån

Ytterkudde/fodral

- Placera tygtrycket eller brodeket ungefär vid mitten på tyget.

½ längden

mitten

½ längden

- Färgtryck se beskrivning "Schablontryck"
- Sick-sacka kortsidorna.
  OBS! Ej stadkant!
- Vik in 1 cm på kortsidorna mot avigan och tvärmåla.
- Sy med raksöm innanför sick-sacken.

avigsida

Figur 4. Arbetsbeskrivning till vetekudde (Juhlin, 2011)

Andradeltagarna är få men ämnesspecifika (*Tygtrycket eller broderiet, beskrivning "Schablontryck, kortsidorna*). De omständigheter som finns representerade fokuserar plats (*vid mitten på tyget, på kortsidorna mot avigan*) och sätt (*med raksöm*).

Arbetsbeskrivningen ger ämnesspråkliga erbjudanden som kan stötta de tre aktiviteter som eleverna förväntas göra, dvs. att skriva en planering, att genomföra en slöjduppgift och att göra en skriftlig reflektion. Arbetsbeskrivningen i kombination med de frågor som eleven förväntas svara på i planering och utvärdering erbjuder tillgång till ämnesspecifika termer och uttryck. Men dessa två texter blir var för sig för otydliga för att fungera som språklig stöttning i samband med hur olika slöjdmoment hör ihop och för att fungera som verktyg i den tredelade processen (planering, skapa slöjdalster, utvärdering).

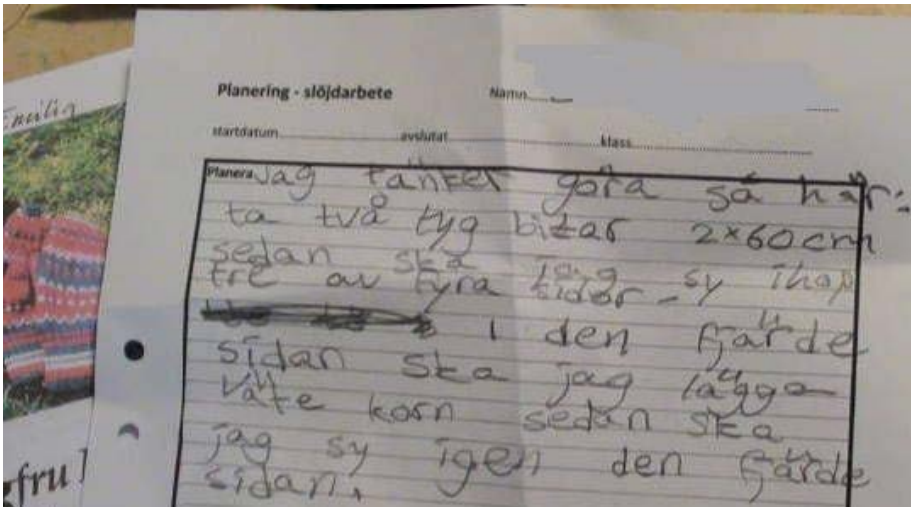
4.3.2.2 Interaktion runt texten

Lärarens återkoppling till Davids initiativ

När David söker upp läraren får han ofta företräde framför andra självgående eller mer tystlåtna elever, vilket syns i utdraget nedan. Därmed får jag en uppfattning att läraren prioriterar elever som inte är så självgående. David frågar läraren om han får sy en vetekudde och samtalet utvecklas till en diskussion om normen att förhålla sig till en skriven planering:

> **David**: Rosie, Rosie!
> **Marie**: Vilken stickning ska jag ha?
> **Lärare**: (till en annan elev) Jag tar David först.
> **David**: Vad heter re..får jag göra vetekudden först och sedan utvärderingen?
> **Lärare**: Du ska ju planera din vetekudde också.
> **David**. Vadå planera? Ta två tygbitar och sen sy.
> **Lärare**: och det har du ju skrivit på ett papper.
> **David**: Ja.
> **Lärare**: Ja och då kan du ju fortsätta och göra en beskrivning till den som du kan försöka följa.
> **David** Vad är det ja ska… vad ska ja… Rosie jag skiter i att beskriva.
> **Lärare** Vänta här så ska du få en (Läraren hämtar en arbetsbeskrivning)… du ska ha innerkudde och en ytterkudde.
> **Marie**: Jag måste också skriva planering.
> **Lärare**: Ja, de finns där (Läraren pekar på var planeringsmallarna finns)
> **Marie**: Tack. (Lektion 3, 00:19:40 -00:22:30)

I utdraget ser man att det förväntade tillvägagångssättet är att ta sig igenom de tre ovan beskrivna delarna, dvs. att skriva en planering, att genomföra en slöjduppgift och slutligen att göra en skriftlig reflektion. I dialogen visar David att han inte ser syftet med de tre delarna och han försöker förhandla bort att göra den skriftliga utvärderingen. Dessutom är den planering han har gjort kortfattad (se Figur 2) och man kan där se att han inte tagit del av de förtryckta frågorna. Själv menar han att planeringen ska fungera tillräckligt bra. Frågan för David verkar vara varför han ska göra en beskrivning som han ska följa eftersom han inte ser värdet i det. Att text kan fungera som förlaga i något som ska tillverkas verkar inte vara aktuellt för David även om den diskussionen inte uppkommer explicit. Men efter att ha misslyckats med att göra en vetekudde återkommer David till läraren och ber att få göra ytterligare en vetekudde. Då insisterar läraren att han följer en arbetsbeskrivning som i figur 4. Nedan följer en beskrivning av Davids första planering.



Figur 5. Davids planering

I Davids planering står följande:

> Jag tänker göra så här: ta två tyg bitar 2 x 60 com sedan ska jag sy ihop tre av fyra sidor. I den fjärde sidan ska jag lägga väte korn sedan ska jag sy igen den fjärde sidan.

Davids skriftliga planering innehåller enbart materiella processer (*tänker göra, sy, ska lägga*). Inga relationella, verbala eller mentala processer synliggörs.

De förstadeltagare som förekommer är pronomen i första person singular (*jag* (4)). Det är David som lyfts fram som aktör i alla moment. Andradeltagarna som förekommer är ämnesrelaterade nominal (*väte korn*)[13] och nominalgrupper (*två tyg bitar*). Omständigheter representeras av tre typer, plats (*i den fjärde sidan*), tid (*sedan*) och sätt (*så här, ihop, tre av fyra sidor*). Textens uppbyggnad när det gäller såväl processer som deltagare och omständigheter är väntad i en text som ska fungera som beskrivning av en kommande arbetsprocess för skribenten själv.

Texten speglar sannolikt Davids bild av hur det ska gå till att göra en vetekudde, men när han sedan skrider till verket för att producera sitt slöjdalster utifrån planeringen blir det ett misslyckande. David följer sin skriftliga planering i stort men eftersom det saknas viktiga delar i den leder det troligen till misslyckandet. Bland annat sicksackar han inte sidorna, det blir dålig passform och vetekudden läcker vete. Den blir helt enkelt inte funktionsduglig. När David visar sin vetekudde för läraren kommer de alltså överens om

[13] Av texten framgår också att David är osäker när det gäller stavning, och han särskriver sammansatta ord: *tyg bitar, väte korn*.

att han ska göra en ny och då ska han följa den arbetsbeskrivning som presenteras i Figur 4.

David i dialog med läraren

Vid Davids andra försök att sy en vetekudde har alltså en muntlig överenskommelse mellan läraren och David skett om att han ska använda sig av arbetsbeskrivningen i Figur 4. Men vid varje moment då David ska göra något i sitt slöjdande vänder han sig ändå till läraren. Han får då muntliga instruktioner av läraren och behöver därmed inte använda den skriftliga arbetsbeskrivningen. Här följer några exempel hur dialogen ser ut:

> **David**: Rosie, ska jag bara sy den så här [Pekar på två tygsjok som ska bli en vetekudde] och sedan vända på den? Ska jag sy de här först? [Pekar på ut på tyget]
> **Lärare:** Ja vad händer då om du syr dom först?
> **David:** Då kan jag inte vända på det?
> **Lärare:** Nej precis (Lektion 4, 00:18:30 – 00:19:00)

Även om det finns en överenskommelse kan man undra om och hur David läser arbetsbeskrivningen (Figur 4). Jag kan inte se att han tittar på den på egen hand. Däremot kan jag se att han tittar i den tillsammans med läraren vid ett tillfälle, men läraren uppmanar honom då inte att använda texten utan hon konsulterar själv texten och nyttjar de semiotiska resurserna i arbetsbeskrivningen genom att både läsa individuellt och peka i texten. De semiotiska resurser som David väljer att nyttja för sitt arbete är främst de mutliga verbaltexterna som erbjuds genom läraren.

> **David**: Eller skulle jag ha vikt den först, Rosie? [Elev och lärare vänder och tittar på tygbitarna]
> **Lärare** Nej. Det var bra.
> **David**: Hur ska jag vika den sen?
> **Lärare** Ah, nu ska du ju inte vika den, utan vända den ut och in. Kränga den.
> **David**: Hur ska jag vända den?
> **Lärare** Ja, det är … väljer du, Vilket som…
> **Nancy**: Ska du göra en ärtpåse?
> **David**: En sån här . vad hetere … värmare. [Lärare visar med gester runt halsen] (Lektion 4, 00:46:40 – 00:47:20)

Ideationell analys

Det som kännetecknar det muntliga verbalspråket är bland annat att det innehåller många deiktiska referenser till något som finns i den omedelbara kontexten.

De processer som David uttrycker är i huvudsak materiella (*sy, vända, vika*) och de kan betecknas som ämnesrelaterade men allmänna. Liksom i Davids skriftliga planering består förstadeltagaren endast av det personliga pronomenet *jag* (6). Andradeltagarna består främst av situationsbundet språk

i form av deiktiska uttryck som *den* (5) och *det*. Det är intressant att notera hur David letar efter ordet *vetekudde* och att han istället använder det icke idiomatiska *en sån här värmare* som andradeltagare för att klargöra för klasskamraten vad han gör. Omständigheter utgörs i huvudsak av två typer; tid (*sedan, först, då, sen*) och sätt (*så här, här, hur* (2)). Alla instanser kan beskrivas som enkla, allmänt förekommande och situationsberoende. Det förekommer en instans av en villkorsomständighet i form av satsadverbialet *inte*. Inga fördjupande eller utvecklande frågor om orsak, sak, roll eller synvinkel representeras i Davids interaktion med läraren.

Återigen ser vi hur läraren tonar in sitt språk till eleven. Liksom David använder hon många materiella processer (*händer, syr, ska vika, kränga*), men även några relationella (*var, är*) och mentala (*väljer*). Men förutom *kränga* så kan processerna beskrivas som allmänna och enkla. Förstadeltagarna är personliga pronomenet *du* (2) och det opersonliga *det*.

Till skillnad från den skriftliga arbetsbeskrivningen, vilken är rik på ämnesspecifika referenser, är avsaknaden av ämnesspecifika uttryck påtaglig i den muntliga interaktionen mellan lärare och elev. Det finns få ord och begrepp som stöttar tänkandet och görandet. David har i stor utsträckning valt bort olika semiotiska resurser som skulle kunna ha lyft tänkandet genom användningen av ämnesrelaterade ord och begrepp av olika slag.

4.4 Sticka fläta

4.4.1 Kontexten

Sarah vill sticka något med en fläta på och hon har tittat igenom en mängd texter i olika medier om stickning och virkning, bland annat i form av äldre beskrivningar som samlats i pärmar och böcker, liksom texter från Internet. Sarah sitter ganska länge och bläddrar innan hon går till läraren för att diskutera planeringen av sin stickning. Hon frågar hur många lektioner hon kan ta i anspråk och läraren resonerar med henne om vad som vore bäst att satsa på. Till slut bestämmer sig Sarah för att göra en halsduk och på den vill hon sticka en fläta. Inga av de texter som finns på plats i slöjdklassrummet ger den stöttning som Sarah önskar, dvs. en tydlig beskrivning av hur man stickar en fläta. För att söka stickbeskrivningar tipsar läraren Sarah om en nätadress, http://www.garnstudio.com. I den här litteracitetsaktiviteten får vi följa Sarah när hon söker efter stickbeskrivning på Internet och hur hon sedan använder skriven text som utgångspunkt för att gå vidare med sin stickning.

De som deltar i den här litteracitetsaktiviteten är Sarah och läraren. Syftet med att använda Internet är att hitta en text som kan fungera som vägledning för både Sarah och läraren. I observationen kan man se hur Sarah redan sökt efter texter som ska vägleda henne i flätstickandet, men att hon inte lyckats

hitta en text som möter hennes förväntningar. När hon inte lyckas på egen hand kan vi se att hon söker efter lärarens stöd. Det tolkar jag som att hon förhåller sig till de värderingar (regler och normer) som finns i både planerings- och utvärderingsdokumenten, dvs. att först försöka själv och att därefter söka hjälp. Arbetsfördelningen mellan Sarah och läraren skulle jag beteckna som jämbördig. De förhåller sig båda till olika texter och problem i samband med planeringen och genomförandet av slöjdandet.

Lektionen som beskrivs är densamma som när David gör sin andra version av vetekudden (se ovan). Gemenskapen i klassrummet skiftar och förändras i och med olika sysslor, men de flesta elever jobbar individuellt, med några få undantag. Bland undantagen finns de två pojkar som jag redan nämnt, vilka gör liknande slöjdalster, men skriver olika planeringar och skilda utvärderingar. Men de diskuterar varje moment oavsett om det rör sig om görandet i slöjden eller skrivandet. De flesta elever som börjat med sina stick- eller virkalster sitter runt borden och småpratar om sociala företeelser samtidigt som de utför sitt slöjdande. Eleverna ropar på läraren när det uppstår hinder, vilket kan vara att tolka stick- eller virkbeskrivningar eller att reda ut olika fel. Lärarens namn hörs hela tiden ropas i klassrummet. När Sarah äntligen får kontakt med läraren får hon alltså tipset att söka efter flätbeskrivningar på Internet. Då får hon logga in på en äldre bärbar dator vid lärarens plats. Det är för övrigt den enda datorn som finns på plats i klassrummet. Nedan följer analyser av texter och kommunikation i denna litteracitetsaktivitet.

4.4.2 Stickmönster (webbtexten)

4.4.2.1 Textanalys

Multimodala aspekter

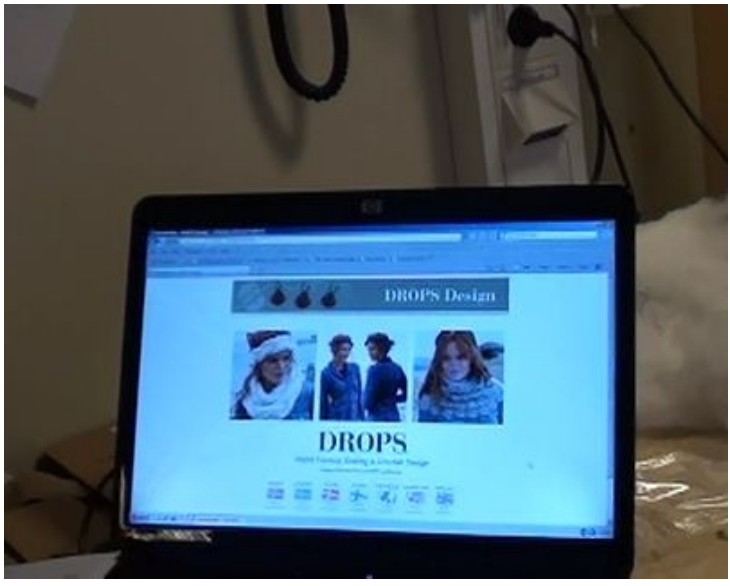
Sarah får tipset att gå in på en webbsida som heter Drops Design på webbplatsen http://www.garnstudio.com för att söka stickbeskrivningar (se Figur 6 som visar ett fotografi av ingångssidan). I analysen följer jag Sarahs navigering på webbplatsen. Utöver den multimodala analysen kommenteras alltså även en del av Sarahs val och aktiviteter i samband med.

Företagets namm och logotyp, ett garnnystan genomskuret med texten Garnstudio, är relativt framträdande på sidan med sin placering högst upp och i en tonad ruta. Logotypen visas i tre instanser bredvid varandra. Längre ned på sidan visas företagets namn, Drops med stora, fetstilade bokstäver. Det är uppenbarligen viktigt att användaren ska veta till vilket företag webbsidan tillhör.

I mitten på sidan visas tre lika stora bilder föreställande kvinnor i stickade alster (mössa, halsduk, tröja). Beskärningen av bilderna gör att olika delar blir framträdande, så att läsaren får se alstren ur olika perspektiv och med större detaljskärpa där man vill betona intrikata stickmönster (bilden till hö-

ger). Bilderna har sannolikt beskurits för att framhäva olika stickningserbjudanden. Det är också intressant att notera att alla bilder föreställer kvinnor, vilket jag tolkar som att bilderna är valda i syftet att möta en kvinnlig målgrupp och då bygga på igenkännande.

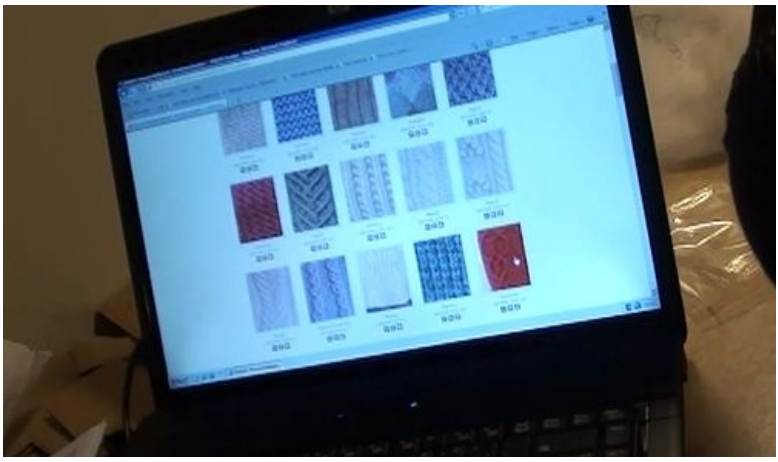
Nedanför de tre bilderna är alltså företagsnamnet framträdande. Här är färgen på verbaltextrubriken svart och under den står ”World Famous Knitting & Crochet Design”. Den frasen efterföljs av en mening i ett mindre typsnitt som säger ”*Today x free DROPS patterns with tutorial videos*”. Verbaltextens information är alltså på engelska och det innebär att eleven ska kunna utläsa en mängd slöjdspecifka ord på engelska; *knitting, crochet, pattterns*. Det viktiga som framhävs är hur många mönster som webbsidan administrerar.



Figur 6. Webbsida Drops: översiktssida (http://www.garnstudio.com)

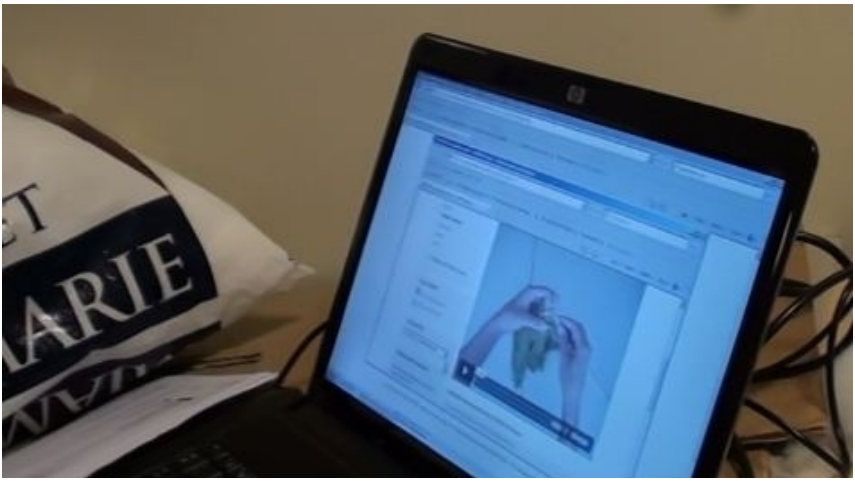
Under verbaltexten finns sju flaggsymboler med skrift både under och över flaggorna. Ovanför flaggan står namnet på de olika länderna och under informeras i siffror hur många mönster som finns översatta till det språket. Sarah klickar på den svenska flaggan, och kommer till en webbsida som innefattar en mängd olika val. Sarah tar sig vidare genom att söka på ordet ”fläta” och kommer då till den webbsida som visas i Figur 7.

På den här webbsidan finns femton småbilder med förslag på olika flätmönster. Under varje bild finns ett modellnummer och ett namn på typen av fläta. Under detta återkommer de tre flaggsymbolerna men utan samspelande verbaltext. Här är det Norges, Sveriges och Danmarks flaggor som finns representerade. Sarah scrollar upp och ner för att leta efter en passande fläta. När hon slutligen hittar en klickar hon på den.



Figur 7. Webbsida Drops: olika typer av flätstickning
(http://www.garnstudio.com)

På den sida som då visas (den visas inte här) möter Sarah samma flätbild till vänster, dvs. som given information (jfr t.ex. Björkvall, 2009), men nu upptar bilden en betydligt större del av skärmen. Högst upp visas samma rubrik och symboler som jag tidigare beskrivit (företagsnamn etc.). Här finns förutom flätbilden och rubriken en mängd olika flikar, symboler och hyperlänkar. Det finns också en materialspecifikation och diagram som visar hur man ska sticka flätan. Sarah försöker skriva ut mönstret genom att trycka på fliken men det fungerar inte att skriva ut lokalt på skolan. Istället börjar hon titta på den instruerande videofilmen om hur man gör flätstickning (se Figur 8).



Figur 8. Webbsida Drops: Videoinstruktion för flätstickning (http://www.garnstudio.com)

Överst på webbsidan där man kommer åt videofilmen visas återigen Drops Designs logotyp med det genombrutna garnnystanet till vänster och den fetade rubriken till höger. Den här delen är avgränsad genom den färgade textrutan i grått. Till vänster under textrutan finns det flikar med olika val. Nedanför flikarna till vänster står en rubrik som lyder: Video Kategori. Under den rubriken finns hyperlänkar till ytterligare videofilmer med stickinstruktioner. Här finns bland annat en videofilm med rubriken Fläta. Det är den videon som Sarah väljer att titta på (se Figur 8). Ovanför själva videoinstruktionen finns en skriftlig verbaltext som beskriver vad videon visar (se utdrag nedan). Sarah tittar först själv en gång på videoinstruktionen som visar två händer som stickar och hur man använder en hjälpsticka. I videon hålls en kamera stilla medan filmningen sker i ett ovanifrånperspektiv. Flätinstruktionsvideon är ungefär en och en halv minut lång. Till videon finns inget ljud. Sannolikt krävs en hel del stickkunskap för att kunna använda videon som instruktion (när Sarah har sett färdigt videon en gång går hon för att hämta läraren och ber henne att också titta på videon och detta gör de senare tillsammans).

Ideationell analys

Texten som analyseras är den text som visas ovanför videoklippet som beskrivs ovan:

> När man gör flätor så byter man plats på maskorna. Ju fler maskor som byter plats ju bredare fläta. I videon gör vi först en fläta som vrider åt vänster genom att sätta maskorna som ska flyttas på en hjälpsticka framför arbetet. Nästa fläta vrider åt höger och då sitter maskorna på en hjälpsticka bakom arbetet. Maskorna på var sida om flätorna stickas aviga på rätsidan och räta på avigsidan. Då syns flätorna, som är slätstickade med rätsidan ut, tydligt. (http://www.garnstudio.com)

Texten består främst av materiella processer (*gör, byter*) Det förekommer även ett par relationella processer (*sitter, syns*). De flesta processerna kan betraktas som allmänna och de är sannolikt också frekvent förekommande i elevernas vardagsspråk (t.ex. *gör, sätta, syns*), men det förekommer också några mer specifika materiella processer som *vrider* och det (i denna kontext) ämnesspecifika *stickas*. Att flertalet processer är materiella är väntat i en instruktion, och det är också bland de materiella processerna man kan förvänta sig att finna ämnesspecifika verb i en slöjdtext. Man hade kanske kunnat förvänta sig fler ämnesspecifika processer än *sticka* i den verbala texten på webbsidan, och går man till de rena instruktionerna (t.ex. *i stickbeskrivningarna*) på webbplatsen så är det också så som det ser ut (här är processer som *lägg upp, sticka, maska av* etc. frekventa).

Ser vi närmare på de deltagare som förekommer i den här verbaltexten kan vi notera att de består av såväl högfrekventa pronominella uttryck (*man, vi*) som mer specifika deltagare, antingen i form av enstaka ord (*maskor, fläta, video*) eller utbyggda nominalfraser (t.ex. *en fläta som vrider åt vänster, maskorna som ska flyttas*). Påtagligt många av de mer specifika deltagarna är tydligt ämnesanknutna (*maskor, hjälpsticka, rätsidan, avigsidan*).

Typer av omständigheter i textutdraget är främst plats *(åt vänster, på en hjälpsticka, framför arbetet, åt höger på en hjälpsticka*) och sätt (*bredare, aviga, räta, slätstickade med rätsidan ut*). Plats- och sättsomständigheterna kan alla beskrivas som ämnesspecifika. Det förekommer en villkorsomständighet (*genom att sätta maskorna…*). Textutdraget kan beskrivas som tekniskt och specialiserat och det kräver en hel del förkunskaper om såväl stickteknik som terminologi.

4.4.2.2 Interaktion runt texten

Lärarens introduktion

En klar skillnad i introduktionen till olika elever är hur de förväntas förhålla sig till medierande verktyg. Sarah får till exempel bara rådet att tänka på vad hon vill göra när hon frågar om hon får sticka en fläta. Hon får också möjlighet att titta igenom en mängd olika multimodala källor. Andra elever blir mer styrda till specifika texter och andra medierande verktyg.

Sarah i dialog med läraren

Då Sarah söker upp läraren för att få hjälp blir dialogerna ofta relativt långa med flera längre turer hos både läraren och Sarah. De båda använder och hänvisar också flera gånger till olika skriftliga resurser i olika medier. Dialogen i utdraget nedan föregår den sekvens då Sarah söker upp och försöker använda den webbsida som granskats ovan. Sarah har redan på egen hand försökt hitta beskrivningar på hur man stickar en fläta men hon har ännu inte funnit någon. Då dialogen utspelar sig har Sarah en bok framför sig med olika bilder på stickalster. Dialogen analyseras i avsnittet nedan.

Sarah: Den här var ju fin. [Pekar på en bild i en bok]
Lärare: Ah, att den ser så, det här är ju bara vanlig slätstickning och att den ser så fin ut är ju garnet som det handlar om. Det handlar om att det är ett ojämnt garn.
Sarah: Ah, men då kan jag göra sån här. [Syftar på en bild i boken]
Lärare: Ja, det finns en beskrivning där. Den kan vi följa både du och jag. [Bläddrar i boken]
Sarah: Finns det typ en mall, en beskrivning om hur man gör…
Lärare: Flätan…
Sarah: Sockor, sockor?
Lärare: Nja, det vågar jag inte säga om det. Det tar ju mycket längre tid att göra det.
Sarah: Tar det mycket längre tid att göra sockor än att sticka en halsduk
Lärare: Ja.
Sarah: Okej, men då stickar jag en halsduk. Det spelar ingen roll.
Sarah: Okej, så titta, på min halsduk. Den ska typ vara så här. [Eleven visar med handgester] Här på den sidan ska det vara flätor och i mitten ska det vara räta.
Lärare: Okej. Men då måste du bestämma… Vadå för någonting? Hur bred den ska vara? Hur mycket maskor du ska ha? Och så måste du lägga upp. Och så tror jag att du kan i kortändan på halsduken först och främst ska ha rätstickning så här, som du kan göra. Innan du börjar med flätan.
Sarah: Ja.
Lärare: Sen är det här någon slags dubbelflätor. Den som Leila hade på sin tröja var enklare.
Sarah: Det var en stor så här. [Eleven visar med handgester]
Lärare: Det var bara en sån. Vet inte om det finns någon sån här i? [Läraren bläddrar i boken] Det vore ju bra om vi hade en. Så hade vi ju kunnat följa den….. Det är inte säker att det finns här ju. Kanske kan hitta den på nätet.
(Lek. 3, 00:53:30 -00:56:00)

Ideationell analys

Först analyseras Sarahs turer och därefter analyseras lärarens.

Processerna i Sarahs turer är i många fall relationella (t.ex. *ska vara, var, finns*) eller materiella (*göra, tar)*. Det förekommer också två mentala processer (*spelar (ingen roll), titta*). Ett par av de materiella processerna är ämnesspecifika (*lägga upp, sticka*), precis som i den skriftliga texten som analyserades ovan.

De deltagare som förekommer är i många fall pronominella eller deiktiska uttryck, alltså sådana deltagare som kan förstås i den omedelbara kontexten (*den, den där*), vilket är naturligt i en talad dialog där man inte har anledning att vara mer explicit än nödvändigt för att samtalet ska fungera. Förstadeltagarna i de materiella processerna är oftast ett allmänt *man*. Utöver de här generella eller i situationen utpekade deltagarna förekommer också ett antal mer specifika ord ofta som andradeltagare. Flera av dem är konkreta och vardagliga ord som *sockor, halsduk, tröja*.

Omständigheterna är av typerna plats (*på min halsduk, här på den här sidan, i mitten*), sätt (*fin, räta*) och villkor (*men då (2), om hur*). Språket i Sarahs turer utmärks av att vara konkret, tekniskt och delvis specialiserat.

I lärarens turer dominerar de relationella processerna (*är (4), finns (2) , tar, ska vara, ska ha (2), kan ha, var (2),vore, hade*). Även materiella och mentala processer förekommer i hög utsträckning. De mentala processerna (t.ex. *ser (2), vågar, måste bestämma, tror, vet*) som kräver en människas medvetenhet, uttrycks av läraren i relation till olika val som hon önskar att Sarah överväger. De materiella processerna (*kan följa, göra, måste lägga upp, kan göra, börjar, hade kunnat följa)* kan relateras till den kollaboration som samtalet präglas av.

Kollaborationen syns också i förstadeltagarna som till stor del består i personliga pronomen (*vi (2), jag (2), du (3)*), där växlingen mellan olika pronomen också visar att läraren och eleven diskuterar den arbetsdelning som verkar rimlig. Andradeltagarna är ämnesspecifika, som *vanlig slätstickning, maskor* och *dubbelflätor*.

Många typer av omständigheter finns representerade, så som plats (*där i kortändan på halsduken på nätet*) tid (*först och främst, innan, sen*), sätt (*så, så fin ut, hur bred, rätstickning så här, enklare, bra, säkert*), villkor (*Men då, om det finns någon sån här i, Kanske*) sällskap: (*både du och jag*) sak (*bara en sån*) och synvinkel (*inte* (2)). Den enda omständighetstyp som inte är representerad är roll.

Vad som också kan noteras i denna dialog är att en del ämnesspecifika uttryck är tydligt relaterade till den text Sarah och läraren har framför sig. Läraren tittar på den bild Sarah visar och säger att ”det är bara vanlig *slätstickning*”. Sarah använder också en del ämnesspecifika uttryck som när hon med gester visar läraren hur hon tänker sig sin halsduk och säger ”*här på den sidan ska det vara flätor och i mitten ska det vara räta*”.

Sammantaget visar analysen av processer och deltagare i dialogen ovan att språket till stor del är starkt situationsanknutet med en mängd deiktiska referenser och pronominella uttryck, men att både läraren och Sarah också använder ett mer ämnesspecifikt språk när de reder ut vad som kännetecknar den stickning som Sarah pekat ut som ”fin”.

Sarahs dialoger med läraren omfattar längre turer i jämförelse med turerna som David har med läraren. I dialogen refererar både läraren och Sarah till flera olika semiotiska resurser genom att använda både verbalspråk och gester. De semiotiska resurserna som de båda refererar till är stickbeskrivningar i böcker, pärmar och på Internet. I den inledande fasen av Sarahs arbete med att skapa en stickad fläta finner hon inte ett stickmönster som uppfyller de krav som hon verkar ha. Då hon söker lärarens hjälp har hon med sig en bok. Nedan visas den dialog som föregår själva internetsekvensen som är analyserad ovan.

I diskussionen mellan Sarah och läraren refereras det till gemensam potentiell textanvänding och det är enbart några få gånger det talas om stick-

ning som inte står i relation till någon form av textanvänding. Läraren lyfter och diskuterar frågor på ett jämbördigt sätt med Sarah. Läraren säger explicit att de skulle kunna använda texten tillsammans. Flera av de frågor som läraren ställer till Sarah omfattas av den planeringsmall som eleverna förväntas använda. Men här blir det ett professionellt samtal där elev och lärare försöker besluta om den mest framkomliga vägen. Inget liknande samtal förs med elever som inte förhåller sig till skriven text.

Det är nu inte så att allt är relaterat till skrivna texter i slöjd. Dialogen nedan är ett exempel där kunskapen enbart presenteras genom muntligt verbalspråk. När Sarah stickar sin halsduk upptäcker hon en skarv och undrar vad hon ska göra. Då efterfrågar Sarah information från läraren. Sarah får då en muntlig instruktion som ackompanjeras med handgester.

> **Sarah**: Ser det inte konstigt ut nu?
> [Läraren tittar på elevens stickning och garn.]
> **Lärare**: Jag tror att garnet är skarvat där. Det är en knut där. Det ska väl inte vara en knut där?
> **Sarah**: Det ska väl vara tvinnat typ.
> **Lärare**: Ja precis. Så du får nog backa lite. Den här kan lösas upp så (…) Anna vet det här för jag satt och spottade på hennes garn.
> **Ellie**: Ja. Skitäckligt. Man fick spotta sedan rullar man den med händerna.
> **Lärare:** Saliv är jättebra, men man kan ta vatten. Eller så går det bra om man är tillräckligt svettig om händerna. [Läraren hjälper eleven, men eleven håller fortfarande i stickningen]

Om Sarah inte uppfattar den muntliga instruktionen är hon hänvisad att fråga läraren fler gånger.

När lärarens instruktioner i slöjd är utan textstyrning, vilket är något som jag ser är återkommande, frågar både Sarah och David samma sak flera gånger. Vid de tillfällen då Sarah erbjuds textkällor försöker hon arbeta på egen hand. Men vid några tillfällen ger inte de erbjudna texterna stöd till att hon självständigt ska kunna försöka lösa problemet. Texterna fungerar alltså inte som tillräckliga verktyg men det är dessa redskap som eleverna är hänvisade till.

Men i stort kan det konstateras att när interaktionen om hur slöjdföremål ska kunna se ut och vad eleven kan behöva tänka på när hen ska genomföra arbetet sker i relation till skrivna texter blir interaktionen tydligt stöttande när det gäller användningen av ett mer utbyggt och ämnesrelaterat språk.

4.5 Elever kommenterar ämnesspråket

I intervjuerna beskrev eleverna ”slöjdspråket” på olika sätt. Vissa elever beskrev språket i Slöjden som enkelt medan andra elever uttryckte att det var svårt. Framförallt gav flertalet av eleverna uttryck för att det förekommer svåra ord och att språket ter sig som gammaldags.

Lisa: Jag tycker att det vi har på samhällskunskapen är mycket lättare än det på slöjden. Sen är det mycket mer en gammel svenska
Tanja: Ja.
Lisa: Själva slöjd, att man stickar och sånt och så, det gjorde man mer förr och därför är texterna, om vi får någon mall så står det på lite sån här äldre svenska om man kan säga så. (Intervju 1)

Marie: Det är inte jätteviktigt för att asså, förstår du inte så förklarar ju Rosie. Men om du förstår så är det enklare att jobba självständigt och förstå typ böcker och sånt som kan förklara, asså då kommer du ju längre fram också än att sitta och vänta på läraren (Intervju 3)

Sarah: Alltså de flesta texterna på syslöjden dom har så här gammeldags svenska. Alltså från gamla tider och så. Som David sa, det är olika olika ord från varje ämne. (Intervju 4)

I intervjuerna framkom alltså att några av de flerspråkiga eleverna uppfattar språket som ”gammeldags”. En tolkning kan vara att det som elever uttrycker om språket i slöjden speglar en historisk vardag där mycket av slöjdarbetet tillhörde hemmets domän. För trettio år sedan hade kanske många ord och begrepp kategoriserats som vardagliga och allmänna. Men i dagens samhälle blir slöjdens ord och begrepp svårare att förstå för elever eftersom de sannolikt saknar dessa vardagserfarenheter. Därmed uppfattas orden i slöjden som mer specialiserade, abstrakta och ovanliga. Här går det att spåra hur skolämnets didaktiska förutsättningar påverkas av att samhället har förändrats och mindre av slöjdande sker i elevernas hemmiljö. Det finns några få undantag i klassen för de elever som har slöjderfarenheter från sin hemmiljö och känner till ord och begrepp på sitt modersmål.

Ett annat tema i elevkommentarerna var kring interaktion. Två elever lyfte frågan om värderingar kring interaktion i klassrummet. Eleverna menade att om du som elev klarar av att läsa de erbjudna texterna så blir det lättare att jobba självständigt. Och självständighet var något som lyftes upp som ett positivt kriterium i slöjdpraktiken, vilket var något som jag också såg åtskilliga gånger i mina klassrumsinteraktionsanalyser. Elever som deltog i slöjdpraktiken kommenterar inte bara språket utan uttryckte även tankar om hur de lär sig. David uttryckte att det inte finns något i språket på lektionerna som han ansåg som svårt och att texterna som eleverna mötte var anpassade till deras förutsättningar. Men svaret ska stå mot bakgrunden att jag vid få tillfällen såg David ta del av de olika semiotiska erbjudanden som stod till förfogande utöver det muntliga verbalspråket. Sarah uppgav att hon tycker att språket i slöjden är gammaldags och att det går att få hjälp av läraren när man inte förstår. I det här avsnittet presenterar jag ett intervjuexcerpt där andra flerspråkiga elever beskriver vad de anser om språket i slöjden. I slutet på den tredje intervjun ställer en elev en fråga till mig om språket i olika ämnen på olika skolor:

Victoria: Är det skillnad på ämnens språk från skola till skola?
Eva: Mmm det kan man säga, för det beror ju på vilka elever som e...
Marie: Mmm
Victoria: Men när man tänker efter så borde det vara läraren som påverkar
Marie & Lucia: Mmm, ja
Ellie: För använder läraren de orden så lär sig eleverna dom
Marie, Lucia & Victoria: Ja precis
Victoria: Eller hur läraren lägger upp det, om han eller hon ger oss, eller är noga med att vi ska lära oss det, då blir det en annan sak, då blir det typ att man använder det. Om Rosie typ var jättenoga med att vi ska använda just dom orden, eller typ ta reda på, skulle det bli mer så att man prata så också,
Marie: Mm
Victoria: Och riktigt så är det inte nu, i alla fall inte på slöjden
Marie: Nej, mer så på so och no
Ellie: Aa (Intervju 3)

Analysen av samtalet ger en bild av att eleverna under intervjun har blivit mer medvetna om hur olika modaliteter och didaktisk utformning skulle kunna påverka dem i deras språkutveckling. Det går också att utläsa hur eleverna lägger allt ansvar för språkutvecklingen på läraren i slöjden och hur de är mindre medvetna om sin egen agens. Jämfört med slöjden anser eleverna att lärare i andra ämnen lägger mer explicit fokus på elevernas språkanvändning. Eleverna tycker att lärarna i SO och NO använder ett mer ämnestätt språk och kräver mer av eleven. Detta är intressant då flera elever anser att språket i slöjd är svårare för att det uppfattas som gammaldags. Intressant är också att notera att eleverna främst talar om muntligt verbalspråk och inte kommenterar de skriftliga texter som de själva förväntas använda på egen hand. Skriftlig text i slöjd ter sig som dold för både elever och lärare. Ett annat exempel på detta fenomen är i intervjumaterialet då Sarah beskriver meningserbjudandena i texten på datorn som otillräckliga för uppgiften. Hon kunde inte läsa ut hur man skulle göra en fläta utifrån vad videoklippet visade:

Sarah: Det var inte direkt några texter. Jag kollade ju på ett videoklipp där man förstog…. Nä alltså man förstog inte att man skulle inte… jag trodde man skulle. Vad hetere. göra den där flätan varenda varv
Eva: Mm
Sarah: Men asså, man skulle inte göra det man skulle göra typ tio vanliga och sen så vänder man och så och det fick Rosie förklara till mig sen
Eva: Mm. Om du inte hade fått Rosies hjälp där eh tror du att du hade kunnat förstå hur du skulle göra den där flätan då?
Sarah: Nej, asså. Videoklippet var inte så tydligt. Och sen så skulle man ju göra räta och aviga maskor på vissa ställen. Och man såg inte de på videoklippet (Intervju 4)

Sarah uppfattar inte videon som text utan skiljer mellan videoklipp och text, men för hennes ändamål så urskiljer hon bristerna i den multimodala textproduktionen. Det verkar som om den instruerande videon på nätet inte helt kunde tillgodose det syfte som Sarah hade. Men i kombination med den

muntliga hjälp som hon fick av läraren, när de gemensamt tittade på videon, så löste hon uppgiften att sticka en halsduk med en fläta. Återigen ser vi hur det är ett samspel mellan olika modaliteter som gör att eleven kan lösa uppgiften. Det går också att konstatera att både lärare och elev är till synes beroende av text för att kunna lösa slöjduppgiften.

4.6 Slöjd som litteracitetspraktik

Litteracitetspraktiken i slöjd är enspråkig (se bilagor 4-6). Sarahs och Davids flerspråkighet efterfrågas aldrig och utgör därmed inte en språklig resurs. En annan företeelse som tydliggörs i analyserna är att eleverna erbjuds viktig information genom vad jag skulle vilja beskriva som tal och gester (jfr mode kontinuum[14]). Att kunna lyssna och komma ihåg muntlig verbaltext ackompanjerad med handgester och artefakter, dvs. att tillgodogöra sig lärarens initiala muntliga instruktion, blir centralt för att klara av uppgiften Paper Piecing. Även om eleverna utöver den muntliga genomgången erbjuds en skriftlig verbaltext som inkluderar två mindre bilder av det som avses att produceras, så erbjuder den inte instruktioner som är tillräckliga för att bli elevens verktyg och underlätta för att på ett ”självständigt sätt” kunna nå slutprodukten. En slutsats är att de två multimodala texterna (lärarens muntliga instruktion och Paper Piecing-skriften) står i symbios med varandra där samspelet mellan olika modaliteter är tillsynes viktigt för att göra det möjligt för eleverna att erfara hur slöjduppgiften ska utföras.

I litteracitetspraktiken i slöjd förväntas elever först skriva en text som ska fungera som både medium (kommunikation med läraren) och verktyg (för att stötta ett lärande). Redan i planeringsfasen kan vi se hur det skiljer sig mellan olika elever avseende textanvändning. Sarah läser Paper Piecing-skriften och hon använder den för att utarbeta en plan för hela arbetet. Sarahs tillvägagångssätt skulle kunna beskrivas som att hon har en ”holistisk” syn på hur arbetet i slöjden ska framskrida. På egen hand tar Sarah hjälp av olika medier och modaliteter för att planera arbetet. Detta till skillnad från David som i princip inte lägger någon tid på att planera. Han läser inte Paper Piecing-skriften och gör inte en skriftlig planering. Istället sätter han igång med slöjdarbetet och blir genast tvungen att få hjälp av läraren med varje nytt moment som han möter. En beskrivning av Davids tillvägagångssätt skulle kunna vara att han är partikulär, dvs. han har fokus på endast en del av en viss helhet. Därav skulle man kunna urskilja ett förhållningssätt på ett kontiuum med olika kvaliteter mellan att använda text som verktyg på ett holistiskt eller mer partikulärt sätt. I Sarahs mer holistiska tillvägagångssätt använder hon på egen hand flera textuella källor som verktyg i sin slöjdprocess såsom pappersförlagan med siffrorna som tillverkats lektionen innan, planeringen hon skrivit och förhåller sig till samt Paper Piecing-skriften. David

[14] För mer om mode kontinumm/ kommunikationssätt (se Gibbons, 2003, 2006, 2010)

har också pappersförlagan framför sig men det är sällan han använder den på egen hand. Pappersförlagan ger inte det stöd David behöver. Men tillsammans med läraren använder de pappersförlagan (texten) som verktyg men då tillsammans med lärarens muntliga instruktioner (muntlig verbaltext). Att David till synes inte tagit del av den skriftliga verbaltexten i Paper Piecing-skriften får mig att ställa frågor. Kan det vara så att han inte tror att den kan ge det han behöver? Eller är det enklare för David att få muntliga enledsinstruktioner från läraren jämfört med att försöka konsultera olika textkällor för att hitta lämpligt stöd? En tes jag har är att David inte ser skriftlig verbaltext som ett verktyg (källa för lärande) och därför planerar han inte. En beskrivning av David på ett kontinuum mellan monomodalitet och multimodalitet skulle vara att David är nära den monomodala änden. Han visar att han hela tiden föredrar muntligt verbalspråk till skillnad från Sarah som snarare skulle kunna beskrivas mer mot den multimodala änden. Det som blir tydligt är att för att vara självständig krävs det att eleven både har ett mer holistiskt förhållningssätt och att eleven kan konsultera olika källor genom olika modaliteter. Men det finns en modalitet som kan vara riskfullt att konsultera och kan ses som en svaghet och det är lärarens muntliga verbaltext, vilket går att se i Paper Piecing-instruktionen. Genom att följa David och Sarah kan vi upptäcka hinder och begränsningar i hur interaktionen kring text ser ut i litteracitetspraktiken. Litteracitetspraktiken (se bilaga 5) kännetecknas av flexibilitet när det gäller val av syften, innehåll och utformning av litteracitet i slöjd. När David frågar om han får göra en vetekudde så är han medveten om att litteracitetspraktiken ”kräver” att han ska göra minst två elevproducerade skriftliga verbaltexter. De elevproducerade skriftliga verbaltexterna är tänkta att fungera som verktyg för lärandet i form av en stöttande arbetsplanering och som mål i form av en skriftlig utvärdering. Den skriftliga utvärderingen är tänkt att fungera som en reflektion kring elevens eget lärande men den utgör även ett bedömningsunderlag för läraren. Det finns fördefinierade frågor och en visuell ram för att stötta utformningen och produktionen av de två obligatoriska skriftliga texterna som elever ska skapa, i det här fallet David. Men för David verkar varken de förtryckta planerings- och utvärderingsdokumentet eller tanken på att följa annat än muntlig verbaltext som verktyg i slöjdpraktiken tillföra något värdefullt i förhållande till slöjdprocessen. Han utformar visserligen en planering men den stöttar inte slöjdprocessen och den skriftliga planeringen visar snarare hur enkelt David uppfattar uppgiften med att sy en vetekudde. Läraren godkänner dock Davids planering, vilket tyder på en flexibilitet gällande varför, hur och vem som skriver en planering (text som verktyg för tänkandet).

I analysen av den arbetsbeskrivning (text som verktyg) som David får av läraren och ombeds att följa finns det få förklarande eller beskrivande fördjupningar som stöd. Den ideationella analysen visar att arbetsbeskrivningen inte på egen hand ger det stöd David behöver för att kunna arbeta självständigt, något som värderas högt i litteracitetspraktiken. Arbetsbeskrivningen

måste samspela med andra texter för att ge det David behöver för att stöttas i slöjdlärandet. I Davids fall väljer han helt bort att använda den språkligt ämnesspecifika multimodala arbetsbeskrivningen och tar hjälp av lärarens muntliga verbaltext och handgester. Men läraren använder arbetsbeskrivningen som redskap i interaktionen med David. Skillnaden mellan lärarens sätt att använda semiotiska resurser och Davids sätt att vila i lärarens expertis blir en begränsning för David. I stället för att själv eller tillsammans med läraren försöka tolka de semiotiska resurserna som finns att tillgå i mönsterbeskrivningen, väljer David att låta läraren göra tolkningarna åt honom. Läraren försöker styra David till att använda mönstret, men faller till föga genom att hon balanserar på en lina där elevens motdrag kan vara att inte försöka arbeta överhuvudtaget. Ett hinder för David i litteracitetspraktiken är att han erfar slöjduppgiften att sy en vetekudde som enkel, vilket går att utläsa i Davids skriftliga verbaltext i planeringen. Det kan vara ett skäl till att han inte ser värdet i att förhålla sig till arbetsbeskrivningen (text som verktyg).

Interaktionsmönstret som dominerar i litteracitetspraktiken i slöjd är ”ensamarbete”; några få undantag finns. Intressant att notera är hur sällan eleverna talar om slöjd med varandra när de sitter och arbetar. Däremot talas det väldigt mycket om sociala frågor som rör livet utanför skolan. När slöjdämnet tar sig uttryck i muntligt verbalspråk är det i interaktion med läraren. Det kanske finns ett samband mellan interaktionsmönstret ”Ensamarbete” och avsaknad av att ”tala slöjd” elever emellan. I analysen av litteracitetspraktiken (se bilaga 6) kan vi se hur olika texter spelar stor roll för utformningen av Sarahs planering. Genom att Sarah konsulterar en mängd olika medier och modaliteter för att reda ut syfte och innehåll i slöjduppgiften så blir hennes medvetenhet om hur komplex uppgiften är mer realistisk. Utifrån ett textuellt perspektiv kan man säga att tillvägagångsättet i Sarahs planering är holistiskt, multimodalt och multimedialt. När Sarah erbjuds webbtexten måste hon göra en mängd val utifrån ett stort utbud med bilder av flätstickningar. Språket i de skriftliga verbaltexterna som Sarah möter på webben kan beskrivas som tekniskt, specialiserat och till viss del abstrakt.

Det råder en kollegial stämning mellan Sarah och läraren när de samarbetar kring att hitta och använda texter som har till syfte att fungera som verktyg för både Sarah och läraren. Turerna i lärarens och Sarahs interaktion är längre i jämförelse med Davids turer med läraren. Sarah förhåller sig till litteracitetspraktikens ”krav” på att producera skriftlig verbaltext i form av planering och utvärdering och båda fungerar som verktyg för Sarah.

I litteracitetspraktiken kan man också se att det finns viss kunskap som enbart verkar gå att tillgå genom lärarens muntliga verbalspråk. Det blir ett hinder för både läraren och elever eftersom när text inte finns att tillgå frågar eleverna läraren samma sak flera gånger.

4.7 Slutsatser ”Slöjd”

4.7.1 Litteracitetspraktiken i slöjd

Den litteracitetspraktik i slöjdämnet som David och Sarah ingår är i enspråkig. De är båda flerspråkiga men under de drygt sju timmar som de följts i slöjden förekommer inga krav på eller erbjudanden om att ta del av semiotiska resurser på andra språk än svenska. I ett kontinuum mellan enspråkig- och flerspråkig litteracitetspraktik kan slöjden beskrivas som ett tydligt exempel på det förstnämnda.

4.7.2 Texter i slöjd

De flesta texter som eleverna möter i slöjdämnet kännetecknas av ett avancerat samspel mellan olika semiotiska modaliteter, framförallt när det gäller detaljrika illustrationer, bilder och ämnesspecifik skriftlig verbaltext. Genremässigt är texterna avsedda att vara instruerande men många gånger är den skriftliga verbaltexten så fragmentiserad att det kan bli svårt för den icke-slöjdkunniga att reda ut i vilken ordning och hur saker ska utföras, vilket det går att se i flera exempel. Ett sådant gäller Paper Piecing, där textinstruktionen förutsätter en enorm implicit kunskap om hur man syr eftersom vare sig bilder eller verbaltext beskriver själva processen. Istället visar illustrationerna ett förväntat resultat medan verbaltexten främst fokuserar på planering och utvärdering av arbetet.

David och Sarah förhåller sig på olika sätt till text som de möter. För Sarah är det inga problem att planera utifrån talad eller skriven text. Hon använder även text såsom sina skrivna alster för att färdigställa uppgifter. Hennes textanvändning i förhållande till uppgifterna kan beskrivas som mer holistisk jämfört med Davids. Detta märks bland annat genom att David inte verkar tycka att skriftliga alster erbjuder det han önskar. Istället visar han vid flera tillfällen i klassrummet att läsa och skriva är något som han värderar som överflödigt eller onödigt. Han blir istället beroende av lärarens muntliga verbalspråk som oftast innehåller enledsinstruktioner. Davids textanvändning kan därmed beskrivas som mer partikulär jämfört med Sarahs.

I den multimodala analysen framkommer att de erbjudna texterna många gånger inte är självbärande utan måste kompletteras med andra texter eller lärarens muntliga verbalspråk för att eleverna ska kunna utföra de uppgifter de tilldelas. Det innebär att det uppstår en spänning mellan å ena sidan vad de texter som används i klassrummet erbjuder och å andra sidan slöjdnormen om att arbeta självständigt. Ett exempel är när Sarah ska sticka en fläta då hon själv får leta för att hitta text om detta vilket slutar i ett samarbete mellan läraren och Sarah om hur hon ska gå tillväga. Samarbetet mellan Sarah och läraren är här till stor del beroende av en visuell text i form av en video på

internet, men för Sarah är inte webbfilmen eller texten på hemsidan tillräckligt instruerande för att hon ska lyckas arbeta självständigt.

Utifrån den ideationella analysen av de texter som erbjuds eleverna kan de beskrivas som en blandning av allmän och specialiserad karaktär. Deltagare och omständigheter konstrueras i hög grad genom ett ämnesspecifikt språk, medan processerna många gånger återges genom enkla, vardagliga språkliga uttryck. Språket i Davids skriftliga alster i slöjdämnet kan beskrivas som allmänt och vardagligt, till skillnad från Sarahs skriftliga alster som mer kännetecknas av ämnesspecifika innehållsliga element. I Sarahs texter går det dessutom att spåra intertextuella element från de texter som läraren erbjudit elever att ta del av, främst i form av deltagare och omständigheter.
De erbjudna texterna i slöjd kännetecknas av att de fungerar både som medium och verktyg, och oavsett semiotisk modalitet får de också en form av hjälpkaraktär, dvs. de ska stötta ett utförande mot ett visst mål. Men de texter som eleverna förväntas producera fungerar mer som medium och mål och mindre som verktyg. Sarahs textanvändning kan i stort beskrivas som mer multimodal och multimedial jämfört med Davids som snarare kan beskrivas som monomodal och monomedial.

4.7.3 Davids och Sarahs litteracitetsaktiviteter i slöjd

Tabell 10 är en översiktlig jämförelse mellan Davids och Sarahs litteracitetsaktiviteter. Den visar några av de skriftliga resurser som de förväntas andvända i samband med dem. När det gäller David har några av dessa aktiviteter markerats med frågetecken. Dessa frågetecken står för att jag inte kunnat observera, varken från filmerna eller på fältet, att David tittat på, skrivit eller gjort några andra handlingar som tyder på att han tagit del av dessa resurser. Men även där det är ikryssat för både Sarah och David, och där det vid en ytligare anblick ser ut som att David och Sarah har gjort samma saker, har analyserna utvisat att det finns kvalitativa skillnader i deras benägenhet att tillvarata de språkliga erbjudandena och de övriga semiotiska resurserna. Förkortningen InT, står för ”inte tillämplig aktivitet”, vilket innebär att det rört sig om valfria uppgifter där eleverna har gjort olika saker.

Tabell 10. Litteracitetsaktiviteter i slöjd - jämförelse mellan David och Sarah

Litteracitetsaktiviteter i Slöjd	David	Sarah
Textinstruktion ”Paper piecing”	?	X
Skriftlig planering ”Paper piecing”	X	X
Ritning ”Paper piecing”	X	X
Skriftlig utvärdering ”Paper piecing”	X	X
Arbetsbeskrivning ”Vetekudde”	X	InT
Planering	X	InT
Utvärdering	?	InT
Arbetsbeskrivning ”Stickbeskrivning”	InT	X

?: ej observerad använding, X: använd aktivitet, Int: inte tillämplig aktivitet

Man kan konstatera att det finns fler frågetecken kring David jämfört med Sarah. Hur deras litteracitetsaktiviteter skiljer sig åt och vilket språk de använder i praktiken har belysts i beskrivningarna, vilka alltså visar att oavsett om eleverna befinner sig i samma klassrum med samma lärare så ser texterbjudanden och interaktion kring text kvalitativt olika ut för olika elever.

4.7.4 Skillnader i textanvändning i slöjd

Det som kännetecknar interaktionen i litteracitetspraktiken är att den i hög grad är textburen och att interaktionen mellan deltagarna varierar betydligt, både mellan lärare och elev som elever emellan. Eleverna förväntas delta i en mängd olika litteracitetsaktiviteter men interaktionen som David och Sarah deltar i skiftar i dessa aktiviteter. Det finns mönster i slöjden som visar att de självgående, högkompetenta och starkt litterata eleverna är med och utformar lärarens didaktiska val. Sarah är ett exempel på en sådan elev. När läraren ändrar sina planerade didaktiska val så bidrar det i flera fall till exkludering av de elever som inte är lika inriktade på att läsa och skriva. Det som kännetecknar litteracitetspraktiken som eleverna ingår i är också att den premierar de elever som självständigt kan förhålla sig till skriftlig verbaltext.

Att interaktionen för elever varierar stort i slöjd är till stor del beroende på hur elev och lärare förhåller sig till textuella artefakter. I de ideationella analyserna går det att se att läraren tydligt tonar in sitt språk efter elevens språkbruk. Men i dessa analyser går det också att se hur eleverna förhåller sig till semiotiska artefakter och att detta påverkar det verbalspråk som sedan realiseras mellan lärare och elev. Ett exempel är när David ska tillverka en vetekudde och han inte använder de erbjudna texter som ska hjälpa honom i slöjdprocessen. Läraren erbjuder och ställer krav på David att han ska ta hjälp av dessa verktyg men av någon anledning väljer han att istället få korta muntliga instruktioner från läraren. Eftersom David ändå uppnår sitt mål blir texterna inte ett verktyg eller ett behov för honom. Detta medför att David inte får tillgång till ett ämnesspecifikt språk som hjälper honom att förstå hur han ska göra. Han utvecklar inte heller en självständig litteracitet. I såväl lärarens som Davids muntliga verbalspråk är ett ämnesrelaterat språk sparsamt förekommande.

4.7.5 Eleverna uttalar sig om språket i slöjd

När elever kommenterade språket i slöjden fanns det en stor spridning av uppfattningar, alltifrån att det var lätt till att det var svårt (se kommentarer i i 4.2.3). Några elever beskrev språket i slöjden som gammaldags och abstrakt. I intervjuerna kommenterade eleverna sällan utformning av text i slöjd, samhällskunskap eller andra ämnen spontant. Flera elever påpekade att de flesta texter som de mötte uppfattas som ”lätta” och att lärarna aktivt har valt ut

lätta texter för att de är medvetna om att det finns elever som har svårt med svenskan.

Elever kommenterade också lärares ansvar att synliggöra språket i slöjden. Här hade några elever fått syn på lärarens möjligheter att hjälpa dem att bli medvetna om språket med hjälp av andra didaktiska val där fokus kunde ligga på språkutvecklingens betydelse för kunskapsutvecklingen (se 4.4.3).

I Sarahs kommentarer (se 4.4.3) om hur hon gjorde för att kunna sticka en fläta synliggörs hur det var ett samspel mellan olika modaliteter som gjorde att hon kunde lösa uppgiften. Det går också att konstatera att både lärare och elev till synes var beroende av text för att kunna lösa slöjduppgiften.

5 Samhällskunskap

5.1 Lektionsöversikt

Tabell 11 visar en lektionsöversikt över de videoobserverade lektionerna i samhällskunskap. Lektionsöversikten listar de större moment som läraren iscensätter.

Kunskapsområdet som följts behandlar samhällsekonomi. Under dessa lektioner får eleverna göra en mängd olika läs- och skrivuppgifter och läraren lägger i sin undervisning stort fokus på just läs- och skrivaktiviteterna. Eleverna får instruktioner som utöver det individuella skrivandet också omfattar en kedja av uppgifter och aktiviteter. Efter den andra observerade lektionen berättar läraren att han har inspirerats av en bok som handlar om språkinriktad undervisning (Hajer & Meestringa, 2010) och att han försökt iscensätta hela temaområdet utefter tankar han fått efter att ha läst denna bok. Detta förklarar upplägget med triadisk läsning och sammanfattning av läromedlet på olika nivåer: individ-, grupp- och helklass (se 5.2.1).

Tabell 11. Lektionsöversikt Samhällskunskap

L	Moment								
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
1	Introduktion - startuppgift (1 min)	Presentation av forskare (2 min)	Muntliga instruktioner om läs- och skrivuppgifter (4 min)	Individuella läs- och skriv-uppgifter (38 min)	Återsamling med instrukt-ioner om fortsatt arbete med pågående läs- och skriv-uppgift	Nyheter på SMB, därefter muntlig dis-kussion (6 min)	Avslut (4 min)		
2	Introduktion till startuppgift (6 min)	Närvaro	Diskussion om filmning i klassrummet (3 min)	Muntlig upp-följning av startuppgift (10 min)	Förklaring av ord och be-grepp i helklass (10 min)	Startuppgift diskussion i grupp (4 min)	Muntlig upp-följning av gruppuppgift (5 min)	Läraren metare-flekterar högt i helklass om att skriva en gemensam text	Avslutning med information om textarbete
3	Diskussion om uppförandereg-ler (6 min)	Introduktion till startuppgift (3 min)	Startuppgift (3 min)	Uppföljning av grupp-uppgift i helklass (22 min)	Instruktion om att jobba färdigt gemensam grupptext (2 min)	Grupparbete att skriva en gemensam text (25 min)	Avslut (30 sek)		
4	Närvarokontroll + diskussion uppförandereg-ler (5 min)	Introduktion till startuppgift: (2min)	Gruppuppgift om: Fundera på vad ni ska lära er? (6 min)	Uppföljning och utveckling av grupp-uppgift i hel-klass (25 min)	Genomgång av förväntningar om vad elever ska kunna (3 min)	Genomgång av läxord i hel-klass (24 min)	Nyheter, SMB, därefter muntlig diskussion (8 min)	Avslut – stolar på bord	
5	Genomgång av status på text-uppgiften (3 min)	Genomgång av uppgiften ”gemensamt skrivande” (9 min)	Gruppuppgift ”gemensamt skrivande” (41 min)	Titta på nyheter på SMB, däref-ter muntlig diskussion (10 min)					

Tabell 12. Presentationsordning av analyserade litteracitetsaktiviteter

Litteracitetsaktivitet	Huvudtext	Ämnesinnehåll
Individuell läs- och skrivuppgift	Läromedelstext om BNP	Stora och lilla ekonomin (Lektion 1–5)
Lärargenomgång	Webbtext: grafer m.m.	BNP (Lektion 1)
Gemensamt skrivande i (smågrupp)	Läromedelstext om ekonomiska kretslopp	Kretsloppet i Stora och lilla ekomin (Lektion 3)

5.2 Stora och lilla ekonomin

5.2.1 Kontexten

Den första uppgiften eleverna möter under lektionen är en s.k. startuppgift (se 4.2.1). Startuppgiften är ”Tyst läsning” och texten som ska läsas är hämtad från ett uppkopierat texthäfte ur ett läromedel i samhällskunskap. Uppgifterna som eleverna ombeds göra går ut på att först sammanfatta läromedelstext i en individuellt skriven text. Därefter ska eleverna skriva en gruppgemensam text utifrån en gruppdiskussion av elevernas individuella skriftliga sammanfattningar av lärobokstexten. Slutligen ska grupperna jämföra sina gruppgemensamma sammanfattningar av läromedlet i helklass i syfte att uppmärksammas på skillnader i vad grupperna valt ut som viktiga delar inom samhällsekonomin. Efter de tre stegen (individuell, grupp och helklass) avslutas temaområdet samhällsekonomi med ett skriftligt prov baserat på det avsnitt i läromedlet som eleverna arbetat med på lektionerna. Under denna lektion ska eleverna läsa tyst och enskilt skriftligt sammanfatta läromedelstext. Denna utgör huvudtexten i denna litteracitetsaktivitet. Litteracitetsaktiviteten ingår samtidigt i en större litteracitetsaktivitet som pågår över ett flertal lektioner.

Lärarens presentation av läs- och skrivuppgifterna är cirka fyra minuter lång (4:40–8:30) och den muntliga instruktionen innefattar minst tio olika moment som ska genomföras under de kommande lektionerna. Av presentationen framgår att eleverna under de följande lektionerna ska arbeta med innehållet i lärobokstexten genom att läsa läromedel på egen hand, skriftligt sammanfatta texten individuellt, lyssna på vad andra skrivit, i grupp på nytt sammanfatta skriftligt osv. Under de följande lektionerna förväntas eleverna arbeta med minst 12 olika skriftliga texter (läromedlet, egen skriven text, gruppens texter, klassens texter) i minst fyra olika modaliteter (se utdrag nedan). Eleverna får veta att de kommer att ha ungefär sex lektioner till sitt förfogande för att utföra alla ovan beskrivna delar.

Under tiden eleverna arbetar med läromedelsuppgifterna bryter läraren av med kortare genomgångar av läromedelstexten. Då har han oftast valt ut ord och begrepp som eleverna får i läxa. Detta sker genom vad som liknar ett traditionellt glosförhör, dvs. en inlärd innebörd per ord. Dessa ord har också förmedlats i en lista med rubriken *Språkliga mål* (se lärarens definition av språkliga mål 5.3.2.2). Vid ett tillfälle då läraren har brutit en lektion går han noggrant igenom en illustration från läromedlet (se avsnitt 5.3) och vid den tidpunkten går han igenom ett specifikt begrepp som eleverna förväntas ha mött i deras enskilda läsning av läromedlet. I den här litteracitetsaktiviteten analyseras läromedlet, ett specifikt begrepp och interaktion kring detta begrepp.

Texten som fungerar som huvudarbetsredskap presenteras för eleverna i form av ett uppkopierat svartvitt häfte av en läromedelstext (Bjessmo, 2005). Under de tre första veckorna hade eleverna enbart tillgång till häftet och då fanns inte färger att tillgå som betydelsebärande potentiell resurs. Efter lärarens genomgång börjar eleverna arbeta individuellt med att läsa och skriva. Eleverna sitter i grupper om fyra till fem elever, runt fem olika bordsgrupperingar. Läraren går omkring i klassrummet och erbjuder sin hjälp. Det finns tydliga regler om vad som förväntas i klassrummet. Reglerna sitter på väggen i form av en färgkopierad A4 med en trappa åt två håll och har som rubrik *Bra och dåliga val* (se bilaga 11). Vid flera tillfällen refererar läraren till bilden på väggen. Bra val enligt reglerna är bland annat att lyssna och tänka på andra samt att ha självdisciplin.

Alla elever som är närvarande i klassrummet deltar i litteracitetsaktiviteten, som jag valt att kalla ”individuellt skrivande”. Syftet med textuppgiften enligt citat av läraren är att ”det är bra att arbeta med texter flera gånger. Då har det en förmåga att sätta sig mer här i minnesbanken” (Lek 1, 6:55). Det finns alltså en tydlig kognitiv ståndpunkt utifrån lärarens perspektiv.

De regler och normer som verkar gälla i relation till textanvändning i klassrummet är att eleverna förväntas ha med sig material i form av böcker, skrivhäfte och penna. Eleverna förväntas också kunna arbeta med läromedlet på egen hand. Arbetsfördelningen är följande: läraren uppmanar till olika slags aktiviteter och uppgifter och elevernas roll är som utförare av dessa uppgifter. I klassrummet är eleverna placerade i olika grupper om fyra till fem. Det finns fem bordskonstellationer där grupperna sitter. Inom grupperna finns det smågrupper om två till tre personer som verkar samarbeta mer. Det råder alltså en viss arbetsdelning inom gruppen. I vissa grupper finns det elever som är mer intresserade av hur andra grupper jobbar och därför konverseras det en del mellan borden. Det finns också en del elever som inte arbetar med den utdelade uppgiften utan som sitter och högljutt kommenterar teman som inte har relevans för aktiviteten. De skolirrelevanta kommentarerna avstyrs snabbt av läraren som är kvick på att leda in eleverna på vad de förväntas att göra. Sarah sitter i en grupp längst fram i mitten av klassrummet och David sitter i en grupp snett bredvid Sarahs grupp. Lärarens

krav är att eleverna ska läsa tyst och sammanfatta sidor ur en läromedelstext skriftligt i texthäften.

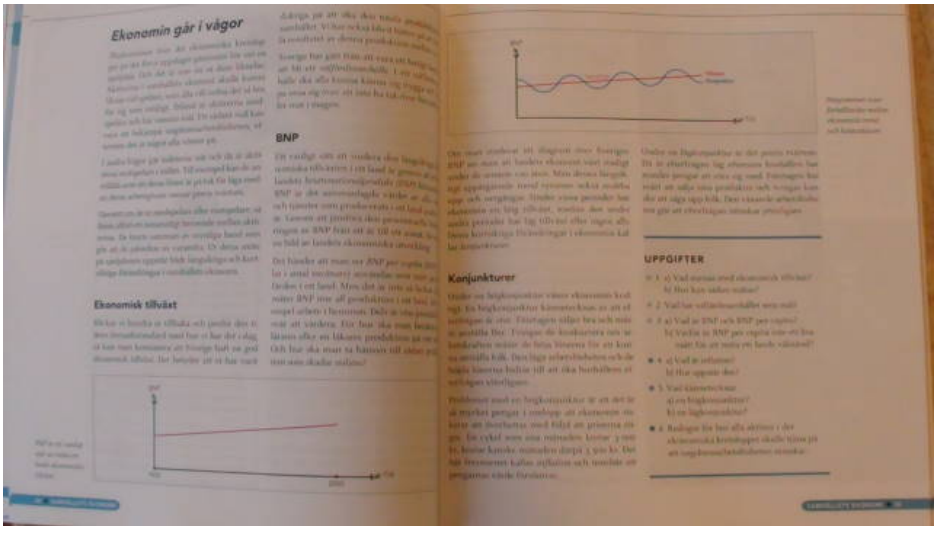
5.2.2 Läromedelstext om ekonomisk tillväxt (BNP)

Eleverna ska läsa och sammanfatta sidorna 32–35 i läromedlet (Bjessmo, 2005). Från läromedlet har jag gjort texturval utifrån vad som kan ses som representativt för kapitlet i stort. I avsnitt 5.3.2 görs en textanalys av en webbtext som läraren lägger mycket fokus på och i 5.4.2 görs en analys av ett uppslag i läromedlet om ekonomiska kretslopp, där ett kortare utsnitt valts ut för att belysa komplexiteten i de semiotiska resurserna.

5.2.2.1 Textanalys

Multimodala aspekter

Texten eleverna möter är från början en svartvit version av läroboken. Kapitlet är kopierat till ett A4-häfte eftersom boken inte levererats i tid. Men boken distribueras under den tid jag gör mina observationer så jag väljer här att analysera bokens uppslag i färg. Avsnittet som analyseras är en del av ett kapitel som heter *Samhällets ekonomi*. Uppslaget kommer fjorton sidor in i kapitlet och har bland annat föregåtts av förklaringar av begreppen *Den stora och lilla ekonomin*.



Figur 9. Läromedelstext om samhällsekonomi (Bjessmo, 2005, s.34 -35)

I läromedlet har varje uppslag en liknande övergripande struktur, något som kan fungera som ett stöd för eleven. Uppslagen i boken består av tydliga fetstilade rubriker i svart, och längst ner på sidan till vänster respektive höger

finns en blå fylld textruta med vit text som talar om vilket kapitel och vilken sida läsaren befinner sig på.

Den innehållsliga strukturen iscensätts genom en huvudrubrik som lyder *Ekonomin går i vågor*, vilket är en tydligt ämnesmässig metafor (t.ex. Askeland, 2006; Danielsson & Selander, 2014). Därefter följer tre mindre rubriker, *Ekonomisk tillväxt* (även detta en ämnesmässig metafor), *BNP* och *Konjunkturer*, vars funktion verkar vara att lyfta fram centrala begrepp. Under rubrikerna följer korta men kompakta och innehållstäta stycken. Längst ned på vänstra sidan och högst upp är texten uppbruten med grafer, vilka inbjuder läsaren till att växla mellan olika resurser i texten. Uppslaget avslutas med rubriken *Uppgifter*. Det avsnittet är markerat med två blåa streck, ett före och ett efter rubriken.

Samspelet mellan textens delar kan ibland vara otydligt för eleven. I grafen på höger sida kan man se hur det verbala bildspråket i rubriken ”att ekonomin går i vågor”. tar sig uttryck i bild Dock säger inte bildtexten detta utan den förklarar enbart vad ”diagrammet” visar, vilket är förhållandet mellan ekonomisk trend och konjunkturer. Den andra bildtexten innehåller information om BNP ”*BNP är ett vanligt sätt att mäta ett lands ekonomiska tillväxt*”, men det finns inga instruktioner till hur eleven ska förstå grafen; detta är implicit och kräver att eleven gör egna inferenser.

Värderingar kan synliggöras genom att analysera frågorna under rubriken *Uppgifter*. De flesta uppgifterna är i form av faktafrågor som relaterar tillbaka till de kompakta styckena. Svaren på frågorna kan hittas på specifika platser i texten och kan därmed besvaras genom direkt avskrift av texten. I boken finns inget facit till frågorna, så eleverna är hänvisade till sin egen läsförståelse. (Frågorna används inte av lärare och elev under de lektioner som jag observerar. Eleverna får inte heller frågorna i läxa utan fokus ligger på ord- och begreppsnivå). Värderingar som framkommer i texten är att det är viktigt med fakta och att kunna jobba självständigt. Dessa värderingar kan kontrasteras mot uppgifterna på det prov eleverna senare får, där fokus ligger på textuell och innehållsmässigt resonerande nivå.

Ideationell analys

I analysen nedan har jag alltså valt ut ett stycke av läroboksuppslaget under rubriken BNP (se Figur 10), eftersom detta stycke är representativt för kapitlet i stort men också för att eleverna får begreppet och förkortningen BNP i läxa.

BNP

Ett vanligt sätt att studera den långsiktiga ekonomiska tillväxten i ett land är genom att se hur landets *bruttonationalprodukt (BNP)* förändrats. BNP är det sammanlagda värdet av alla varor och tjänster som producerats i ett land under ett år. Genom att jämföra den procentuella förändringen av BNP från ett år till ett annat, får man en bild av landets ekonomiska utveckling.

Figur 10. Utdrag från läromedel: text om BNP (Bjessmo, 2005, s. 34)

I textutdraget finns två relationella processer (*är* (2)) som binder ihop långa och avancerade utbyggda satser och fraser. Tempus är i presens vilket indikerar att det innehåll som uttrycks i texten framställs som allmängiltigt och varaktigt.

Förstadeltagare uttrycks i form av långa utbyggda nominalfraser *(Ett vanligt sätt att studera den långsiktiga ekonomiska tillväxten i ett land)* både före och efter den allmänna, relationella processen *är*, vilket kan göra det svårt för elever att hitta det finita verbet. En deltagare har formen av en förkortning (*BNP*), där betydelsen är utskriven i den första satsen, vilket kan vara svårt att hålla i minnet om det är den första gången eleven möter begreppet. De bundna satserna innehåller i sin tur långa nominalgrupper med såväl framförställda som efterställda bestämningar i form av omständigheter (*den långsiktiga ekonomiska tillväxten i ett land, den procentuella förändringen av BNP från ett år till ett annat).*) Andradeltagaren utgörs liksom förstadeltagarna av bundna satser som innehåller långa nominalfraser (*det sammanlagda värdet av alla varor och tjänster som produceras i ett land under ett år*). Deltagarna kan betecknas som specifika och ämnesanknutna.

Omständigheter är av typen sätt (*genom att se hur landets bruttonationalprodukt (BNP) förändrats*). Det språk som eleverna möter i läromedelstexten kan beskrivas som specialiserat, tekniskt och abstrakt. Språket är också distanserat och formellt. För att kunna packa upp och förstå satserna måste eleven behärska avancerad grammatik och ett specifikt register.

5.2.2.2 Interaktion runt texten

Lärarens introduktion

När läraren introducerar uppgifterna gör han det parallellt med att han försöker få en översikt över vilka elever som varit med på genomgångar och vilka

elever som fått texthäften. Lärarens genomgång av uppgiften innehåller många delar med detaljerade fördjupningsmoment. På tavlan ges endast informationen att eleverna ska läsa igenom sidorna 32–35 och sammanfatta texten. Inga av eleverna antecknar under lärares genomgång av uppgiften.

> **Lärare**: Dagens uppgift, ni kommer att fortsätta med det vi började på förra veckan. Ett – ni ska, ett är att man läser igenom sid 32 till 35 i det där häftet som ni alla har fått. Är det någon som inte har häftet så har jag några att låna ut. [Läraren viftar med texthäftet] Och du ska få ett Elev X för du har inte fått något. Dig måste ja prata lite med och se vad du har gjort för något. Det vi jobbar med är samhällskunskap och ekonomi. När man läst igenom sid 32 till 35 som jag hoppas att majoriteten har gjort så ska vi skriva en egen text som sammanfattar de där sidorna. Man kan ju tänka sig att man skriver en text för någon som inte är här. Genom att läsa ut din text ska den personen då kunna förstå vad som har stått på de här sidorna. Man tar ut det viktigaste men jag vill att ni behåller svåra ord. Till exempel de läxord som vi arbetat med. Ni ska inte förenkla språket. Däremot måste ni ju förstå vad det är ni skriver. Det är en del svåra ord. Och om det är så att ni inte förstår texten så är det inget konstigt . Men då måste ni räcka upp handen. Då kommer jag förbi och förklarar. Eller om man har en kompis vid sitt bord som kan förklara också. Det kan det ju finnas. När man skrivit sin egen text. Vi har inte hunnit det. Då blir det ... Då ska ni tillsammans i gruppen runt bordet skriva ytterligare en ny text om samma sidor. Den här gången tar man ju, utnyttjar man varandras styrkor, det vill säga elev Y har skrivit en sak om sidan 32 till 35 så lyssnar ni på vad hon har skrivit. Elev Z kanske har skrivit en annan sak och sen funderar vi på Elev Å och Elev Äs text också. Hur skriver vi en egen gemensam text. Ni får inte skriva av Elev Ys text. Elev Y text var så bra så den tar vi. Det
> är inte okej utan ni måste skriva en gemensam text. Varför gör vi det här nu då? Jo det är bra att arbeta med texter flera gånger. Då har det en förmåga att sätta sig mer här i minnesbanken...(Lektion 1,00:04:55-00:07:10)

I samspel med sin muntliga genomgång hänvisar läraren till interaktivitetstavlan vid ett flertal gånger där uppgiften står, dvs ”läs sid 32–35”. Många gånger upplever jag det som att David är med på vad som pågår i lärarens muntliga genomgång, då han aktivt ställer frågor (se nedan 5.2.2.2). Men när han anvisas till att läsa på egen hand eller att producera egen text tar det stopp. Sarah däremot är inte särskilt aktiv muntligt vid lärarens muntliga genomgångar men antecknar ofta och mycket utan att bli uppmanad av läraren. Vid flera tillfällen lånar Sarah ut sina anteckningar till andra elever som inte varit närvarande på lektionerna. Men så fort David förväntas läsa eller skriva på egen hand så sysslar han i huvudsak med annat. Under de två första lektionerna är David mer upptagen av att välja låtar på sin Ipod än att producera en individuell text. Sarah arbetar koncentrerat med att framställa en individuell text.

Eleverna är i hög grad hänvisade till läromedlet, både på lektionen och vid andra tillfällen. Det är basen för deras textuppgift och också huvudkällan för läxor och prov. I Davids och Sarahs respektive arbetsgrupp ser gemen-

skapen och arbetsfördelningen olika ut. I Davids grupp är hela tiden minst en elev frånvarande. I Sarahs grupp är det också elever frånvarande. Men i den gruppen är det inte en stor fråga om vad individerna ska göra i fall andra elever inte hinner göra den individuella skrivuppgiften. Davids grupp fastnar ofta först i procedurfrågor om hur de ska gå tillväga med uppgiften. Därefter övergår samtalet till hur de ska jobba och till socialt prat. När läraren erbjuder sin hjälp säger de att de inte har några problem.

I Davids grupp finns en elev med läs- och skrivsvårigheter och ibland kommer specialpedagogen och sitter med där, även i cirka 20 minuter under den lektion som jag beskrivit ovan. Den skillnad som jag då noterar är att eleverna jobbar på bättre, men det är då hela tiden utifrån instruktioner från specialläraren. Samhällskunskapsläraren tillbringar oftare längre stunder hos Sarahs grupp än hos Davids grupp. Jag observerar att individerna i den gruppen har fler frågor till läraren än vad eleverna i Davids grupp har. I Sarahs grupp är det fler frågor som handlar om att få bekräftelse på hur de har skrivit, av typen ”*Jag skrev så här… är det bra*?”. I Davids grupp ställs det inte frågor om läsandet eller skrivandet till läraren. Det ställs däremot en del frågor om när lektionen slutar och om de snart ska se nyheter. Det finns dock ett undantag i Davids grupp och det är Lisa som inte närvarar de två första lektionerna. Men när hon deltar i gruppen är hon den som också driver gruppen framåt. Hon är också aktiv med att ställa frågor till läraren om hur uppgiften ska utföras. I någon mån fungerar Lisa på liknande sätt som specialläraren när hon kommer in, dvs. som samtalsledare och pådrivare.

David i dialog med läraren

Eleverna har under första lektionen läst om begreppet BNP i texthäftet men inte förrän under den tredje lektionen går läraren igenom begreppet. När läraren skriver på tavlan läser han samtidigt upp det han skriver. David antecknar vid de flesta tillfällen som läraren uppmanar elever till det, dock enbart det som läraren skriver och ingenting annat. David ställer ofta frågor till samhällskunskapsläraren när han förklarar begrepp. Frågorna som ställs hör ofta till ämnet men inte i form av förtydliganden utan snarare som fördjupningar. Ett typiskt sådant tillfälle är i utdraget nedan som visar interaktionen när lärare förklarar begreppet BNP.

> [Läraren skriver på tavlan]
> **Lärare**: BNP, är alltså värdet av alla varor och tjänster som produceras i landet.
> [Eleven skriver i häftet.]
> **David**: Kolla vad fint jag skriver. Abo.
> **Lärare**: Så man räknar alltså ihop alla frisörbesök ungefär som sker i Sverige. Man räknar ut hur många par skor som tillverkas i Sverige. Allt sånt där lägger man ihop och så får man ett värde. Och då kan man jämföra här. [Läraren pekar på interaktivitetstavlan där det finns webbsida med grafer som visar BNP-kurvor] Hur mycket har Sverige producerat år 2009, för ni kan ju fun-

dera och förstå kanske att det är lite svårt att få ihop de här siffrorna, det tar lite tid. Och det är inte så att man ringer till varje frisör och frågar, hur många har ni klippt det här året, utan man ser via skatten, hur mycket är värdet, hur mycket har de tjänat av det här och så vidare.
David: Anders, om man jobbar svart da?
Lärare: Alldeles strax. 2009 är de senaste siffrorna som finns här. Och då kan man ju se att Ryssland har producerat mycket mer än Sverige.
(Lek 3, 00:11:30-00.12:30)

Fler elever utöver David är aktiva frågeställare och de ställer liknande fördjupningsfrågor under lärarens genomgångar. Men när elever ställer spontana frågor till det läraren förklarar får de sällan svar då frågan är aktuell för eleven. Några gånger följer läraren upp frågor vid slutet av genomgångarna, men många gånger glöms de bort. Det här är ett mönster som upprepas vid varje lektion som observeras. När jag sökt svar i läromedelstexten på det som eleverna frågat om, har det vid ett flertal gånger inte funnits information om ämnet. Och många gånger har elevernas vardagliga sätt att uttrycka sig, t.ex. ”jobba svart”, en annan formulering i läromedelstexten. Det här innebär att elever som har en viss kunskap om exempelvis att jobba svart inte får hjälp att koppla samman den kunskapen med hur läroboken formulerar samma problematik. Vid Davids frågetillfällen vill han ofta fördjupa eller nyansera det läraren förklarar men han får alltså inte möjlighet att göra det.

Ideationell analys

Uppenbart i den muntliga interaktionen ovan är lärarens långa turer och Davids korta inlägg, och det påverkar naturligtvis mängden processer, deltagare och omständigheter i turerna. I analysen nedan görs först en analys av lärarens bidrag, därefter följer Davids.

De materiella processerna överväger stort i lärarens yttranden (*produceras, räkna ihop, tillverkas, tjänat*). Processerna kan sägas vara både av specifika (*tillverkas, produceras*) och av vardaglig karaktär (*få ihop, ringer, har klippt*). Det finns även instanser av relationella processer (*är (4)*), vilket är väntat i en förklaring.

Förstadeltagarna i lärarens turer domineras av pronomen som ett allmänt *man* (6) och *ni*. Även de övriga förstadeltagarna (*BNP, Sverige*) är betydligt kortare jämfört mer de mer utbyggda andradeltagarna, som i sin tur främst består av bundna satser och utbyggda nominalgrupper (*alltså värdet av alla varor och tjänster som produceras i landet, alla frisörbesök ungefär som sker i Sverige, hur många par skor som tillverkas i Sverige*). Om man granskar de fraser som bygger upp andradeltagarna så kännetecknas de av ämnesuttryck av olika lexiogrammatiska typer vilka är relevanta för kunskap inom samhällsekonomi, såsom *värde, tillverkas, producerat*.

Det förekommer flera olika typer av omständigheter förutom de vanliga plats (*här, till varje frisör*), tid (*då, 2009*) och sätt (*mycket*). Här förekommer även orsak (*utan man ser via skatten*), villkor (*kanske, inte*) och sak (*av det*

här och så vidare). I lärarens yttranden finns alltså fördjupande omständigheter som förklarar händelser och skeenden.

I Davids två korta inlägg finns två materiella processer och en verbal. Förstadeltagaren i det ena yttrandet är det subjektiva *jag*, vilket är när David vill få bekräftelse för att han faktiskt skriver. I det andra inlägget förekommer det allmänna *man*, vilket är det som läraren också använder i sin förklaring. Det finns inga andradeltagare i Davids inlägg. Däremot finns det två sättsomständigheter (*fint, svart*).

Sammanfattningsvis kan språket i Davids korta turer här betecknas som allmänt och vardagligt och lärarens språk kännetecknas som formellt, specialiserat och ämnesrelaterat. Dock är yttrandena uppblandade med innehållsliga exempel som är mer vardagsnära, men fortfarande är grammatiken i lärarens turer komplex.

5.3 BNP

5.3.1 Kontexten

I den här litteracitetsaktiviteten beskrivs hur läraren går igenom ord och begrepp tillsammans med eleverna. Huvudtexter i aktiviteten är lärarens muntliga verbaltext, en webbsida och ett uppgiftsblad som visas på den interaktiva tavlan. Den muntliga kommunikation som analyseras i relation till denna aktivitet utspelar sig under en lektion som börjar med en sex minuter lång diskussion om vilka regler som gäller angående sen ankomst och ansvar för medhavt material. Läraren påpekar då att han förväntar sig att eleverna kan ta ansvar för att ta med sig läromedlet, skrivhäfte och penna. Diskussionen glider sedan över till att läraren ber eleverna börja med en s.k. startuppgift (se avsnitt 4.2.1). Texten till startuppgiften är grunden för litteracitetsaktiviten.

Till en början ger läraren en kortare muntlig introduktion till startuppgiften som står skriven på skrivtavlan. Bredvid denna finns en interaktiv tavla där en webbsida visar en bild med grafer. Startuppgiften går bland annat ut på att eleverna ska dra slutsatser om BNP utifrån några grafer. På skrivtavlan har läraren har skrivit: ”Vad drar ni för slutsatser om de här kurvorna?”, och därunder finns instruktionen till den muntliga gruppuppgiften: ”Vad kan ni få ut för uppgifter av det här?”

Eleverna får cirka 3 minuter på sig att diskutera de två uppgifterna med stöd av den interaktiva tavlans bild med graferna. Därefter börjar läraren gå igenom bland annat begreppet BNP. De texter där eleverna erbjuds att ta del av definitioner av ord och begrepp realiseras genom många olika modaliteter. I huvudsak samspelar muntligt verbalspråk, den interaktiva tavlan med skriftligt verbalspråk och visualiseringar. Alla elever i klassrummet deltar i aktiviteten. David och Sarah sitter vid sina respektive grupper.

Syftet med webbtexten på den interaktiva tavlan är att förklara ett innehåll. Funktionen, enligt lärarens utsago, är att hjälpa eleverna att komma ihåg ett innehåll. Målet med elevernas avskrifter av lärarens förklaringar är att ha underlag till läxläsning.

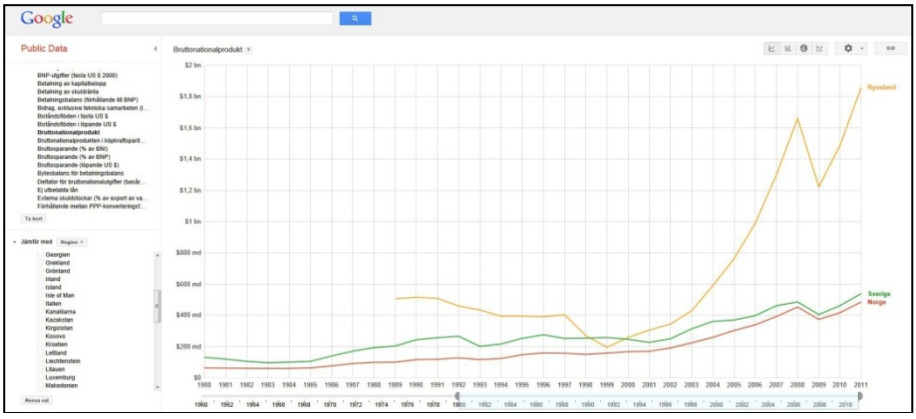
De värderingar i form av regler och normer som jag kan läsa av kring textanvändningen är att läraren uppmanar eleverna att ta del av de texterbjudanden han iscensätter, och att eleverna förväntas göra det han säger. Läraren förväntar sig att eleverna antecknar när han ber om det. I klassrummet, där cirka tjugosex elever närvarar, råder en ganska lugn stämning men ibland blossar det upp små irritationsmoment, eftersom några få elever kommenterar de frågor som ställs till läraren av andra elever. Läraren är då snabb med att försöka reda ut varför sådana kommentarer fälls, vilket ofta leder till avvikelser från ämnet. Den uppenbara arbetsfördelningen bland deltagarna som är inblandade i litteracitetsaktiviteten är att läraren bestämmer uppgifter och eleverna förväntas lyssna, läsa och anteckna det han ber dem att anteckna.

5.3.2 BNP (webbtext)

5.3.2.1 Textanalys

Multimodala aspekter

Under lärarens många förklaringar som följer om BNP visar han en mängd olika webbsidor. Den text som jag har valt att analysera är den första webbsidan som eleverna möter och den sida de uppehåller sig längst vid.



Figur 11. Bild på den interaktiva tavlan – BNP (från Google [15])

Vid en snabb blick på webbsidan ser man att det handlar om statistik och att det är en söksida som ägs av ett känt internetföretag. Utöver navigeringsresurser som företagets sökruta (förstoringsglaset som söksymbol är troligen välkänd för eleverna) är de framträdande delarna av av sidans innehållsliga del en stor graf med en mängd siffror under och verbaltext i form av två listor till vänster om grafen. Listan till vänster om grafen består av en mängd samhällsekonomiska begrepp som kan vara svårförståeliga för elever som är ovana att läsa samhällsvetenskaplig statistik. Rubriken i rött, Public Data, är ett begrepp på engelska som troligtvis också är okänt för eleverna. Till höger om denna rubrik finns en symbol i form av en trekant, vilken visar att funktionen är valbar och man kan klicka sig vidare för att få mer information. Symbolen kan eventuellt vara okänd för eleverna eftersom många elever troligtvis inte besökt liknande sidor tidigare. Bredvid denna finns ytterligare en rubrik, *Bruttonationalprodukt*, vilken följs av en symbol i form av en fyrkant med ett frågetecken i. Pekar man på frågetecknet förklaras begreppet på följande sätt: ”*BNP-tillväxt. Procentuell förändring av real BNP jämfört med föregående år. Real BNP är inflationsjusterad*”. Denna text följs av en blå hyperlänk med texten ”*Mer info*”. Om man klickar här kommer man direkt till världsbankens webbsida. I listan med verbaltext finns därmed dold meningspotential som eleverna inte får tillgång till då läraren är den som styr hur texten visas på den interaktiva tavlan.

Genom olika symboler uppe till höger på sidan kan man bl.a. välja presentationsform på grafen. Klickar man på de olika diagramsymbolerna visas begrepp som *linjediagram, stapeldiagram, kartdiagram* och *bubbeldiagram*. Dessa fyra val följs av en symbol som ger alternativ för ytterligare diagramtyper. Symbolraden avslutas med en symbol som visar att det finns hyper-

15 https://www.google.se/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=ny_gdp_mktp_cd&idim=country:SWE&dl=sv&hl=sv&q=bruttonationalprodukt (20140119)

länkar att tillgå, och i dessa presenteras mer statistik. Sålunda kan sägas att kunna läsa ut och förstå olika statistiska presentationsformer är en viktig förutsättning i mötet med denna text.

Under rubriken Public Data finns en mängd olika underrubriker i form av ekonomiska begrepp synliga för eleverna, så som *BNP-tillväxt, BNP-utgifter (% av BNP), BNP-utgifter (fasta US $ 2000), Betalning av kapitalbelopp* och *Betalningsbalans*. Alla dess underrubriker är potentiella val som graferna kan visa men detta är otydligt och man får som brukare komma fram till det själv. Under listan med val under Public Data finns rubriken *Jämför med* som följs av en ny ruta med en trekant som indikerar att det som står där är valbart. Här kan man jämföra land, region eller utgiftskomponenter i BNP. I Figur 13 visas lärarens val, ”Region”, där han sedan valt att visa data för *Ryssland, Sverige* och *Norge* i grafen.

Den mest framträdande delen på sidan är själva grafen som upptar större delen av webbsidan (framträdande genom sin storlek och centrala placering). Y-axeln är rubricerad *Bruttonationalprodukt*, men om eleven inte förstår begreppet blir det också svårt att förstå grafen. Vid Y-axeln anges *md* och *bn*, utan att dessa förkortningar förklaras. X-axeln är inte rubricerad och tidsangivelsen tas därmed förgiven. Inte heller ges någon förklaring till varför det ligger årslinjer under varandra. Det finns stöttning i form av färg, eftersom de olika ländernas kurvor är färgkodade. Koden blir dock explicit först om man följer kurvans utveckling, där den slutar med landets namn.

Den vänstra ikonen i listan av symbolerna till höger uppe på sidan ger en mängd olika valmöjligheter för att förändra olika mätvärden i samband med BNP-begreppet. Dessa kommenteras inte av läraren. Däremot är eleverna snabba på att se vilka länder man kan jämföra mellan, vilket de gärna vill att läraren ska göra. Läraren plockar då fram det ena landet efter det andra och det blir snart oerhört svårt att följa grafernas utveckling med så många linjer representerade.

I lärobokens huvudrubrik för avsnittet om BNP används metaforen ”*Ekonomin går i vågor*” (se ovan). Till skillnad från grafen i läroboken vilken visar tydliga ”vågor” (se Figur 9), visas inte några jämna vågrörelser i den här bilden.

Sammantaget kan sägas att den analyserade webbsidans utformning med alla dess potentiella valmöjligheter och den komplexa grafen försvårar för eleverna att fokusera på att läsa ut det som läraren vill iscensätta. Verbalspråket (vilket kommenteras nedan), liksom de andra semiotiska resurserna, behöver ”packas upp” och förklaras för att göra de erbjudna betydelserna mer explicita.

Ideationell analys
Den verbala texten på webbsidan med grafer över BNP i tre olika länder som läraren väljer att visa för att förklara begreppet bruttonationalprodukt består till största delen av enstaka ord. Förutom ord som hör till navigering på sidan (som processerna *ta bort, jämför, rensa*) rör det sig om ord och begrepp som syftar på statistiska presentationformer (*linjediagram, stapeldiagram, kartdiagram* och *bubbeldiagram)* och ämnesrelaterade ord (*BNP-tillväxt, BNP-utgifter (% av BNP), BNP-utgifter (fasta US $ 2000), Betalning av kapitalbelopp, Betalning av skuldränta, Betalningsbalans, Biståndsflöden i fasta US $,* osv). Den text som innehåller längre fraser eller satser visas bara om man pekar på dem och i den förklarande text som visas när man pekar på *BNP* begrepp som till exempel *Real BNP är inflationsjusterad* förekommer det en relationell *är*. I övrigt är processerna ofta utelämnade och den text som visas består av komplexa nominalfraser av typen *Procentuell förändring av real BNP jämfört med föregående år*.

De enskilda ord som finns på sidan består av specifika ämnesanknutna uttryck i form av nominalgrupper (*Public Data, BNP-tillväxt. Real BNP, BNP-tillväxt*). Det förekommer några förkortningar som inte förklaras på sidan, och som knappast kan förväntas som kända för eleverna (*md, bn*). Mer allmänna uttryck är ord och fraser som *mer info, land, Sverige, Ryssland och Norge*. Dock med ett undantag i den fullständiga satsen *Real BNP är inflationsjusterad* där det förekommer en sättsomständighet.

Sammantaget kan konstateras att den verbaltext som rör sidans innehåll kan beskrivas som specialiserat, tekniskt och abstrakt. Den verbaltext som rör webbsidans resurser är däremot allmänna (*mer info, ta bort, jämför, rensa*).

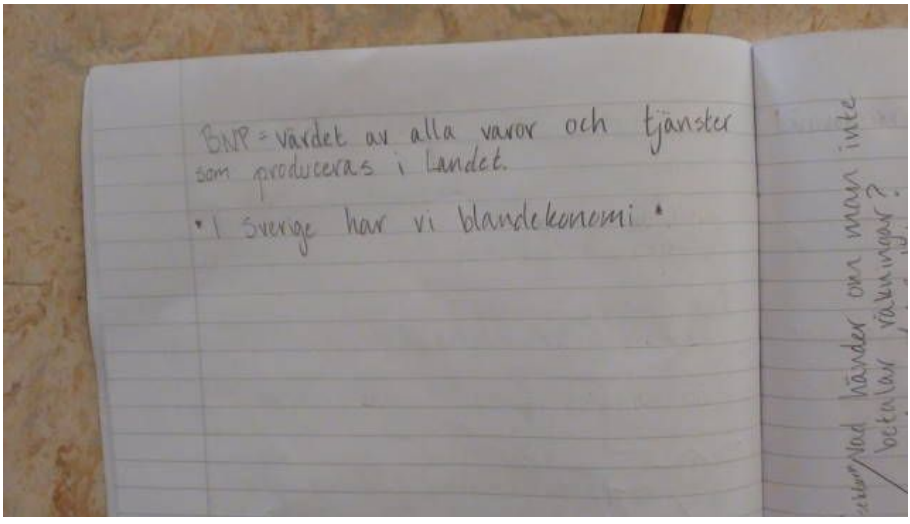
5.3.2.2 Interaktion runt texten

Lärarens introduktion
När läraren introducerar nya begrepp återkommer han till elevers användning av ett dokument som kallas *Språkliga mål,* i vilken det står listat 38 ord och begrepp. I dokumentet finns två kolumner, den första kolumnens rubrik lyder *Ord och Begrepp* och den andra kolumnens rubrik är *Betydelse/Förklaring*. Efter varje begrepp finns en rad där det är möjlig för eleverna att skriva in en kort definition. I dokumentet står vad eleven förväntas förstå och visa:

> 1. Du ska förstå innebörden av ord och begrepp som är relevanta (viktiga) för detta område.
> 2. Du ska använda dig av orden och begreppen både muntligt i klassrummet och när du skriver i ditt häfte/prov.
> (Utdrag från dokument till elever, ”Språkliga mål”)

När läraren ber eleverna att skriva ned de korta definitioner som han skriver på tavlan är det några få elever som både skriver i sitt texthäfte och i dokumentet ”Språkliga mål”. Både David och Sarah skriver framförallt i sina texthäften. Läraren relaterar ofta muntligt till ”Språkliga mål”-dokumentet för att medvetandegöra eleverna om att de fått veta vilka ord och begrepp som är viktiga, men han ber dem sällan skriva definitionerna i dokumentet. I stället ber han eleverna att skriva i sina texthäften, vilket de flesta elever gör.

I texthäftena är det framförallt rena avskrifter från lärarens anteckningar på skrivtavla och den interaktiva tavlan. Det är sällan som eleverna lägger till, specificerar eller utvecklar det som läraren skriver. Däremot antecknar Sarah vid andra tillfällen då läraren inte explicit har uppmanat till det. David antecknar oftast då läraren uppmanar till det, men inte alltid.



Figur 12. Exempel på Davids tavelavskrifter

När Davids grupp ska sammanfatta läromedelstexten använder de sällan texthäftena eller dokumentet ”Språkliga mål”, vilket de gör i Sarahs grupp. I Sarahs grupp använder man också fler semiotiska resurser av olika slag såsom bilder, illustrationer och verbaltext.

Det är intressant att notera hur de språkliga målen i det utdelade dokumentet enbart ligger på ord- och begreppsnivå. Detta är intressant eftersom eleverna när de sedan ska skriva provet förväntas att skriftligt resonera om olika samhällsekonomiska ämnen, t.ex. vad för nytta de har av att lära sig om ekonomi eller berätta om vad ekonomisk tillväxt är, varför det är bra för landet och vad man har för användning av BNP. Men inte vid något tillfälle ges de möjlighet att träna på att resonera skriftligt.

Elever i dialog med läraren

Innan läraren ber eleverna anteckna en definition av begreppet BNP uppstår en dialog mellan lärare och elever (se utdrag nedan). Läraren påtalar att han förutsätter att eleverna läst om BNP i det utdelade kopierade texthäftet. Efter lärarens uttalande om vad han utgår ifrån att eleverna har gjort, försöker flera av eleverna återkoppla till läraren att de antingen inte har läst i häftet eller att de inte har förstått vad de har läst i häftet. En elev påpekar att läraren inte gått igenom begreppet och att ingen i klassen känner till en definition av BNP. I utdraget har jag utelämnat alla sociala kommentarer och andra ovidkommande händelser.

> **Lärare**: Men X, koncentrera dig framåt nu. Bra. Det är det här. Det kan inte gå sex minuter innan vi kommer igång med arbetet. Man kan inte sitta med sin mobiltelefon och inte heller under lektionstid… Startuppgiften idag… Vad drar ni för slutsatser av de här kurvorna? Jag ska ta fram några till. Det här är bruttonationalprodukt. BNP. Det är ju det ni har läst om i det här häftet. När ni tittar på de här linjerna. Det här är Sveriges bruttonationalprodukt och jag ska ta fram några till. [Läraren plockar fram fler kurvor över fler olika länders BNP.]
> **Filip:** Sverige.
> **Amina**: Anders, om man säger, Sverige har väl väldigt lågt BNP, vad mena, menar man med det då? Låg ekonomi eller vad?
> **Lärare**: Det är lite det vi ska..
> **Filip** Vad ska du…
> **Lärare**: …fundera på nu. . [Läraren plockar fram fler kurvor över fler olika länders BNP.]
> ---
> **Sakaria:** Oj, jävlar Ryssland.
> **Lisa:** Kan du prova och ta Bosnien?
> **David**: Benin, jag tror de går i konkurs.
> **Lärare**: När ni ser de här siffrorna, det här är BNP för Ryssland, Sverige och Benin. Vi kanske tar några till alldeles strax. Vad tänker ni då? Vad kan ni dra för slutsatser av det här? Jämför och prata i era grupper, två till tre minuter?
> **Adam**: Vem är Benin? Den går så här.
> **Lärare**: Fundera på allt som har med BNP och göra. Vad kan ni få ut för uppgifter av det här?
> ---:
> **David**: BNP…
> **Lisa**: jaaaa, vad var det nu egentligen?
> **David**: BNP per capita.
> **Lisa**: Det är BNP per person.
> **Filip**: En bokstav är en halv sida liksom. [Kommenterar sin egen handstil i skrifhäftet]
> ---?
> **David**: Ja, jag råkade skriva lite fel asså.
> **Lärare**: Amina du hade en jättebra fråga. Diskutera den i gruppen.
> **Lisa**: Vad va den?

Amina: Ja, sa asså, Om man säger att Sverige har lågt BNP vad menas med det?
Lisa: Det är det vi försöker ta reda på asså?
Amina: Bruttonationalprodukt.
Lisa: Ja, men vad betyder det?
Amina: Vi har ju just lärt oss det.
Lisa: Ja, då kan vi väl det [ironiskt tonfall]

Lärare: Men just nu behöver du ingen penna. Så du kan sätta dig.
Lisa: BNP ?

Amina: Men Anders, ingen typ vet vad Bruttonationalprodukt är?
Lisa: Sarah, vad betyder det nu igen?
David: Aa, jo det betyder så här …
Lisa: Kan jag få kolla ditt häfte bara? Jag har missat vad det betyder.
[Sarah, som tillhör en annan grupp, lånar ut sitt häfte med anteckningar till David och Lisas grupp.] När jag var i X-land så… kom man ju efter en del.
Amina: Vi har inte ens pratat om det.
Lärare: Okej, vi samlar ihop oss... [Läraren fortsätter att plocka fram och bort grafiska kurvor över fler olika länders BNP.] (Lek 3, 00:06:20-00:0 9:30)

I det här utdraget ser vi hur ett flertal elever uppger att de varken läst i texthäftet individuellt eller pratat om de begrepp som läraren förutsätter att eleverna berört hemma eller i arbetsgrupperna. Eleverna har vid det här laget haft mer än tre veckors lektioner inom området Samhällsekonomi och de har haft minst tre lektioner där de fått tid att på egen hand läsa och sammanfatta texten i läromedlet till anteckningar. Att text fungerar som medium, verktyg och mål blir uppenbart av elevernas diskussion. Det är också synligt hur viktigt det är för eleverna att föra anteckningar och hur dessa används som källa att nå vidare i lärandet. Men det framträder också en norm av hur vissa elever enbart till synes arbetar under lektionerna för att sedan begära stöttning av läraren. Läraren i sin tur har uppfattat att eleverna har arbetat självständigt med att läsa och sammanfatta läromedelstexten. Utifrån denna uppfattning har han utformat undervisning i tron att de individuella uppgifterna har lett till ett visst lärande. Läraren har inte fått indikationer från dessa elever att de har uppfattat den självständiga uppgiften som svår. Det finns alltså spänningar mellan lärare och elevers uppfattningar kring normer för eget arbete. Lärarens utformning av arbetsdelningen har inte varit gynnsam för de elever som inte klarar av läsning och sammanfattning på egen hand.

Ideationell analys

Inledningsvis sker den ideationella analysen av lärarens yttranden och därefter följer analysen av elevernas yttranden.

De materiella processerna dominerar i lärarens yttranden (*kan…gå, kommer igång, kan…sitta, drar, ska ta fram (2), sätta dig, samla ihop*). Processerna visar hur läraren försöker få eleverna att utföra saker i den yttre världen. I hög grad består de materiella processerna av högfrekventa vardagliga

uttryck för att tillrättavisa och styra elevers beteenden. I lärarens yttranden förekommer också en mängd mentala processer (*koncentrera, har läst, titta, tittar, ska fundera (2), ser, tänker*) vilket visar att läraren försöker få eleverna medvetna om perceptiva och kognitiva företeelser. Lärarens relationella processer *(är (4), hade*) speglar i första hand de försök som läraren gör att fråga eleverna om begreppet BNP. De verbala processerna kan betecknas som vardagliga (*prata, diskutera*) och är i relation till hur uppgiften ska gå till och mindre om det innehållsliga i ämnet.

Att det ämnesinnehållsliga inte är i fokus kan också ses i val av förstahandsdeltagarna vilket till övervägande del består av personliga pronomen (*vi (4), ni (6), du (2), jag (2))* och det allmänna *(det (3)*). Det innehållsliga hamnar mer i position som andradeltagare. Dessa består av ämnesspecifika enstaka ord och begrepp (*slutsatser (2), bruttonationalprodukt (2) BNP (2)*) samt längre nominalfraser (*Sveriges bruttonationalprodukt för Ryssland, Sverige och Benin, de här siffrorna. lite svårt att få ihop de här siffrorna*)

De omständighetstyper som finns representerade är plats (*framåt, nu, i era grupper, i gruppen, i det här häftet, här*), tid (*under lektionstid, alldeles strax, då, tre minuter, just nu*) och sätt (*bra, fram*). Alla omständigheter kan betecknas som allmänna och vardagliga.

Sammanfattningsvis visar analysen av lärarens yttranden i interaktionen att det som jag i momentöversikten kategoriserat som *introduktion till startuppgift* i huvudsak består av instruktioner i hur eleverna ska bete sig och betydligt mindre om vad som eleverna förväntas göra och än mindre om vilket innehåll uppgiften eleverna gör bör ha. Språket kännetecknas dock av en blandning av allmänna och vardagliga ord med ämnesord. Men det är det allmänna och vardagliga som dominerar.

De materiella processerna eleverna använder sig av är till stor del framåtsyftande (*prova och ta, ta reda på*) eller här och nu (*går, skriva*). Det är intressant att notera att eleverna använder få processer i dåtid *(lärt, pratat*). De självreflekterar inte särskilt mycket i detta utdrag. När eleverna använder dessa processer i dåtid syftar det på vad läraren gjort och inte gjort. Det förekommer i princip inga processer som har att göra med de tre till sex lektioner där eleverna erbjudits att ta del av läromedelstexten. Undantaget är Lisa som säger att hon varit frånvarande i två lektioner och därför inte tagit del av något texterbjudande. Men Amina svarar då Lisa ”vi har inte ens pratat om det ”. Det är svårt att tolka förstadeltagaren vi, dvs. om vi syftar på Aminas egen grupp eller på helklassgenomgång. Om Amina syftar på gruppen så är det alltså ett tecken på att gruppen inte jämfört sina individuella läsningar och om hon menar vi som i helklass syftar hon nog på att det är läraren som inte har förklarat begreppen. Det förekommer många mentala processer (*tror, vet, har läst, titta, tittar, ska fundera (2), ser, tänker*) vilket innebär att eleverna är fokuserade på att reda ut aktiviteter i förhållande till deras medvetande. De verbala processerna (*prata, diskutera*) handlar också om tillvägagångssätt kring uppgiften och är inte några innehållsmässigt ämnesspeci-

fika processer. Det är intressant att notera hur elevernas första- och andradeltagare består av fler innehållsmässigt specifika instanser (*Sverige (2) Ryssland, BNP per capita, BNP per person, Bruttonationalprodukt, BNP (3), Bosnien, Benin, de går i konkurs*) jämfört med lärarens yttranden. Men även här dominerar personliga pronomen som uttryck för första deltagare (*man (4), du (2), jag (3), vi (2*) och det allmänna (*det (4)*).

Omständighetstyperna är liksom i lärarens yttranden plats (*Sverige*), tid *(nu egentligen, nu igen, i X-land*) och sätt (*i konkurs, så här (2*)). Det finns en instans av en villkorsomständighet (*Om man säger att Sverige…*) vilket är när en av eleverna försöker få läraren att komma in på en ämnesrelaterad fråga (se tur 21).

I analysen av elevernas yttranden framkommer att interaktionen från deras synvinkel till övervägande del handlar om att reda ut ansvarsförhållanden, regler och arbetsfördelning, mer än om att försöka ta fram en förståelig definition av begreppet BNP. De processer som uttrycks i elevernas yttranden är i övervägande fall relaterade till temat i det som Lisa säger: *”Det är det vi försöker ta reda på asså?*”. För eleverna gäller det i första hand att reda ut information och ansvarsfrågan om vem som gjort vad. Men samtidigt handlar det för eleverna om att reda ut begreppet BNP. Oavsett vilken processtyp som uttrycks avser de på ett eller annat sätt hur saker och ting förhåller sig eller kan bli, till skillnad från lärarens fokus på beteendet. Det innehållsliga fokuseras mer i elevernas förstadeltagare jämfört med lärarens.

Sammanfattningsvis innehåller elevernas turer fler innehållsmässigt specifika instanser jämfört med lärarens. Men i stort kan språket tillskrivas en vardaglig och allmän stil med huvudfokus på didaktisk utformning och arbetsdelning.

5.4 Kretsloppet i den stora ekonomin

5.4.1 Kontexten

Lektionen startar med en diskussion om att komma i tid. Diskussionen har sin bakgrund i att läraren har utlovat en bonus om eleverna lyckas med tidshållningen. Initialt uppstår en irritation mellan elever som är i tid och de elever som ännu inte har kommit, men flertalet elever sitter tysta vid bänkarna med trötta men förväntansfulla miner. Vissa elever står och dividerar högljutt med läraren i klassrummet medan några få elever står i dörrhålet till klassrummet och skriker ut i korridoren till tre elever att de ska skynda sig att komma innan läraren låser dörren. Den utlovade bonusen är att få sluta tidigare på en fredagslektion i samhällskunskap.

Lektionen som enligt läraren syftar till att eleverna ska skriva klart den gruppgemensamma uppgiften inleds med en startuppgift om BNP, vilken är beskriven i avsnittet ovan (för förklaring av *startuppgift* se avsnitt 4.2.1).

När genomgången av startuppgiften är klar efter ungefär en halvtimma följer en kort introduktion om vad eleverna ska göra. Eleverna förväntas göra färdigt det gemensamma skrivandet och läraren frågar om någon av de fem grupperna behöver hjälp eller är helt klar med uppgiften. Det har gått mer än sex lektioner sedan den första individuella uppgiften delades ut. När läraren nu följer upp status på skrivandet finns det en grupp som börjar känna sig färdiga. Det är gruppen som Sarah tillhör. Men i princip är ingen annan grupp färdig med den gruppgemensamma texten. Det uppstår många frågor som diskuteras i helklass såsom: *vad gör vi när en elev har varit sekreterare och har texten med sig hemma* eller *vi kan inte jobba i klassrummet kan vi få gå till ett grupprum*. Läraren bestämmer att han ska gå runt och titta på hur långt varje grupp har kommit.

På innevarande lektion förväntar sig läraren att eleverna har skrivit en gruppgemensam text om kretsloppet i den stora ekonomin. Syftet med sammanfattandet av läromedelstexten i tre led dvs. individuellt, i grupp och i helklass är, enligt läraren, att eleverna kommer att minnas ord och begrepp bättre. Läromedelstexten har funktionen av huvudarbetsredskap och målet är en annan text, i det här fallet en gruppgemensam text.

De regler som realiseras explicit i klassrummet genom lärarens uppmaningar är att eleverna förväntas ta med rätt material i form av böcker, skrivhäften och pennor. Eleverna förväntas också ha med sig de texter som de själva har producerat, både den individuella texten och den gruppgemensamma. Eleverna förväntas även ha tagit ansvar för att läsa och skriva på egen hand. I skrivuppgiften har läraren också utryckt hur viktigt det är att alla tar ansvar för att skriva den gruppgemensamma texten, men vad jag ser istället är att en vanlig arbetsfördelning i grupperna är att en elev tar på sig rollen som sekreterare. Undantagsgrupperna är två, dels Sarahs grupp där de flesta i gruppen skriver, dels en grupp där tre av fem antecknar de gemensamma formuleringarna i sina egna texthäften.

Samvaron i klassrummet skulle kunna beskrivas som splittrad i olika grupper. I de olika grupperna finns det olika ambitionsnivå i förhållande till lärarens explicita regler gällande hur man ska operationalisera uppgiften med att skriva en gruppgemensam text. Spridningen när det gäller det individuella deltagandet i skrivhändelsen är därmed stor.

5.4.2 Läromedelsillustration om kretsloppet i den stora ekonomin

Huvudtexten (vilken analyseras nedan) som eleverna arbetar med är en text som handlar om kretsloppet i den stora ekonomin. Texten är ett exempel på en erbjuden resurs som eleverna förväntas att ha sammanfattat först på egen hand och därefter i grupp under de tidigare lektioner som de haft. I Figur 13 visas dels textuppslaget som en mindre bild till höger, för att ge en översikt-

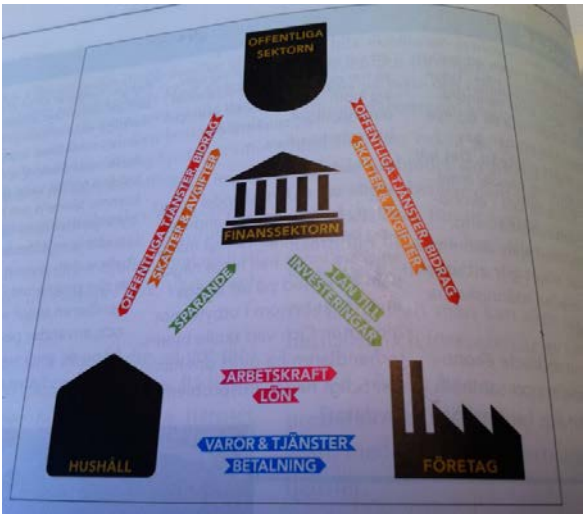
lig uppfattning av dess layout, dels en detaljbild av den illustration som närmare analyseras nedan.

Multimodala aspekter

Avsnittet som analyseras är en del av kapitlet *Samhällets ekonomi*. Avsnittet kommer tolv sidor in i kapitlet och har bland annat föregåtts av följande rubriker: *Ekonomi – mötet mellan behov och tillgångar*, *Olika ekonomiska system* och *Den lilla ekonomin*. I boken består alltså varje avsnitt av ett uppslag i med tydliga fetstilade rubriker i svart och längst ner på sidan, till vänster respektive höger, finns en blå fylld textruta med vit text som talar om vilket kapitel och vilken sida läsaren befinner sig på (se Figur 13).

De delar som utgör uppslagets övergripande textstruktur är en stor grafisk illustration i flera färger, verbalspråk i spalter uppstyckat med rubriker i olika storlekar och en faktaruta som handlar om ”Aktier och Fonder”.

På uppslaget kan man se hur olika semiotiska resurser samspelar (rubriker, brödtext illustration). Den första textspalten inleds med en större rubrik i fetstil, ”Den stora ekonomin”. Under denna följer två kortare textstycken vilka i sin tur följs av en ny rubrik i mindre textstorlek. Den mindre rubriken lyder ”Hushållen” och följs i sin tur av korta stycken. På den högra sidan, som i stort sett enbart består av skriftlig verbaltext, finns två spalter som bryts av med nya rubriker i samma storlek som hushållsrubriken. Rubrikerna lyder ”Företagen, Offentliga sektorn och Finanssektorn. Den högra sidans högra spalt avslutas med en textruta i blått med inverterad vit text mot blå bakgrund där det står ”Aktier och Fonder.” Alla rubriker som presenteras har innehållslig bäring på den grafiska illustrationen som finns på uppslaget på vänster sida, men kopplingen är inte explicit utan bygger på att läsaren gör egna inferenser. Den explicita texten som ska leda läsaren till illustrationen är den bildtext i litet kursiverat teckensnitt i marginalen till vänster.



Figur 13. Läromedelsillustration av ekonomins kretslopp (Bjessmo, 2005)

Eftersom den grafiska illustrationen genom sin storlek och placering har en framskjuten position på uppslaget väljer jag att analysera den i detalj. Illustrationen består av minst sexton komponenter som representerar ett kretslopp. Den behandlar avancerade dynamiska samhällsmekanismer som kan vara helt nya för elever i femtonårsåldern och därmed vara svåra att läsa ut på egen hand. Det finns fyra större grafiska symboler som alla har text i gula versaler i ett fetstilt typsnitt. Offentliga sektorn representeras av en symbol i form av ett landskaps- eller sköldliknande märke med rak överkant och rundad nederkant. Finanssektorn symboliseras av en byggnad med fem kolonner och ett tak i trekantsform, vilket pekar uppåt mot den offentliga sektorn. Hushållen representeras av en svart symbol i form av ett hus med ett trekantigt tak där spetsen pekar uppåt mot finanssektor och offentlig sektor. Den sista svarta symbolen, som representerar företag, står till höger i illustrationens nedre del och är i form av en fabrik med två skorstenar följt av tre snedställda tak. Mellan de svarta symbolerna finns pilar i form av ”banners” dvs. utformade med en spets i framkant och en v-klippning i bakkant. De elva pilarna har också inverterad verbaltext i versaler fast i vit färg. Ingenstans i texten finns det information om färgernas eventuella betydelse. Mellan de stora svarta symbolerna finns olikfärgade pilar som indikerar i vilken ordning och riktning processerna sker. De flesta pilarna ligger parallellt om två, där pilarna pekar i olika riktningar. Från den översta sköldliknande symbolen som står för den offentliga sektorn utgår två pilar i rött i riktning mot hushållssymbolen och företagssymbolen. I pilen står det ”Offentliga tjänster, bidrag”. I motsatt riktning från hushållsymbolen och företagssymbolen finns en gul pil där verbaltexten är ”Skatter & avgifter”. I mitten finns symbolen för finanssektorn. I bild och text finns inga explicita länkar och kopplingar

mellan den offentliga sektorn och finanssektorn. Den grafiska illustrationen ger sken av att det inte finns beröringspunkter mellan sektorerna, i alla fall om man följer pilarnas riktningar. En annan tolkning är att pilarna omsluter finanssektorn eftersom symbolen är placerad i mitten, men det finns inget i verbaltexten som stödjer den tolkningen. Mellan symbolen för hushåll och symbolen för företag (som om alla företag skulle vara fabriker) finns fyra pilar, två pilar i vardera riktningen. De röda pilarna med vit verbaltext, där det står arbetskraft, pekar mot företagssymbolen. I motsatt riktning står det lön i den minsta pilen i illustrationen. Det verkar som att pilarna följer textstorleken (storleken på pilar/linjer har ibland en betydelse i sig i den här typen av visualiseringar). Under det röda paret pilar finns ett blått pilpar som går i vardera riktningen. Den översta pilen pekar i riktning mot hushållen och från företagen. På den pilen står det *varor & tjänster* och i pilen i motsatt riktning står det *betalning*.

Det är intressant att titta på symbolernas utformning i förhållande till en potentiell läsordning. Alla symboler förutom det sköldliknande märket har spetsiga tak som pekar uppåt. En omarkerad läsordning är att börja högst upp på sidan och läsa från höger till vänster, så en ”default-läsning” skulle vara att börja överst och därefter gå från vänster till höger. Men om utformningen av hushållssymbolen indikerar en startpunkt eftersom den ser ut som en stor pil som riktar sig uppåt så börjar kanske läsaren där. Om det är tänkt så skulle det förklara verbaltextens ordning av rubriker och stycken eftersom den börjar med hushållen följt av företagen, därefter offentlig sektor och sist finanssektorn. Det är svårt att följa den tänkta läsordningen eftersom det inte finns någonting i verbaltext eller andra tecken som explicit indikerar en startpunkt (vilket är naturligt i ett kretslopp).

Kretsloppet används som metafor i bildtexten till illustrationen. Bildtexten består av en nominalfras, ”*Kretsloppet i den stora ekonomin*” och kan associera till ett slutet system. Men i illustrationen är det svårt att se vad som skulle vara ”*kretsloppet*” i singular. Illustrationen visar hur det finns ett antal kretslopp som samverkar på olika nivåer, där några av dem skulle kunna brytas ut till mindre egna ”*kretslopp*” inom den stora ekonomin. Här finns en inkongruens mellan verbaltextgrammatiken och illustrationen som kan leda till potentiella oklarheter för eleverna. Sammantaget ställs stora krav på eleverna i mötet med denna komplexa illustration.

Ideationell analys

I den ideationella analysen av läromedelsillustrationen granskas utöver verbalspråket också de visuella resurserna.

I och med att verbalspråket främst består av etiketteringar av kretsloppet i den stora ekonomin uttrycks inte processer och omständigheter i verbaltexten utan det finns enbart deltagare i form av nomen och nominaliseringar. Dessa består i hög grad av ett specialiserat språk inom det ekonomiska fältet (*offentlig sektor, finanssektor, hushåll, företag, varor och tjänster*).

Det man kan se genom analysen är att olika grammatiska kvalitéer uttrycks genom olika modaliteter. I och med att processer inte uttrycks verbalt behöver läsaren packa upp samspelet mellan olika modaliteterna. Pilarna kan tolkas som någon form av processer som eventuellt bygger på tid. Byggnadssymbolerna kan vara svårtolkade för den som inte på förhand kan ämnesinnehållet och man kan exempelvis fråga sig om de fungerar som förstadeltagare medan det som står i pilarna andradeltagare (att exempelvis lön utgår från företag till hushåll). Avsaknaden av grammatiska markörer i verbaltexten gör det potentiellt svårt att läsa ut bilden. Att det finns samband mellan nominalerna är tydligt genom användningen av pilar, men inte vilka sambanden är.

5.4.2.1 Interaktion runt texten

Lärarens introduktion

Läraren erbjuder hjälp i form av muntliga genomgångar av delar av läromedlet i helklass. Men främst erbjuder han uppmaningar om att eleverna ska skriva, betydligt mindre om hur de ska skriva. Läraren går runt i grupperna och erbjuder sin hjälp med att förstå text men också om hur man kan komma vidare i skrivandet. Men hur den hjälpen utformas och tas emot av elevgrupperna ser väldigt olika ut. Utifrån analyser av lärares och elevers muntliga verbalspråk i dessa hjälpsituationer verkar både läsning av text och producerande av text handla mer om att uppnå ett mål, utan att beakta text som medium eller verktyg för att uppnå detta mål. Det jag hör både lärare och elever göra är ganska orimliga tidsmässiga uppskattningar om hur lång tid det tar med skrivprocesserna att producera enskilda lärobokssammanfattningar för att i nästa steg också skriva en gruppgemensam text. I följande utdrag presenterar jag ett typexempel på hur det ser ut när läraren erbjuder sin hjälp, men där lärarens insats blir mer av ett ifrågasättande av gruppens arbetsdelning än en ingång till stöttning.

> **Lärare**: [Läraren har iakttagit gruppen och går fram till eleverna] David, varför skriver inte du?
> **Andres**: Staten
> **Lisa:** Han ska kopiera mitt sen.
> **Lärare**: Nej.
> **David**: …måste läsa sen, vi tar ifrån min text det är varför.
> **Lärare**: Ni ska fortfarande skriva en gemensam text. Inte kopiera Lisas. Du ska skriva själv.
> **Andres**: Ja men vi hjälper ju till. Men vi skriver på mitt papper.
> **Lärare**: Nej.
> **Andres**: Staten, kommunen,
> **Lärare**: Andres skriver, David skriver
> **David**: Lisa har mina anteckningar. Det är svårt att skriva samtidigt.
> **Lärare**: Då får man titta i anteckningarna och gå tillbaka och skriva. Vänd på bladet .. Eller så får du ta ett lösblad och skriva på. Det går också bra.
> **David**: Aaaa, det går jättebra.

Lärare: Men ni ska skriva allihop. [Läraren går vidare till nästa grupp]
(Lekt. 3, 00.43.55)

I utdraget blir det tydligt att eleverna har hittat andra strategier än dem som läraren tänkt sig för att eleverna ska klara av att producera egen text. Eleverna har erbjudits många olika semiotiska resurser som medierar innehållet: lärarens kombination av muntlig verbaltext, gester och skapanden av textalster på interaktivitetstavlan, där han både skriver och ritar. I läromedlet finns kombinationer av verbaltext, bilder och illustrationer. Det som produceras i helklass på tavlan förväntas antecknas i elevernas häften som är avsedda att stötta elevernas lärande. Men eleverna har inte erbjudits verktyg för att skriva egen text.

Språket i läromedlet, som läraren hänvisar eleverna till, kan beskrivas som ämnesspecifikt med långa nominalfraser och många nominaliseringar. Många processer är dolda och behöver packas upp för att klargöra deltagares relationer till processerna. Men i lärarens enskilda interaktion med grupperna handlar det ofta om att läraren försöker ge instruktioner om hur uppgiften ska genomföras istället för hur eleverna innehållsligt kan stöttas i hur man skriver en sammanfattning av de olika semiotiska resurserna som de erbjudits.

Eleverna behöver mycket tid för att göra färdigt både sin individuella sammanfattning och den gruppgemensamma sammanfattningen. Mycket fokus i elevgrupperna ligger på att påverka yttre omständigheter och försöka reda ut hur man gör ”skrivandet”. Det finns lite reflektion kring mentala och verbala processer bland eleverna i grupperna, vilket gör att fokus på kommunikation inte förekommer. Avsaknaden om metakommunikation om innehållet i texten gör att många av de erbjudna resurserna som är tänkta att fungera som källan att nå vidare i kunskapsinhämtning (i det här fallet elevtexter) inte sker.

Elev i dialog med läraren

Under den tredje lektionen, när eleverna ska göra färdigt den gruppgemensamma texten, går läraren runt och tittar på både elevernas individuella texter och de gruppgemensamma texterna. När några av eleverna inser hur långt de ligger efter med sin gruppgemensamma text och vet att läraren är på väg att ”syna” deras text utspelar sig följande dialog dem emellan:

Lisa: Ska vi skriva så här ?…Killar!
Andres: Jag mår illa.
Lisa: Vi kan göra punkter.
David: Vi skriver en text
Lisa: Nej vi gör punkter, det blir lättare. Vi ligger efter då går det snabbare.
Andres: Vi ligger tjockt mycke efter.
David: Den dä gruppen… kommer aldrig bli klar.
Andres: Vilka kommer inte att bli klara?

David: Lisa är den enda som är smart.
Lärare: Hur långt har ni hunnit?... Inga telefoner nu! (Lek 3, 00:35:30)

Läraren har vid varje lektion suttit ner och erbjudit sin hjälp till gruppen. Varje gång som jag har suttit med gruppen, vilket har varit varannan samhällskunskapslektion under tre veckor, har gruppen då försökt visa upp en sida för läraren av att allt går bra. Eleverna har visat en liten snutt text som de presterat. Läraren har vid den tidpunkten varit nöjd med att gruppen har haft något att visa upp och istället gått vidare till grupper som efterfrågat lärarens hjälp. Men vid dessa tillfällen har eleverna, så fort läraren gått sin väg, fortsatt med andra göromål än att genomföra uppgiften, såsom att titta på sina telefoner eller prata om sociala händelser som oftast inte är relaterade till skolan. Samma förhållningssätt har jag också iakttagit i den här gruppen när det gäller samtalsämnet, dvs. när läraren går förbi så pratas det om var i skoluppgiften man är, men när läraren är utom hörhåll så fortsätter konversationen om andra icke skolrelaterade ämnen.

I Sarahs grupp ser jag inget sådant beteende. Istället fortföljer deras dialog i stort sett på samma sätt som när eleverna redovisade en uppgift kallad ”stickningens historia”, dvs. de pratar om vilka citat man valt ut från läromedlet. För övrigt är det ganska tyst i gruppen. När det gäller att skriva text har de inte svårt att komma överens om vad som ska stå i den gruppgemensamma texten. Om det är något som de inte har förstått i texten tillkallar de läraren för att han ska utvidga eller fördjupa det som står i läromedelstexten. Då sitter läraren under längre stunder och förklarar och diskuterar med eleverna.

Ideationell analys

I elevdialogen ovan, vilken avslutades med att läraren kommer och gör en så kallad kontrollfråga, kan man se att materiella och relationella processerna är framträdande. Det handlar om att eleverna önskar en påverkan på yttre omständigheter där de velat ”skriva” och ”göra” för att ”bli klara”. Inga verbala processer förekommer.

De övriga processerna är relationella (*blir, ligger efter (2), kommer … bli, kommer att bli, är (2)*) vilka alla syftar till att reda ut situationen med hur saker och ting förhåller sig med det gemensamma skrivandet. Det förekommer en mental process (*mår*) i samband med att eleverna yttrar en känsla av hur jobbigt det känns att inte ha klarat av att genomföra den förväntade uppgiften.

Elevernas förstadeltagare består främst av personliga pronomen. Det är det kollektiva (*vi*) och individuella (*jag*) som används för att reda ut ansvars- och arbetsfördelning i förhållande till det gemensamma skrivandet. Andradeltagarna består i relation till de materiella processerna av mål (*punkter, en text*) och i relation till de relationella processerna förekommer omständigheter av sättstyp (*mycket lättare, illa, klar, klara, smart, långt*). Det som utmär-

ker dialogen är att den är vardagsnära och handlar om hur man ska skriva. Dialogen har innehållsmässigt ingen relation till de texter som eleverna mött.

5.5 Elever kommenterar ämnesspråket

I intervjuerna verkar det vara oerhört individuellt hur eleverna uppfattar språket som de möter på samhällskunskapslektionerna. I utdraget nedan pratar två flerspråkiga elever om sina uppfattningar om språket i samhällskunskapen. Till en början verkar elevernas åsikter gå isär men återigen blir det tydligt att eleverna är medvetna om andra elevers olika nivåer av språkkunskaper i klassen. Frågan som diskuteras är om eleverna kan beskriva vilka texter de möter i samhällskunskapen.

> **Tanja**: Vi vet inte riktigt men det är så här …
> **Lisa**: … ganska tydligt… man förstår allting … tycker jag … alltså man förstår allting, det är lätta texter, inte överdrivet komplicerat
> **Tanja**: Nej, det brukar vara svåra texter, typ om man får en stencil, då får man lite svårare texter
> **Lisa**: jo men
> **Eva**: Svåra på vilket sätt?
> **Tanja**: Svårt språk, inte språket, det är ord som inte finns
> **Lisa**: Det beror ju på vad hetere. Det är lite svåra… det är både… det finns ju många i klassen som inte bott i Sverige i hela sitt liv och det blir ju svårare för dom. Dom borde kanske få lättare texter än vad vi får, asså med samma innehåll men lättare ord och så
> **Tanja**: Så att de också klarar det mycket lättare
> **Eva**: På vilket sätt skulle dom texterna se ut? Asså…
> **Lisa**: Nej men vi får lite mer vuxet språk, lite mer komplicerade ord och så där, språk men det är komplicerade ord, ord som kanske inte folk som bott så länge i Sverige kanske inte förstår (Intervju 1)

I intervjun möter vi två flerspråkiga elever och vi kan se hur stor skillnad det är i hur de uppfattar texterna de möter i samhällskunskapen. Den ena tjejen tycker att det är lätta texter (Lisa, tur 2) och den andra tycker att det är svåra texter (Tanja, tur 3). Nästan alla elever i intervjumaterialet uttrycker en omtanke mot de elever som inte är födda i eller nyligen kommit till Sverige (se rad, 7, 8 och 9), ”*många i klassen som inte bott i Sverige i hela sitt liv och det blir ju svårare för dem*”, Många elever visar förståelse för att språket kan utgöra ett hinder för andra elever. När eleverna får frågan hur en ”*lättare*” text skulle se ut svarar eleverna att orden står i vägen för textförståelsen för en del elever och texterna borde därför förtydligas. De har dock inga tankar på hur detta skulle kunna göras. Eleverna tar sällan upp multimodala aspekter när de talar om text. De verkar inte tänka på andra semiotiska resurser än skriven verbaltext. Eleverna kommenterar i princip aldrig bilder och grafiska illustrationer som en tillgång för förståelsen i samhällskunskapen i intervjuerna. Många semiotiska resurser som skulle kunna fungera som me-

dium och verktyg för att klara av tilldelade uppgifter ter sig dolda för de flesta observerade och intervjuade eleverna. I intervjuerna framkommer att många elever är mer språkligt medvetna i samhällskunskapen jämfört med slöjden. I nedanstående utdrag formulerar två pojkar språkliga skillnader mellan ämnesspråket i slöjd och i SO. Pojkarna i utdraget har båda träslöjd innevarande termin men har också haft textilslöjd under flera terminer på skolan.

> **Henri**: för ett tag sen vi hade slöjd som direkt val medans på so när vi hade ekonomi då vi fick så här ordläxa, ekonomiord som man ska man ska ha med när man pratar asså, om man kan mycket
> **Eva**: Men ni fick ingenting sånt på slöjden
> **Henri**: Näe
> **Eva**: Tycker ni att det eh finns. eh ett specifikt slöjdspråk och ett specifikt SO-språk?
> **Henri**: ne vadå?
> **Eva**: är det något som är typ eh utmärkande för det språket som ni möter i SO eller ta det området som jag har… lilla och stora ekonomin, vad är det för språk som ni möter där?
> **Henri**: Asså det är ord som man ska använda typ konsument, marknad
> **Adam**: asså så här superkrångliga(…)man låter som en ekonom
> **Henri**: man låter ekonomisk, som en ekonom
> **Eva**: man låter som en ekonom?
> **Henri**: ja
> **Eva**: men i slöjden da?
> **Adam & Filip:** näe det finns inget speciellt
> **Eva**:… Inget speciellt?
> **Filip**: näe (Intervju 5)

Här kan vi se att eleverna upplever de ämnesspecifika orden och begreppen i samhällskunskapen som de får i läxa som ”superkrångliga”. De benämner vokabulären som ”ekonomiord” och eleverna uppfattar orden som viktiga att ”ha med” (rad 2). Speciellt ska man ha med många ord när man pratar om eleven ska visa att ”man kan mycket” (rad 3). Eleverna uttrycker att det är viktigt att ”låta som en ekonom” (rad 14) för att få tas för en initierad, men man behöver inte låta som en hantverkare eller slöjdare i slöjden. Där uttrycker eleverna att det inte finns något speciellt specifikt språk som de behöver lära sig. Återigen ser vi hur språket i slöjden är dolt för deltagarna. I elevernas kommentarer kring språket i samhällskunskapen framkommer sällan beskrivningar av olika typer av texter, genrer och språkets olika modaliteter. I princip uppkommer det aldrig som tema i elevers spontana reflektioner. Istället ger elever oftare uttryck för åsikter om texters eller genrers svårighetsgrad. Även vid direkta frågor om texttyper, genrer och olika modaliteter har eleverna svårigheter att ge ett svar i form av beskrivningar vilket är vad jag efterfrågar. Det verkar finnas en ganska liten medvetenhet om texters utformning inom olika ämnen avseende genrer och modaliteter. Men eleverna samtalar gärna på temat skolspråk i relation till sina egna moders-

mål. I en gruppintervju tillsammans med David, Sarah och ytterligare en flerspråkig elev diskuterar vi huruvida de kan uttrycka det nya som de lär sig på samhällslektionerna på sitt modersmål. I diskussionen framkommer både likheter och skillnader i uppfattningar mellan David och Sarah. (I intervjun har jag bytt ut elevernas språk mot X-modersmål. Detta i syfte att behålla anonymitet i så stor grad som möjligt.) Frågan handlar om man klarar av att uttrycka allt det man lär sig på lektionerna på sitt modersmål i olika situationer.

David: Eh, samhällskunskapen de flesta orden är inte svårt, personligen tycker jag inte jag inte att de är svåra för jag har stött på dem innan..
Eva: Hemma?
David: Hemma, ja och när man kollar på Aktuellt och Rapport och sånt. Då använder dom mycket BNP och..
Eva: Konjunktur…
David: Ja, konjunktur och sånt, å lågkonkunjtur, stora och lilla ekonomin, de pratar mycket om sånt?
Eva: Allt det skulle du kunna prata på ditt förstaspråk?
David: På mitt X-modersmål? Det är klart det går men eh men det kommer inte låta lika bra som på eh om man skulle översätta det till svenska asså lågkonjunktur. hur skulle man kunna säga det? Asså då måste du kunna sätta ihop två ord, då måste du sätta ihop låg och så måste du sätta ihop låg och sen konjunktur
Eva: Skulle du kunna klara det?
David: Det går men det kommer inte vara ett riktigt ord. Man kommer förstå vad det är men det kommer inte vara ett riktigt ord.
Sarah: Men du skulle inte kunna klara det.
David: jo
Eva: Vad tror du? Tror du att du skulle kunna klara av att hålla en diskussion om stora och lilla ekonomin på ditt förstaspråk?
Sarah: Eh eh Asså det beror på, asså om jag väljer att inte använda så här avancerade ord man kan ju alltid ta andra ord
Eva: Skriva om det?
Sarah: ja och så, ja , men vissa ord
Eva: men du är lite inne på samma sak som David
Sarah:… men vissa ord kan man ju använda sig av så typ
Eva: men du tyckte…
Angelina: Jag kan inte det, det är jättesvårt.
Sarah: Men eftersom att konjunktur det är ju ett väldi nytt ord, om man tänker efter de inte, de e inte eh äldre än ett par hundra år, högst, så och då är det som jag sa innan då har vi inte utvecklat det på vårat språk så då skulle vi ju bara säga konjunktur
Eva: men jag tänkte om du skulle träffa någon som inte hade svenska som …
David: Jaha, eh .. till exempel om de kom ifrån X och är X?
Eva: aa
David: Det är klart det skulle bli väldi, väldi svårt. Det går ju alltid men det skulle bli väldigt svårt.

I den här delen av intervjun ser vi igen hur David och Sarah diskuterar om huruvida de klarar av att diskutera samhällsekonomi på modersmålet. Sarah tror att hon klarar av att diskutera men att hon inte kommer att kunna använda ämnesadekvata ord på samma sätt som på svenska. Till en början tror David att det inte skulle vara så svårt. Men under diskussionens gång förändrar han sin hållning i frågan. David tror visserligen att han klarar av en diskussion men att han kommer att få använda strategier som omskrivningar och sammansättningar av ord som inte kommer att låta bra. I slutet av utdraget inser David att om dialogpartnern inte delar båda hans språk kommer det att bli ”väldigt svårt” att diskutera samhällsekonomi.

Både David och Sarah påpekar hur deras gemensamma förstaspråk eventuellt inte har vissa ord. Temat om huruvida begrepp och termer existerar i ett språk eller inte uppkommer vid flera tillfällen i intervjumaterialet. Diskussionen om termer existerar eller ej i ett språk, hörs även i klassrummet under observationerna vid flera tillfällen. Jag tolkar det som om det finns en aktiv flerspråkighet som görs gällande hos eleverna men att den många gånger stannar där. Flerspråkighetsperspektivet är alltså inte levande i några av de observerade dialogerna mellan lärare och elev men däremot mellan elever.

5.6 Samhällskunskap som litteracitetspraktik

Litteracitetspraktiken i samhällskunskapen (se bilaga 7 - 9) kännetecknas av att uppgifterna som eleverna förväntas utföra erbjuds nästan uteslutande genom muntligt verbalspråk via läraren. Eleverna får lyssna till lärarens uppgiftsinstruktioner vilket är en lång komplex verbaltext som refererar till ett flertal olika texter. De texter som läraren refererar till är tänkta att både fungera som medium (kommunicera ett innehåll) och som verktyg (en källa till stöttning för eleverna). I den interaktion kring text som handlar om att genomföra uppgifter arbetar eleverna i samhällskunskapen både enskilt och i grupp

Det skiljer sig både hur David och Sarah arbetar i grupp och i det individuella arbetet i litteracitetspraktiken i samhällskunskapen. Skillnader går att iaktta både när det gäller användning av modaliteter och medier. I det individuella arbetet kan vi se hur David orienterar sig mot det muntliga verbalspråket, vilket framgår när David fokuserar på att arbeta när speciallärarен eller Lisa medierar innehållet i texten. Det här tar jag som ytterligare argument för att David föredrar skriftligt verbalspråk transformerat till muntligt verbalspråk. Återigen kan David beskrivas som ganska monomodal i sitt sätt att använda text. Sarah arbetar fokuserat med att producera text både individuellt och i grupparbetet. Det skiljer sig även i interaktionen mellan läraren, David och Sarah. När läraren interagerar med Sarahs grupp fokuseras texter som källa för dialogen. Och när läraren interagerar med David handlar det

mer om procedurfrågor kring uppgiften eller tillrättavisningar än om ämnesspecifik litteracitet.

Den avslutande text som har till syfte att redovisa ett innehåll som produceras skiljer sig också åt genom att David reproducerar skriftlig verbaltext som ligger nära den han antecknat från tavlan medan Sarahs är mer djupgående och resonerande. I Davids prov finns enbart skriftlig verbaltext medan det i Sarahs prov finns kombinationer av skriftlig verbaltext och illustrationer. Vi kan återigen se hur Sarah använder sig av flera modaliteter medan Davids text är monomodal. Ett utmärkande drag i litteracitetpraktiken i samhällskunskapen (se bilaga 8) är att läraren bestämmer de flesta val i utformning och planering av elevernas textuppgifter på en detaljerad nivå. Han dirigerar *vad* elever ska läsa, anteckna och hur interaktionen kring text ska organiseras och verkar ha en tydlig tanke kring vilket resultat eleverna förväntas uppnå. Läraren styr även val av medier och modaliteter, men han lägger mindre fokus på på *hur* eleverna ska gå tillväga. Några få grupper, däribland Sarahs grupp, kan förhålla sig till att *vad* definieras av läraren och de lyckas också på egen hand klara av att organisera *hur* de ska gå tillväga med interaktionen kring text. Men ett flertal grupper, däribland Davids grupp, stöter på hinder. De har svårt att organisera textarbetet i grupperna, svårt att komma fram till hur de ska tala om texter och hur de gemensamt ska formulera och presentera svar på lärarens textfrågor.

Den webb-text som eleverna möter är, liksom läromedelstexten en kombination av en mängd olika betydelsebärande resurser i form av linjer, knappar med hyperlänkar, siffror och andra symboler. Vilken relevans och prioritet som ska ges till de olika erbjudna semiotiska resurserna, framförallt i förhållande till lärarens textfrågor, kan vara svårt för elever att reda ut på egen hand. Läraren förutsätter att eleverna har läst läromedlet och anteckningar på egen hand, men mycket tyder på att majoriteten av eleverna inte har gjort det. Det finns en spänning i litteracitetspraktiken som handlar om lärarens och elevers värderingar av eget arbete. Eleverna är liksom läraren fokuserad på vad olika deltagare gjort och att reda ut ansvarsfrågor kring det. Från flera elevers perspektiv är det främst lärarens fel att de inte ”kan” begrepp som BNP. Det finns mindre fokus i interaktionen mellan alla inblandade i litteracitetspraktiken på hur och varför text kan fungera som verktyg för att lära sig komplicerade begrepp. Att text fungerar som medium och mål i litteracitetspraktiken är tydligt men hur text fungerar som verktyg är inte lika tydligt för eleverna.

Ur ett språkperspektiv ligger uppgifterna som eleverna förväntas göra främst i förhållande till frågan ”vad” (jfr språk som medium) och mindre på ”hur” (jfr språk som medium och verktyg). De många potentiella val eleverna erbjuds att tolka i olika erbjudna semiotiska resurser kan i kombination med begrepps implicita komplexitet göra att eleverna får svårt att göra egna tolkningar. Det gör att eleverna blir beroende av lärarens tolkningar, vilket kan vara en förklaring till varför det blir en ” uppförsbacke” för elever som

väljer att inte läsa på egen hand. En annan språklig företeelse är hur i princip alla de erbjudna språkliga resurserna oavsett medium eller modalitet är hybrider med både allmänna och specifika ämnesrelaterade inslag. En fråga som uppkommer är hur språkliga hybridtexter påverkar elevernas läsning av erbjudna semiotiska resurser.

Elevernas åsikter om språket i litteracitetspraktiken berör i huvudsak inga andra språkliga nivåer än ordnivån. Flera av eleverna uttrycker att det värderas högt att ”ha med” ämnesspecifika ord i samhällskunskapen. Ur elevernas perspektiv handlar det mer om att kunna visa att man kan istället för att det är fokus på att lära, förstå eller utveckla sina kunskaper. Typiska hinder i litteracitetspraktiken i samhällskunskap är hur tidsåtgången för muntliga genomgångar, läs- och skrivaktiviteter störs av organisatoriska frågor och ordningsfrågor, såsom att komma i tid till lektioner, ha med rätt material och att kunna koncentrera sig i klassrumsmiljö. Eleverna i Davids grupp får till exempel problem med att fortsätta att skriva den gruppgemensamma texten eftersom utkastet har glömts hemma av den elev som skrev det. I Sarahs grupp skriver alla inblandade samma version. Det handlar alltså om att kunna planera en uppgift, vilket inkluderar att förutse och undvika hinder i utförandet av den.

Ett annat kännetecknande drag i litteracitetspraktiken är hur alla läs- och skrivaktiviteter tar mer tid i anspråk än vad läraren har planerat för. Lärarens förväntningar av vad eleverna hinner med överensstämmer enbart med de två grupper som fungerar bäst. Didaktisk planering av litteracitetsaktiviteter verkar utgå från de elever som använder text som både medium och redskap, såsom eleverna i Sarahs grupp gör. I Sarahs grupp är deltagarna flitiga antecknare och de lånar varandras texthäften för att alla ska se vad som skrivits. I Davids grupp tar allt mycket längre tid eftersom de inte har lika välfungerande strategier som Sarahs grupp.

Läromedlet som eleverna möter och som ska fungera som verktyg för elevernas skrivande innehåller flera samspelande modaliteter såsom skriftlig verbaltext, bilder och komplexa illustrationer. I vissa av elevgrupperna, exempelvis Davids, uppstår hinder med att på egen hand tolka och använda läromedlets illustrationer i meningsskapandet. Illustrationerna är troligtvis tänkta att utgöra en förenkling av ekonomiska flöden. Men om det finns inkongruens mellan verbalgrammatiken och illustrationerna kan det leda till oklarheter som därmed försvårar elevernas meningsskapande. Ytterligare risk för svårigheter med att tolka illustrationerna är avsaknad av t.ex grammatiska markörer.

I interaktionen runt text i samhällskunskapen verkar både läsning av text och producerandet av text fokusera på att uppnå text som mål istället för att fördjupa vad text kommunicerar (text som medium). Dessutom diskuterar lärare och elever sällan hur text kan fungera som redskap för tänkandet och lärandet. Den metatextuella diskursen lyser med sin frånvaro i båda litteracitetspraktikerna.

5.7 Slutsatser ”Samhällskunskap”

5.7.1 Litteracitetspraktiken i samhällskunskapsämnet

Även i samhällskunskapsämnet kännetecknas litteracitetspraktiken av att vara enspråkig. Liksom i slöjden förekommer inga krav eller erbjudanden för David och Sarah att ta del av semiotiska resurser på andra språk än svenska under de drygt sex timmar lektionstid som observerats.

Liksom i slöjden finns det liknande mönster i skillnader i litteraciteterbjudanden mellan de två fallen David och Sarah.

5.7.2 Texter i samhällskunskapen

De texter som David och Sarah möter kännetecknas av att de är multimodala och har ett specialiserat ämnestätt språk. Alla elever erbjuds samma läromedelstext som källa för att nå vidare i sin kunskapsutveckling i samhällsekonomi. De medium som främst används för att kommunicera mellan lärare och elev är muntlig verbaltext. För alla elever gäller att målet är att kunna producera skriftlig verbaltext, dels i form av en individuell text, dels i form av en gruppgemensam text. Dessutom ges skriftliga läxförhör och prov. I lärarens genomgång av begrepp erbjuds David och Sarah en kombination av olika semiotiska resurser. Kombinationen består i lärarens och andra elevers muntliga verbalspråk, lärarens gester och lärarens illustrationer på en interaktivitetstavla som innehåller bilder och skriftlig verbaltext. Utöver detta används en mängd olika webbsidor som i sin tur är komponerade av flera semiotiska resurser i olika semiotiska modaliteter. Sammantaget syftar all text som läraren erbjuder eleverna till att kommunicera ämnesinnehåll till eleverna. När läraren gör sina genomgångar i helklass ges ofta information som inte går att läsa sig till i läroboken. Läraren förväntar sig att eleverna antecknar och de elever som inte är närvarande förväntas ta ansvar för att skaffa information från klasskamraters anteckningar.

Den ideationella analysen visar att processerna i läromedlet i hög grad är relationella, och både första- och andradeltagare uttrycks främst med långa nominalfraser eller nominaliseringar. I den muntliga interaktionen med eleverna använder läraren ett relativt blandat språk med både specifika ämnesknutna och allmänna processer. Davids muntliga produktion av verbalspråk kan betecknas som allmänt och vardagligt medan Sarah i sitt muntliga verbalspråk tycks tona in erbjudna texter i litteracitetspraktiken. Det finns sådeles intertextualitet mellan Sarahs muntliga språk och de skriftliga texter som används i klassrummet.

5.7.3 Davids och Sarahs litteracitetsaktiviteter i samhällskunskap

Av Tabell 13 framgår det att David och Sarah i princip deltar i samma litteracitetsaktiviteter. De möter i stort sett samma skriftliga verbaltexter men interaktionen ser olika ut. Den huvudsakliga skillnaden mellan David och Sarah handlar om hur de skriver anteckningar och använder olika semiotiska modaliteter och medier. David gör sällan spontana anteckningar och han antecknar heller inte alltid då läraren uppmanar till det, vare sig det gäller lärarens muntliga genomgångar eller läromedlet.

Tabell 13. Översikt över litteracitetsaktiviteter i samhällskunskap

Litteracitetsaktitiveter Samhällskunskap	**David**	**Sarah**
Lärobokstext ”Individuell uppgift”: Läs och sammanfatta skriftligt	X	X
Lärobokstext ”gruppuppgift”: Läs, diskutera och gemensamt sammanfatta skriftligt	X	X
Lärobokstext: Jämför texter i grupp	X	X
Lärarens anteckningar på tavla, smartboard etc.: Uppmaning att anteckna	X	X
Lärarens anteckningar på tavla, smartboard etc.: Frivilliga anteckningar	?	X
Muntligt deltagande vid helklassgenomgångar	X	?

X: använd aktivitet, ?: ej observerad aktivitet

Förutom Sarahs och Davids olikheter i muntlig interaktion finns det också kvalitativa skillnader i deras textanvändning och textproduktion. Men den mest utmärkande skillnaden ligger i hur de två eleverna förhåller sig till litteracitetspraktikens värderingar som står på väggen vilket är *att lyssna och tänka på andra* och *att ha självdisciplin*.

5.7.4 Skillnader i textanvändning i samhällskunskap

Interaktionen i litteracitetspraktiken kan beskrivas som i hög grad textburen. I samhällskunskapen utmärks interaktionen kring text av att eleverna i stor utsträckning ska producera skriftlig verbaltext på egen hand eller i grupp. David och Sarah förväntas ha läs- och skrivkompetenser för att ta sig an nya ämnesområden utan lärarens aktivering av förkunskaper i området. Eleverna ingår i vad som på ytan förefaller vara likartade litteracitetsaktiviteter, men i praktiken ingår David och Sarah snarare i olika litteracitetsaktiviteter eftersom den kvalitativa interaktionen kring text skiljer sig åt.

Uppgifterna som eleverna möter i samhällskunskapen är flerledade och omfattar många olika texter som består av kombinationer av semiotiska resurser. Den första individuella uppgiften går ut på att först sammanfatta en

läromedelstext i en egen text. Därefter ombeds eleverna skriva en gruppgemensam text, där de ska syntetisera sina olika sammanfattningar. Slutligen ska grupperna i en lärarledd aktivitet jämföra sina texter för att se och höra skillnader i de textavsnitt som grupperna plockat ut som viktiga.

I ett samtal i anslutning till en lektion uppger läraren att han har inspirerats av boken *Språkinriktad undervisning* (Hajer & Meestringa, 2010) och att han försökt iscensätta delar av vad han uppfattar som bra för en heterogen grupp flerspråkiga elever med olika språkliga förutsättningar, därav det triadiska upplägget. I kombination med detta upplägg gör läraren korta helklassgenomgångar av läromedelstext vid några tillfällen under varje lektion och han har då valt ut ord och begrepp som eleverna får i läxa. De utvalda orden har också förmedlats i en lista med rubriken ”Språkliga mål”. Eleverna har alltså redan fått en lista på vilka ord de ska plocka ut som viktiga i läromedelstexten och de vet att läraren kommer att stötta dem med definitioner av viktiga begrepp. Därmed blir syftet med uppgiften att sammanfatta läromedelstext oklar eftersom eleverna vet att de kommer att få de viktigaste begreppen förklarade för sig av läraren. Läromedelstexten fungerar alltså i praktiken inte särskilt mycket som vare sig medium eller verktyg för de elever som tycker att det är svårt att läsa på egen hand eller att skriva en sammanfattning. Lärarens muntliga och skriftliga verbaltext och illustrationer på tavlan blir särskilt viktiga för de grupper som inte gör läromedelsuppgifterna. Här finns samma exkluderingsfenomen som i slöjden: självgående elever som redan har hög textkompetens får fler texterbjudanden, här i form av andra elevers skriftliga och muntliga verbaltext i gruppen, något som de som inte gjort uppgiften alltså aldrig tar del av.

Medan grupperna arbetar går läraren runt i klassrummet och erbjuder hjälp till de som önskar, men ett flertal av grupperna tackar nej till hjälpen. Den grupp som tackar ja till hjälp är också den grupp som kommer längst med uppgifterna. Upprepade gånger gör läraren genomgångar av den triadiska uppgiften. Det är intressant att notera att uppgifterna eleverna här får ligger på textuell och innehållsmässigt resonerande nivå, jämfört med de läxor och instruktioner som läraren ger vilka oftast ligger på ord- och begreppsnivå. Att tidsdisponeringen till uppgifterna inte jämt är samstämmig med vad eleverna producerar blir synligt under de åtta veckor som datainsamlingen pågår, då den planerade helklassgenomgången av gruppernas texter aldrig blir av.

Interaktionen ser även olika ut när det gäller muntlig verbaltext. David är mer aktiv muntligt vid lärarens genomgångar jämfört med Sarah. Han ställer fler frågor som relaterar till det som läraren går igenom. Dock är språket i Davids frågor ofta vardagligt och allmänt vilket gör att frågorna inte tonar in till det ämnesrelaterade språk som läromedlet, presenterade webbsidor och till viss del läraren använder. Många gånger får Davids frågor vänta och i några fall glömmer läraren att följa upp Davids frågor. Vid lärarens muntliga

helklassgenomgångar deltar Sarah genom att räcka upp handen eller svara på de frågor som läraren ställer, vilket David gör mer sällan.

5.7.5 Eleverna uttalar sig om språket i samhällskunskapen

När elever uttalar sig om språket i samhällskunskap framkommer det att elevernas uppfattningar om huruvida språket är lätt eller svårt varierar stort. Eleverna verkar vara medvetna om språket i samhällskunskapen. Men trots detta är medvetenheten liten när det gäller genrer och olika modaliteters påverkan på betydelsepotentialer. När det gäller texters utformning var det svårt att få eleverna att spontant reflektera om det (se avsnitt 5.2.3 & 5.3.3).

Något som eleverna däremot reflekterar över är ämnesspråket i relation till modersmålet. I vilken utsträckning de flerspråkiga eleverna David och Sarah tror sig klara av att konversera om ekonomiämnet på sitt modersmål skiljer sig mellan David och Sarah (se avsnitt 5.4.3). David tror att han kan det medan Sarah tror att det skulle vara väldigt svårt. För de flesta elever som intervjuats är det viktigt att låta som en som kan något, att låta initierad. De enspråkiga eleverna som intervjuades var medvetna om att det kanske var svårare för en elev som inte kan undervisningsspråket till hundra procent, men samtidigt såg de flerspråkigheten mer som en tillgång än som ett hinder. I intervjuerna framkommer också att eleverna inte bara är medvetna om sina klasskamraters olika språkliga nivåer utan även om det faktum att uppfattningar om språksvårigheter står i relation till fler faktorer än just text.

För alla elever verkar det viktigast att låta som någon som kan det man håller på med. Det blir alltså viktigt att kunna ämnesspråket i alla de språk som man använder och ser som en del av sig själv.

6 Sammanfattande jämförelse av litteracitetspraktikerna i slöjd och i samhällskunskap

Detta kapitel sammanfattar resultaten från de sex litteracitetsaktiviteterna med utgångspunkt i Sarahs och Davids texterbjudanden i slöjd och samhällskunskap.

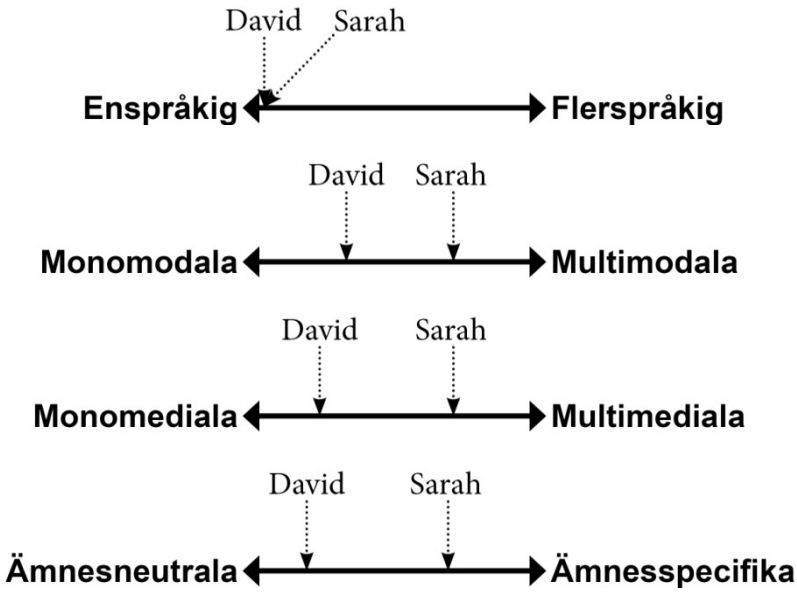
Eleverna erbjuds texter av olika karaktär i de båda skolämnena. De flesta är multimodala. David avböjer många av lärarens texterbjudanden i form av skrift i båda praktikerna och att han föredrar muntlig verbalskrift går att se i både slöjd och samhällskunskap. Det är till och med så att han skapar andra vägar för att slutföra uppgifter för att undvika att utsätta sig för situationer där han blir tvungen att läsa eller skriva. David verkar inte se fördelarna med de erbjudna texterna och i interaktionen med lärare och texter möter han ett glesare ämnesrelaterat språk än Sarah. De skriftliga resurser som David möter (men ofta väljer bort) är i flera fall situationsoberoende och verkar ligga på en för hög kognitiv svårighetsgrad för att fungera för David utan lärarstöd (jfr Cummins ruta D). Det gäller t.ex startuppgiften i Slöjd och läromedelstexten i Samhällskunskap. Den muntliga kommunikationen mellan läraren och David blir vardaglig och situationsberoende med många deiktiska uttryck och blir därmed inte kognitivt eller språkligt utmanande (jfr ruta A i Cummins modell). Detta gäller särskilt i slöjdämnet, där läraren kompenserar David för hans bortval av skriftliga resurser. Ett utmärkande drag hos Sarah är att hon nyttjar skrift för olika syften och på olika sätt. I interaktionen med läraren i slöjd finns det också en jämbördighet som inte finns mellan David och läraren. I interaktionen mellan Sarah och läraren förhåller sig båda till samma semiotiska resurser (t.ex. stickinstruktionerna, både den digitala och den på papper). De semiotiska resurserna är ofta mer avancerade och mer komplexa än de David erbjuds. De blir i högre grad situationsbundna och kognitivt utmanande, då läraren och Sarah delar fokus och intresse för samma semiotiska resurser. Därmed befinner sig Sarah oftare i språkliga situationer som i relation till Cummins modell kan betraktas som ruta B (jfr. Cummins (1996, 2000).

Tabell 14. Jämförelse mellan Sarah och David

Sarah	**David**
Påverkar didaktiska val i den framväxande kontexten kring frågor om läs- och skrivuppgifter	Ventilerar inte sina åsikter i utformandet av uppgifter rörande läs- och skriv
Planerar med hjälp av text	Ser inte syfte med att planera med hjälp av text
Är tystlåten i lärarens helklassgenomgångar	Är muntligt aktiv i lärarens helklassgenomgångar
Bejakar texterbjudanden	Gör motstånd mot texterbjudanden
Nyttjar skrift på olika sätt	Skapar hinder eller nyttjar andra vägar för att klara uppgifter utan att skriva eller läsa
Nyttjar skrift för olika ändamål	Verkar inte se syftet med flertalet av texterbjudandena
Får stöttaning av läraren och andra elever	Lotsas till språk i både slöjd och sh av läraren och andra elever
Möter och använder resurser som kännetecknas av täthet när det gäller ämnesrelaterat språk	Möter och använder resurser som kännetecknas av gleshet när det gäller ämnesrelaterat språk
Håller sig till officiella regler och normer i alla former av samarbeten, individuellt, i grupp och i helklass	Håller sig till andra normer än de officiella i alla former av samarbeten, individuellt, i grupp och i helklass

En schematisk bild över de skillnader som framträder i beskrivningarna och analyserna av de litteracitetspraktiker eleverna ingår presenteras i figur 14 i form av ett antal kontinua, där Davids och Sarahs textanvändning är inplacerad mellan poler för att tydliggöra vad som kännetecknar de resurser som de nyttjar. Dessa inplaceringar är relaterade till de litteracitetsaktiviterer David och Sarah deltar i och speglar deras relativa språkliga resursanvändning.

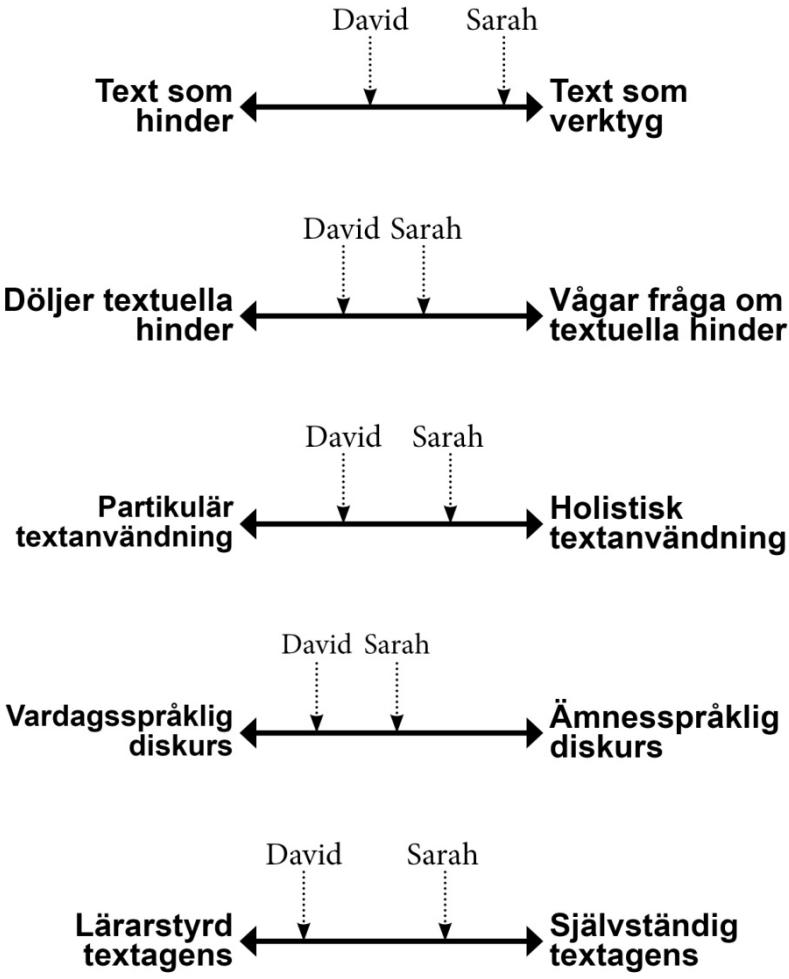
Även skillnader i textanvändningsstrategier som David och Sarah uppvisar kan uppfattas som kontinua. Dessa presenteras i figur 15.



Figur 14Davids och Sarahs språkliga resursanvändning

Naturligtvis är både Davids och Sarahs textanvändning dynamisk och föränderlig men de nio presenterade kontinua illustrerar hur elever generellt använder språkliga och andra semiotiska resurser i de litteracitetspraktiker de ingår i. Resultatet av studien består av beskrivningar och analyser av vilka texter elever erbjuds, vad elever gör och vad som sker i klassrummet samt elevers kommentarer om ämnesspråk. Det som utspelas i klassrummet står i relation till vad har som hänt tidigare ifråga om elevers benägenhet att använda text som källa för utveckling. Elevers tidigare möten med text påverkar alltså hur de beter sig i klassrummet och vad de uttrycker om litteracitetspraktikerna.

Skillnader i litteracitetserbjudanden som föreligger mellan de två fallen är stora. Kvalitativt sett ser det alltså mycket olika ut för olika elever som befinner sig i samma undervisningspraktik. Man kan därmed ställa sig frågan om eleverna får samma undervisning bara för att de befinner sig i samma klassrum, har samma lärare och får samma uppgifter. De två fallen, Sarah och David, utgör inte representanter av ytterligheter i den spridning av språk- eller betygsnivåer som förekommer i gruppen. Istället är detta två elever som lärarna har bedömt som mellannivå eller mot högre nivå. Men föreliggande studie visar att David och Sarah möter olika texter och att det finns avgörande språkliga skillnader i interaktionen mellan lärare och elev, vilket påverkar elevernas möjligheter till lärande i litteracitetspraktiken.



Figur 15Davids och Sarahs skillnader i textanvändningsstrategier

7 Resultatdiskussion

Det övergripande syftet med studien var att undersöka vad som kännetecknar litteracitetspraktiker som flerspråkiga elever i årskurs nio kan ingå i inom ramen för olika ämnen. Genom två fallstudier har två elever, David och Sarah, följts för att kunna beskriva och analysera vilka språkliga erbjudanden som kommer till uttryck och vilket språk de använder i Slöjd respektive Samhällskunskap. I avsnitt 7.1 diskuteras Davids och Sarahs litteracitetspraktiker utifrån det övergripande syftet och därefter diskuteras de fyra forskningsfrågorna i avsnitt, 7.1.1 – 7.1.4. I avsnitt 7. 2 diskuteras studiens metoder. Kapitlet avslutas i avsnitt 7.3 med diskussion och reflektion kring didaktiska implikationer av studiens resultat.

7.1 Davids och Sarahs litteracitetspraktiker

Ett tydligt resultat i studien är att litteracitetspraktikerna i såväl Slöjd som Samhällskunskap kan beskrivas som enspråkiga. Detta ligger i linje med Haglunds resultat (2005b, 2007b) om att elevers flerspråkiga resurser sällan tas tillvara i skolan och att normen i skolan är enspråkighet. Det överensstämmer även väl med tidigare forskning som visat att lärare undervisar en- och flerspråkiga elever på samma sätt (Bailey, 2007; Martínez et al., 2010). Den enspråkiga undervisningen kan bland annat utgöra ett hinder för flerspråkiga elevers möjlighet att utveckla agentivitet (The New London Group, 1996), då det kan leda till att eleverna blir språkligt och identitetsmässigt begränsade genom de didaktiska val lärare gör. I det här fallet handlar det om i vilken utsträckning olika språk och kulturella bakgrunder förhandlas i klassrummet. Det handlar också om att ta hänsyn till flerspråkiga elevers förutsättningar att använda och utveckla kunskaper i skolan i förhållande till elevens hela språkliga repertoar (Stein, 2008). I den svenska skolans styrdokument (Skolverket, 2011b) betonas lärares ansvar för att organisera och genomföra arbetet så att elever kan få stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling, men vad det innebär i praktiken är en tolkningsfråga för varje enskild lärare i varje ämne på alla skolor i Sverige. Att på policynivå bidra till att legitimera en skola som stöttar en aktiv flerspråkighet kanske skulle göra att vissa elever eventuellt skulle motiveras mer i olika litteracitetspraktiker. Vissa flerspråkiga elever kanske vill läsa, skriva och tala om vad de gör i olika skolämnen med t.ex. föräldrar på det språk som de använder i hemmet. Att stötta en aktiv flerspråkighet skulle dessutom främja en mer demokratisk litteracitetspraktik och kunna utvecklas till resurser för samhället. I intervjun med Sarah och David tyder deras svar på att det specifika

ämnesspråk som de lär sig i t.ex. samhällskunskapsämnet skulle vara svårt att översätta och svårt att kommunicera med andra talare på deras förstaspråk (se 5.4.3). Det är ett exempel på hur skolans språkliga val påverkar Davids och Sarahs agentivitet.

Både i slöjd- och samhällskunskapsundervisningen ingår David och Sarah i kvalitativt skilda litteracitetsaktiviteter. En tes som förs fram av språkforskare är att elever som arbetar med kortare och enklare texter förhindras att ta del av ett mer avancerat och varierat innehåll, vilket leder till vad några forskare har kallat för en nedåtgående spiral (Hajer & Meestringa, 2010, 27). Att den ämnesdidaktiska frågan ”vem” som ska undervisas har stor betydelse när det gäller vilken kunskaps- och ämnessyn lärare har när de utformar prov i samhällskunskap har Odenstad (2010) visat. Även Hasselskog (2010) visade i sin studie hur lärare individualiserade sina instruktioner språkligt till elever i slöjdämnet. Det kunde vara allt ifrån korta raka instruktioner om nästa steg till längre dialoger. I dialogerna kunde Hasselskog se att lärarna förde in nya relevanta begrepp eller anpassade språket till eleven genom att förenkla sitt språk och sin begreppsanvändning (a.a. s. 239). Som en parallell till Odenstads och Hasselskaps resultat tycker jag mig i min studie se att lärare utformar sin undervisning i förhållande till ”vem” där vissa elever får muntligt verbalspråk som är förenklat och kortfattat, medan andra elever får tillgång till ett mer rikt ämnesspecifikt muntligt verbalspråk som också är mer dialogiskt. Resultatet är beaktansvärt då flera forskare visat vikten av att använda ett rikare språk i interaktionen med elever (Gibbons, 2006, 2010; Hajer & Meestringa, 2010) så att eleverna ska kunna utvecklas språkligt i ämnet.

En utgångspunkt för den här studien var att inskolning i ett ämne handlar om att lära sig specifika sätt att uttrycka sig på och därmed nya sätt att tänka (Vygotskij, 2001). Det innebär att språket är det främsta verktyget för kunskapsutveckling. Framförallt spelar litteracitet en stor roll för elevernas möjligheter till lärande i både slöjd- och samhällskunskapspraktikerna. Flera studier och rapporter i Sverige har visat att lärares medvetenhet om textbruket inom sina skolämnen är låg (Axelsson, 2006; C. Liberg et al., 1999; Magnusson, 2008; Skolverket, 2007), och min studie visar på liknande resultat. Det syns särskilt i avsaknaden av explicit textarbete om hur elever kan gå tillväga för att lösa uppgifter med hjälp av text och hur lärarna låter elever ta del av texter på egen hand (se 4.3 och 5.2).

7.1.1 Texter som David och Sarah möter

David och Sarah möter texter som kännetecknas av ett avancerat samspel mellan olika semiotiska modaliteter, främst detaljrika illustrationer, bilder och ämnesspecifik skriftlig verbaltext i båda litteracitetspraktikerna. De erbjudna texterna fungerar både som medium och verktyg, och oavsett modalitet förväntas de fungera som stöttande mot ett visst mål. Men de texter som David och Sarah förväntas producera fungerar mer som medium och mål och

mindre som verktyg. Det överensstämmer väl med Lindberg & Borgs (2008, s.103) resultat om att elever i slöjdämnet är beroende av att läsa olika typer av texter för att kunna utföra slöjduppgifter och det stämmer även överens med Johanssons (2002, s. 204) beskrivning av att slöjdverksamhet kännetecknas av riklig både språklig och icke-verbal interaktion (kroppsspråk, gester, mimik och medhandlingar). Men den text som David och Sarah producerar handlar alltså mindre om att utveckla källor för lärande. Fokus ligger mer på att skapa en produkt som ska utvärderas. Detta resultat kan kanske förklara varför det inte verkar vara relevant för David att producera text av olika slag; kanske han inte ser syftet. Om det nu skulle vara en rimlig förklaring så skulle det kunna påverka Davids syn på textanvändning i en negativ riktning.

I planeringsfasen var muntlig verbaltext den vanligaste medieringsformen i båda ämnena, något som ligger i linje med Walls resultat (2011) att muntliga lärargenomgångar är den vanligaste undervisningsformen i samhällskunskap bland elever på högstadiet. När lärarna gjorde sina genomgångar i helklass gav de ofta information som inte gick att läsa sig till i läroboken. Läraren förväntade sig att eleverna antecknade och de elever som inte var närvarande förväntades ta ansvar för att få information från klasskamraters anteckningar. Dessa resultat kan ställas mot Ekströms resultat som visar hur svårt det är att ta till sig kunskap om slöjdspecifika problem genom föreläsningar och beskrivningar. Instruktioner blir meningsfulla först då de underlättar själva slöjdandet (Ekström, 2012a) och tydligt kopplas till elevens behov. Kanske kan motsvarande resonemang även gälla för David när han ska lära sig att sammanfatta och resonera om text i samhällskunskapen, dvs. att det blir intressant för honom först när han förstår vad han ska ha förmågorna och färdigheterna till. Det är också intressant i förhållande till vad som framkom i textanalyserna där de erbjudna texterna många gånger inte var självbärande utan var tvungna att kompletteras med andra texter eller lärarens muntliga verbalspråk för att eleverna skulle kunna utföra de uppgifter som de tilldelats. Detta innebar spänningar mellan vilket stöd de erbjudna texterna gav och värderingarna i litteracitetspraktikerna om att det är bra att arbeta självständigt (jfr *affordance*). Detta blev alltså ett dilemma för David och Sarah och gav underlag för att eleven kanske indirekt uppmanades att dölja eventuella svårigheter.

I båda ämnena hade David och Sarah skriftlig verbaltext som mål i form av individuella alster, såsom planeringar, sammanfattningar eller skriftliga prov. Wall (2011) kunde se hur den vanligaste examinationsformen var läxförhör eller prov i samhällskunskapen på högstadiet, vilket var den examinationsform som även förekom i mitt material. I Slöjd fanns elevproducerade skriftliga alster med i bedömningen av elevens slöjdprocess men de verkade inte ha samma värde för läraren som texterna i Samhällskunskap. Om nu inte

det producerade slöjdföremålet ska betraktas som ”*en kommunikation*[16] mellan slöjdaren och omgivningen” såsom Borg gör (2001, s.165). Eleverna i min studie visade dock inga tecken på att uppfatta slöjdföremålet på det viset. Inte heller verkade eleverna i mitt materieal uppfatta slöjdföremål som narrativer där de får en chans att uttrycka sig (jfr. Mäkelä, 2011).

De flesta texter som elever möter i olika skolämnen har ämnesspecifika språkliga drag och mönster som många gånger är svåra för eleverna att tolka och förstå (se t.ex. Christie, 1989, 1998; Martin, 1997; Martin, 1993). Detta kunde bekräftas i analysen av de texter David och Sarah mötte. Men däremot såg behoven av hjälp med att tolka och förstå text olika ut hos David och Sarah. Detta var särskilt tydligt i förhållande till läromedelstexterna där processerna i hög grad var relationella och både första- och andradeltagare främst uttrycktes med långa nominalfraser eller nominaliseringar. I den muntliga verbaltexten i interaktionen mellan lärarna och David (och vissa andra elever i klassen) använde läraren ett relativt blandat språk med både ämnesspecifika och allmänna processer. Däremot skiljde sig Davids och Sarahs verbalspråk, där Sarahs muntliga verbalspråk tonade in erbjudna texter (spår av intertextualitet) i litteracitetspraktiken och Davids muntliga verbalspråk kan betecknas som allmänt och vardagligt. Ideationellt kan texterna som erbjöds eleverna beskrivas som en blandning av allmän och specialiserad karaktär. Det är deltagare och omständigheter som i hög grad bär fram de ämnesspecifika representationerna, medan processerna många gånger är enkla, vardagliga och av allmän art. Språket i Davids skriftliga alster i slöjd kan beskrivas som allmänt och vardagligt, till skillnad från Sarahs skriftliga alster som mer kännetecknas av ämnesspecifika innehållsliga element. I Sarahs texter går det att spåra intertextuella element från de skriftliga och muntliga texter som läraren erbjudit elever att ta del av, främst i form av deltagare och omständigheter.

Att ny fysisk och intellektuell teknik påverkar litteraciteten i alla ämnen påpekar Säljö (2012a) och detta kan ses i båda här analyserade litteracitetspraktiker (se 4.4.2.2, 4.4.2.1 och 5.3.2.1). I och med en ökad användning av digitala artefakter finns det potential för David och Sarah att möta fler olika kommunikationssätt med potentiellt större kulturell och språklig diversitet. Därför blir undervisning om hur multimodala aspekter representeras i olika litteracitetspraktiker (Kress, 2003, 2010) och behovet av att utgå ifrån ett vidgat textbegrepp viktigt. Jag vill även utifrån min empiri hävda att det är viktigt att undervisa multimodalitetsperspektivet explicit (se även t.ex. Danielsson & Selander, 2014; Dreyfus et al., 2011; Twiner et al., 2010; Unsworth, 2001). Projektet MULL (Multimodalitet, leseopplæring og læremidler) visade hur elever kommer till skolan med en relativt bred textkompetens men att den multimodala textmedvetenheten får mindre utrymme i undervisningen i högre årskurser (Smidt et al., 2011). I min studie kan jag se

[16] Borgs kursivering

att både Sarah och David använder dator och mobiltelefoner men hur bred deras multimodala textkompetens är i förhållande till dessa medier och de två skolämnenas litteracitet kan jag inte kommentera, då jag enbart kan se att David möter hinder. Men jag kan se att den multimodala textundervisningen har litet utrymme i litteracitetspraktiken. Det är därför tänkvärt att det inte finns några tidigare svenska studier i slöjd och samhällskunskap på högstadiet som har haft litteracitet med ett utvidgat textbegrepp som huvudfråga. Det skulle behövas fler studier som utvecklar kunskap om hur lärare kan arbete med multimodal textundervisning för att möjliggöra fler elever får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling.

7.1.2 Davids och Sarahs litteracitetsaktiviteter

Resultaten från de sex beskrivningarna och analyserna av litteracitetsaktiviteterna visar att även om eleverna befinner sig i samma klassrum med samma lärare så ser texterbjudanden och interaktion kring text kvalitativt olika ut för olika elever. I princip deltar David och Sarah i samma litteracitetsaktiviteter och de möter i stort sett samma skriftliga verbaltexter men interaktionen ser olika ut och därmed kan man också säga att de ges olika möjligheter att närma sig ämnesspråket. Den huvudsakliga skillnaden mellan David och Sarah handlar om kvaliteter i hur de skriver anteckningar och använder texter i olika modaliteter och medier för att planera och genomföra uppgifter. Larsson (2011) visar hur sättet elever erfar en specifik uppgift på får en avgörande roll för manifestationen som blir möjlig i relation till uppgiften, alltså att ett mer komplext erfarande av uppgiften står i relation till ett mer komplext svar och vice versa. Följaktligen är ett mindre komplext erfarande av uppgiften relaterat till ett mindre komplext svar, vilket i sin tur är relaterat till hur eleven uttrycker sig språkligt. Jag tycker mig se en påtaglig skillnad i hur kvalitativt olika David och Sarah erfar uppgifterna (se 4.3 och 4.4). Elevernas erfarande verkar i sin tur påverka lärarens hållning till hur David och Sarahs litteracitetsaktiviteter utvecklas. Ett mindre komplext erfarande av uppgiften gör att litteracitetsaktiviteterna blir ytligare och text blir mindre av ett verktyg och vice versa. Läraren verkar också tona in elevens erfarande och förstärker därmed elevens erfarandenivå i litteracitetsaktiviteterna. Det kan ses till exempel i hur David sällan gör spontana anteckningar och heller inte alltid antecknar då läraren uppmanar till det. Återigen gäller det oavsett medium, oavsett om det handlar om lärarens muntliga och skriftliga verbalspråk, bilder eller läromedlets multimodala text. Att text inte ger stöd till uppgiften för David låter läraren delvis bero. Men den kvalitativa skillnaden i Davids och Sarahs litteracitetsaktiviteter bekräftar på ett sätt Odenstads (2010) resultat som visade att elevernas skriftliga förmåga är mer central och väger tyngre vid bedömning av olika elever. Odenstad kunde se att för vissa elever betonas mer den muntliga aktiviteten på lektionerna och vissa av lärarna i Odenstads studie lät inte eleverna använda skriftlig verbal-

text i prov över huvud taget eftersom de ansåg att eleverna hade svårt att skriva längre texter.

Man kan fråga sig vad det är som gör att David och Sarah agerar så olika inför vad som kan uppfattas som samma erbjudanden. Utifrån de data jag har och med denna studies begränsningar kan jag endast spekulera. Det kan bero på en mängd faktorer, som språklig uppväxt, språk- och läsförmåga, vana vid skriven text och vilja att identifiera sig med skolans diskurs för att nämna några. Här bör ändå poängteras att lärarna i arbetslaget valde ut Sarah och David som medel- eller mot högpresterande och därför vill jag, liksom Odenstad (2010), problematisera och diskutera vad som händer om vissa elever får ta del av en förenklad litteracitetsundervisning. Vad händer när elever - trots vad som på ytan kan uppfattas som samma undervisning - ingår i kvalitativt skilda litteracitetsaktiviteter i litteracitetspraktiken, och där vissa elever inte får samma krav eller otillräcklig undervisning för att klara av framtidens ökade krav på läsning och skrivning inom olika skolämnen? Odenstad kunde även se att lärares bedömning skiljde sig åt, ofta med hänvisning till elevernas eventuella framtida bruk av kunskaper och skriftlig förmåga. Kan det vara så att skillnaderna mellan David och Sarah beror på liknande underliggande resonemang hos lärarna?

Ett viktigt resultat är också skillnaderna i Davids och Sarahs förhållningssätt till litteracitetspraktikens värderingar om *att lyssna och tänka på andra* och *att ha självdisciplin.* Studiens resultat bekräftar Hasselskogs resultat om att eleverna arbetar individuellt två tredjedelar av lektionstiden i slöjd (2010, s. 238). Det gör att Davids litteracitetsaktiviteter många gånger tar onödigt lång tid av lektionen eller i värsta fall, som de gånger han ger upp istället för att ge sig i kast med uppgifter, uteblir helt (se 4.3 och 5.4).

Sandahl har visat att samhällskunskapslärare anser att termer, begrepp och fenomen är en förutsättning för att undervisa kritiskt tänkande, analysförmåga etc. (Sandahl, 2011, s. 155). Vad Sandahl finner är att dessa språkliga kunskaper är grundläggande för att lära hur man tänker inom samhällsvetenskaperna i skolans värld eller uppnå samhällelig skollitteracitet (*civic literacy*), det vill säga att kunna använda språkliga förmågor inom ämnet för att utföra de litteracitetsaktiviteter som krävs i skolan. Utöver detta skriver Sandahl att ”samhällskunskapsämnets hjärta handlar om att analysera, kritiskt granska och problematisera fenomen i det samtida samhället” och att ”[e]leverna ska utveckla sin förmåga att tänka samhällskunskap och bli samhällsvetenskapligt litterata” (Sandahl, 2011, s. 165). Min studie bekräftar Sandhals resultat i litteracitetsaktiviteterna i Samhällskunskap. Men i litteracitetsaktiviteterna i slöjd finns inte samma fokus på termer, begrepp och fenomen, något som bör problematiseras eftersom ämnesspecifika termer, begrepp och fenomen är viktiga för eleverna för att bli slöjdlitterata.

7.1.3 Skillnader i textanvändning mellan elever och mellan ämnen

Analysen visar att David och Sarahs textanvändning har liknande mönster i både slöjd och samhällskunskap. Vidare visar analysen av klassrumsinteraktionen i min studie att metatextuella samtal är ovanliga vilket överensstämmer med resultat i andra skolämnen (Danielsson, 2011a; af Geijerstam, 2006; Hägerfelth, 2004). Ytterligare resultat är den avskriftskultur som synliggörs när David och delvis Sarah antingen skriver av det lärarna skriver på tavlan eller det som står i läromedlen. Detta kan också bekräftas av tidigare forskning om textproduktion i andra skolämnen (Danielsson, 2011; Mindedal, 2011). Att interaktionen präglas av att lösa uppgifter till det som görs kommunikativt relevant överensstämmer också med vad som framkommer i min undersökning, något som också ligger i linje med tidigare studier (se Anderson, 2011; Reichenberg, 2005). Framförallt blir det synligt vid skriftliga planeringar och utvärderingar i slöjd, i Davids grupp när de ska sammanfatta avsnitt i texthäftet i samhällskunskapen. Alla resultat ovan är intressanta i förhållande till att Sellgren (2011) visade hur flerspråkiga elever i årskurs 5 genom interaktivt smågruppsarbete kunde fokusera på ämnesspråk och röra sig mellan vardagligt och konkret språk för att senare skriftligt kunna använda ett mer abstrakt och tekniskt språk. I min studie i årskurs 9 ser jag att interaktivt smågruppsarbete fungerar för Sarah men inte för David. Vad det beror på kan jag inte förklara men det väcker nya frågor om varför det skiftar så mycket mellan två elever som har gått lika länge i skolan, dvs. åtta år. Det hade varit intressant att få en historisk beskrivning av hur litteracitetsaktiviteter har sett ut under årens lopp för mina två fokuselever. En intressant fråga är om det beror på något i skolans litteracitetspraktik som redan i tidigare åldrar låter vissa elever utebli från att delta i vissa litteracitetsaktiviteter.

I PISA-undersökningen används litteracitetsbegreppet i en utvidgad betydelse och man definierar begreppet som ”förmåga att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå egna mål, utveckla kunskaper och sin potential för att delta i samhället” (PISA, 2006, s. 68). Jag har i min studie teoretiskt utgått ifrån kategorierna medium, verktyg och mål om språk (se 2.1) för att se vilka möjligheter och vilket stöd text ger för David och Sarah genom olika medier (jfr *affordance*). Om man jämför och diskuterar Davids och Sarahs textanvändning i slöjd respektive samhällskunskap i förhållande till PISAs definition kan vi se att David, vid flera tillfällen, inte uppnår flera av kriterierna i PISAs litteracitetsbegrepp såsom att använda och reflektera över texter för att uppnå egna mål. Det väcker frågor om hur skillnaderna skulle sett ut om man följt två flerspråkiga elever i gruppen, där lärare valt ut en hög- och en lågpresterande elev. Det väcker alltså en ny forskningsfråga om hur skillnader i textanvändning ser ut med ett annat urval, dvs. mellan vad lärare uppfattar som låg- och högpresterande. I ett hypotetiskt resone-

mang antar jag att de kvalitativa skillnaderna i de erbjudna texterna skulle vara ännu större om ett annat urval av elever gjorts.

7.1.4 Elevers kommentarer om ämnesspråk

När eleverna kommenterade språket i de olika ämnena var spännvidden i elevernas åsikter om de två litteracitetspraktikerna stor. Vissa elever uppfattade språket i Slöjd som lätt och andra elever uppgav att det var svårt och gammaldags. Några elever tyckte att språket i Samhällskunskap var enkelt och andra elever talade om det som svårare än i Slöjd. Ett gemensamt drag för alla elever i studien var att de sällan tog upp multimodala resurser när de talade om text i Samhällskunskap. De verkade inte tänka på andra semiotiska resurser än skriven verbaltext och eleverna kommenterade i princip aldrig bilder och grafiska illustrationer som en tillgång (eller ett hinder) för förståelsen i Samhällskunskap. När det gäller Slöjd, å andra sidan, kommenterade några av eleverna hur bilder och grafiska illustrationer kunde fungera som hjälp för att komma vidare med skoluppgifter. Många semiotiska resurser som skulle kunna fungera som medium och verktyg för att klara av tilldelade uppgifter verkade alltså vara dolda för de flesta observerade och intervjuade eleverna.

Resultatet om dolda resurser är intressant att diskutera i förhållande till hur Larsson (2007), inom Samhällskunskapen, talar om vikten av deliberativ didaktik, den reflexiva samverkan som en formativ planeringsprocess där elever och lärare möts i tal och handling, och att ett sådant förhållningssätt är viktigt för elevernas chanser att utveckla ämnesspecifik samhörighet, kunskap och omdöme. Det är viktigt att varje ämne är med och utvecklar ett didaktiskt förhållningssätt där elever får chans att bli en del av en litteracitetspraktik. I Samhällskunskap finns det även didaktisk forskning i svensk kontext som visar att man kan utveckla elevers ämnesspecifika tolkande av texter (pluralism, utmana förståelsen, dekonstruera eller erbjuda motberättelser) med hjälp av olika strategier, (se t.ex. Johansson, 2012). Det finns också forskning som visar att interaktivt smågruppsarbete kan få elever att fokusera på att förklara ämnesinnehåll och röra sig mellan vardagligt/konkret språk för att sedan i skriven text använda sig av ett skolspråk som är mer abstrakt (Sellgren, 2011).

När David och Sarah blev intervjuade framkom att David möjligen övervärderade sin förmåga, ett exempel är när han hävdade att han kan prata ekonomi på sitt modersmål (se 4.7.5). Att David dessutom döljer sina problem genom att han konsekvent “väljer bort” skriven text i slöjd är ytterligare ett argument för att vissa elever i litteracitetspraktiken har så låg medvetenhet om textanvändning att det utgör ett hinder. Att elever kan ha svag insikt om sin läsförståelse och tendera att övervärdera den visade också Kulbrandstad (1998). Lindqvist m.fl. (2013) visade hur vissa flerspråkiga elever

döljer sina svårigheter men den studien visade också på motmedel i form av didaktiska forskningsbaserade lektionsförslag.

7.2 Metoddiskussion

All forskningsdesign och genomförande har styrkor och svagheter. Det här är en kvalitativ studie med deskriptiva och explorativa ansatser som syftar till att synliggöra vad som kännetecknar praktiker och att få ny kunskap om dessa. För att besvara frågeställningarna om vad som kännetecknar den litteracitetspraktik som eleverna ingår i har jag valt att göra två djupgående fallstudier där jag följt två flerspråkiga elever. Fallstudier är en metod som kan användas för att bidra till att öka kunskapen om sociala företeelser på individ-, grupp- och organisationsnivå (Yin, 2007). I den här studien har fokus främst legat på fokuseleverna David och Sarah, dvs. på individnivå. Men eleverna befinner sig i en historisk och samtidigt framväxande kontext som också har beskrivits i studien, vilket gör att andra nivåer som grupp och organisation berörs. En nackdel med fallstudien som metod är att i studiet av skeenden i kontext blir det svårt att avgöra representativitet, vilket ger upphov till frågor om resultaten kan anses representativa eller om de beskrivna fenomenen yttrar sig annorlunda i en annan kontext. Larsson (2009) pratar om igenkänningsfaktorer. Positivt med fallstudier är att forskaren kan belysa komplexa skeenden ingående, vilket kan utgöra basen för initierade diskussioner eller grunden till att formulera nya forskningsfrågor.

För datainsamlingen har tre kvalitativa metoder använts: observation, intervjuer och insamling av artefakter. I en fallstudie kan flermetodsanvändning (Yin, kap 6) vara en tillgång som gör att man undviker att beskriva fenomen som förenklande och triviala. Å andra sidan finns det en risk för att man gör metodologin för komplicerad och svårbegriplig. I min studie finns det risk för båda, dvs. att jag inte gått tillräckligt djupt in i genererade data från de olika datainsamlingsmetoderna och att metodtrianguleringen har blivit för komplicerad och svåröverskådlig. Det går alltså att se metodtriangulering som både en styrka genom att samma fenomen beläggs utifrån fler perspektiv och en svaghet eftersom olika data kan ge olika svar.

I min studie ser jag de tre olika metodinsamlingsmetoderna som en styrka då jag anser att de har bidragit till att nyansera forskningsfrågorna. I metodkapitlet diskuteras svårigheter med fältobservationer (3.2). I min studie har det varit svårt att följa två fall samtidigt under samma lektioner. Det kan ha påverkat tillförlitligheten något i de slutsatser som dras utifrån observationerna. Men en styrka har varit användningen av tre filmkameror i klassrummet som gett möjlighet till tillförlitig dokumentation som granskats många gånger, speciellt under de omfattande multimodala transkriptionerna, något som höjer studiens kvalitet. I de halvstrukturerade intervjuerna har det framkommit många intressanta teman. Men det finns också uppenbara svårighet-

er med metoden, t.ex. risken att ställa ledande frågor, något som allmänt anses påverka utfallet. Textinsamlingsmetoden, i det här fallet insamling av lärares och elevers texter, har visat sig vara svår att systematisera när man följer två fall. Därför finns det inte alltid jämförbara artefakter att tillgå. En styrka är dock att både eleverna och lärarna har varit generösa i att låta mig ta del av sina alster.

En kombination av flera teoretiska utgångspunkter och analysmetoder har använts för stötta att ett vetenskapligt förfarande. Samtliga teoretiska ingångar har tydlig fokus på sociala faktorer. De sociokulturella faktorernas betydelse för det som skapar mening och betydelse mellan individer och omgivning har funnits med i studien som ett medvetet teoretiskt perspektiv. Detta perspektiv har främst beaktats i beskrivningar av den framväxta kontexten. Det socialsemiotiska perspektivet på multimodalitet har bidragit till att systematiskt kunna undersöka hur semiotiska resurser används i skolans praktik. Litteracitetspraktiker och litteracitetsaktiviteter har varit avgränsade begrepp för att kunna analysera elevers texterbjudanden. Jag har valt ut belysande exempel i form av texter (utifrån ett vidgat textbegrepp) och interaktion för att ge en rättvisande bild av den praktik där eleverna ingår. Med hjälp av multimodal och ideationell analys har jag undersökt skrift, bild, illustrationer och muntligt verbalspråk som eleverna möter. Men litteracitetspraktiken är komplex att undersöka eftersom den innefattar många olika aspekter, vilket naturligtvis kan påverka resultatet.

Metodologin i en fallstudie kan medverka till att det framkommer resultat som är känsliga för de inblandade i studien. Dock är inte syftet att studera individen utan studien fokuserar de fenomen som individerna är inblandade i. Det finns alltså en spänning mellan att forska fram ny kunskap som ska vägas mot kravet på skydd för individen. I den här studien har jag försökt anonymisera deltagare och skola i så hög grad som möjligt för att skydda de inblandade.

Ett resultat av analyserna i studien var nio olika kontinua (se kapitel 6). Dessa kontinua skulle framöver kunna fungera som tolkande verktyg för liknande studier. Naturligtvis behöver de då justeras utifrån relevanta ytterlighetspunkter som skulle bli synliga i ett material, dvs. andra motsatspar skulle kunna sökas.

Ett annat resultat som bör problematiseras i förhållande till metodutveckling är tredelningen av språk som medium, verktyg och mål (Roth & Lee, 2007), vilken använts för att belysa språkets funktion för David och Sarah. I vissa fall har det varit problematiskt att göra en tydlig distinktion, framförallt mellan de två kategorierna medium och verktyg, vilka många gånger samspelar eller sammanfaller (jfr språket som *medierande verktyg*, Säljö 2000).

7.3 Didaktiska implikationer

I inledningen skrev jag att målet med min studie var att bidra till att utveckla läraryrkets vetenskapliga bas. De didaktiska implikationer som går att lyfta fram utifrån min empiri visar på vikten av att välja texter som möjliggör högt stöttande i relation till uppgifters utformning och mål, dvs. vilken funktion texterna har i relation till uppgiften och vilka meningserbjudanden de ger (jfr *affordance*, Gibson, 1978; Kress, 2010; Swain et al., 2011). Ett annat bidrag är en belysning av hur interaktionmönster på individnivå är kopplat till erbjudanden av texter och möjligheterna att ta del av dem. Både i slöjd och samhällskunskap får Sarah och David exempelvis text som i olika grad stöttar de uttalade målen för uppgifterna, men ibland erbjuds text som inte alls stöttar eleverna utan snarare utgör hinder. Här önskar jag att framföra några förslag på vidare forskning. Första forskningsförslaget är att fortsätta att undersöka och synliggöra lärarens krav och elevernas behov av att använda text och på vilket sätt ämnesspecifikt språk kan ta sig i uttryck. Frågor som är viktiga att belysa är hur behov av textanvändning skapas och om vems behov det är: lärarens eller elevens. Ett av studiens resultat visar hur eleverna var medvetna om sin egen och andra elevers flerspråkighet och hur denna språkliga medvetenhet finns med i klassrummet hos eleverna. Här behövs mer forskning om hur man skapar lyhördhet för flerspråkiga elevers behov av att utveckla språklig kompetens i alla skolämnen på olika språk. Eleverna i studien visar nämligen en tydlig önskan och vilja att använda ämneskunskap på alla sina språk och att använda kunskap inte bara i skolan utan även i andra sammanhang, som hemma eller på fritiden

Jag önskar diskutera varför vissa elever, såsom Sarah, förväntas att ha en rik och komplex multimodal och multimedial textanvändning medan andra elever, som David inte får samma krav på sig. Min utgångspunkt är att lärare försöker göra sitt bästa för eleverna men jag undrar när och varför det uppstår skillnader i de textanvändningsstrategier som David och Sarah visar tecken på. När och varför blir text hinder i stället för verktyg för vissa elever? När och varför försöker elever dölja att de upplever textuella hinder och kanske inte längre vågar fråga läraren om hjälp? När och varför börjar läraren tona in sitt språk till vissa elever istället för att försöka hålla en ämnesspråkligt kollegial diskurs med alla elever? När och varför låter läraren elevens textagens styra istället för att försöka stötta eleven till en självständig textagens?

Ett resultat som borde få konsekvenser för hur man ser på detta med ”samma undervisning” är hur olika interaktionen ser ut för de två fallen som kan sägas ingå i ”samma undervisningspraktiker”. Som studien visat ser språket i olika modaliteter olika ut för de båda eleverna och detta påverkar interaktionen mellan lärare och elev eller elever emellan. I vissa litteracitesaktiviteter exkluderas specifika elever av lärare, andra elever eller av sig själva. Dessa elever får inte samma texterbjudanden som andra elever. Här

blir flera områden viktiga att föreslå som utvecklings- eller forskningsarbete i skolpraktiken. Vilka ämnesspecifika skriftspråkliga kompetenser är lärare och elever medvetna om? På vilket sätt är lärare medvetna om textbruket inom sitt ämne och vilka stödsystem finns det för att upptäcka elevers avvaktande hållning till litteracitetsanvändning och hur ser de stödsystemen ut? Hur kan lärare arbeta med elever som har en avvaktande hållning till litteracitet?

Utifrån detta resonemang vill jag problematisera hur skolan arbetar i stort över och mellan ämnen för att ge elever tilltro till sin språkliga förmåga. Jag föreslår att lärare i alla ämnen ges förutsättningar och kompetenser för att organisera och genomföra arbetet så att elever kan få stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling eftersom det är deras ansvar (jfr Skolverket, 2011). Som det ser ut nu har de undersökta lärarna inte haft ett språkutvecklingsperspektiv i de lärarutbildningar de genomgått och kan därmed inte hållas ansvariga för något som de inte utbildats i.

Men kanske frågan om ämneslärares begränsade textmedvetenhet samspelar med ideologiska förklaringsgrunder som baseras på tidigare kunskapsteoretiska resonemang som förts på högre nivåer inom skolväsendet. Här har språket inte alltid ansetts vara det främsta verktyget för kunskap, och lärare har därmed inte fått tillräcklig kunskap om textbruk i sina skolämnen. Den här studien bidrar till att lyfta fram lärares behov av att explicit undervisa textförståelse i sina ämnen, vilket i förlängningen sannolikt innebär att lärarna själva behöver öka sin kunskap om språkets roll i det egna ämnet.

Avslutningsvis vill jag kommentera föreställningen om att vissa skolämnen är teoretiska och andra är praktiska. I min studie ser jag att behovet av att nyttja text som medium, verktyg och mål är betydande i båda skolämnena, slöjd och samhällskunskap. Ämneslitteracitet innefattar handlingar som är både teoretiska och praktiska. Utifrån min empiri hoppas jag att jag lyckats nyansera föreställningen och resonemangen om uppdelning i teoretiska och praktiska skolämnen.

Summery

The present thesis comprises two case studies of two multilingual pupils in secondary school, with a focus on the relationship between knowledge, language and learning through a comparison of literacy activities in the two school subjects, Textile Crafts and Social Studies. The aim was to better understand the literacy practices in the different subjects.

According to a number of reports on secondary schools made by public authorities in Sweden (Lindahl, 2007; Skolinspektionen, 2010), pupils with a mother tongue other than Swedish generally tend to attain lower grades than Swedish monolingual pupils. However, in the subject of Textile Crafts, other results indicate high grades regardless of linguistic background. The theoretical framework is sociocultural (Lantolf & Thorne, 2006; Säljö, 2000) and the research methods include observations, interviews and artifact analysis. The use of a literacy practice framework (Edwards, 2012; Mannion & Ivanič, 2007a; Pardoe & Ivanic, 2007) provides a holistic approach for studying the literacy activities. The investigation of the literacy practice framework analyses is complemented with Multimodal and Systemic Functional Linguistic analyses.

The results show that both subjects can be described as mono-linguistic, and teachers teach mono- and multilingual pupils in the same way (Bailey, 2007; Martínez et al., 2010). The findings also show that the two focus students in the study are offered various multimodal texts in each of the two school subjects. David deflects many of the teachers' text offers in the form of writing in both the literacy practices. David's preference for oral verbal texts can be seen in both Textile Crafts and Social Studies. Also, David creates ways to complete tasks without having to expose himself to situations in which he is forced to read or write. David appears not appreciate the benefits of the offered texts in the interaction and thus meets a sparser subject specific related language compared to Sarah. A distinctive feature of Sarah is that she uses writing for different purposes and in different ways. In the interaction between Sarah and the teacher both participants relates to the same semiotic resources as tools for learning. The semiotic resources that Sarah uses are often more advanced and more complex compared to David.

As the results show that both literacy practices can be described as monolinguistic, it is reasonable to discuss how the school takes advantage of multilingual students' linguistic resources. The results are in line with Haglund's results (2005b, 2007b) in that students' multilingual resources are rarely used in the school and that the norm in schools is monolingualism. The study results are also consistent with previous research showing that teachers teach

mono - and multilingual pupils in the same way (Bailey, 2007; Martínez et al., 2010). The mono-linguistic instruction can also deny multilingual students the opportunity to develop agency (The New London Group, 1996). The pedagogical choices teachers make can lead to linguistic limitations for the students, in this case, it is about taking into account the different linguistic and cultural backgrounds negotiated in the classroom.

The study aimed to contribute to the development of the teaching profession. A pedagogical implication concerns how teachers and students are aware of students' multilingualism and how this linguistic awareness is used in the classroom. This calls for more research on how to create teacher awareness about multilingual students' need to develop linguistic competence in all school subjects in different languages. Students in the study stated in the interviews a clear desire and willingness to use subject knowledge in all their languages and using the knowledge not only in school but also in other contexts, for example at home. Another pedagogical implication evident in the study is the importance of selecting texts that enable high support in relation to the nature of the task and its objectives, i.e. how texts function in relation to the task and what they afford (Gibson, 1978; Kress, 2010; Swain et al., 2011). Another contribution is an illustration of how interaction patterns at the individual level are linked to the use of texts and the ability to take advantage of them. In the two literacy practices Sarah and David are offered texts that to varying degrees support the stated objectives of the tasks, thus sometimes the offered text does not at all support the students but rather inhibits them.

Litteratur

Aamotsbacken, B, & Skelbred, D. (2010). *Faglig lesning i skole og barnehage*. Skelbred, D. & Aamotsbakken, D, (Red.). Oslo, Novus forlag.

Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. B. Sandin & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 355–376). Stockholm: Carlssons Bokförlag.

American Association of Colleges for Teacher Education. Committee on Technology and Innovation. (2008). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. New York: Routledge.

Anderson, P. (2011). *Textuell makt : fem gymnasieelever läser och skriver i svenska och samhällskunskap*. Studier i språkdidaktik 3. Stockholms universitet.

Anderson-Lewitt, K. M. (2006). Ethnograhpy. J. . Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė, & E. Grace (Red), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 279–293). Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning : en empirisk studie.* Göteborgs universitet.

Askeland, N. (2006). Metaforar i fagtekstar og lærebøker. Pedagogiske og kulturelle utfordringar. In E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 88–108). Oslo: Universitetsforl.

Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 503 –572). Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, M. (2006). *Ämne och språk: språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholm: Stockholm Stad.

Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547 –577). Lund: Studentlitteratur.

Bailey, A. L. (Red). (2007). *The language demands of School - putting academic language to the test*. Bailey A.L (Red.). New Haven: Yale University Press.

Banks, J. A., & Banks, C. A. . (Red.) (2010). *Multicultural education: issues and perspectives*. Hoboken, N.J: Wiley.

Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, *15*(2-3): 92–104.

Barton, D. (Red.). (2007a). *Literacy, lives and learning.* London: Routledge.

Barton, D. (2007b). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. I D. Barton, M. Hamilton, & I. Roz (Eds.). London: Routledge.

Becker, H. S. (1984). *Arts World*. Berkeley and Los Angeles, California: University of Carlifornia.

Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistikk og tekstvitenskap. I: S. Matre, R. Solheim, & D. Sjøhelle (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforl.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Bjessmo, L.-E. (2005). *SO Direkt, Samhälle. 3*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck - uttryck - avtryck*. Linköpings Universitet.
Callaghan, M., Knapp, & Noble. (1993). Genre in practice. I: B. Cope & M. Kalanztis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 201–202). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., & Al, E. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review;*, *66*(1): 60–92.
Christie, F. (1989). Language development in education. In R. Hasan & J. R. Martin (Red.), *Language development: learning language, learning culture* (s. 152–198). Norwood, N.J.: Ablex.
Christie, F. (1998). Learning literacies of primary and secondary school. I: F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and schooling* (s. 47–73). London: Routledge.
Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school education. I: F. Christie & J. Martin (Red.), *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (s. 196–230). London: Cassel.
Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång - en modell för utvecklandet av skolans språkpolicy. I: K. Nauclér (Red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 86–107). Stockholms universitets förlag, Nationellt Centrum.
Cummins, J. (2011). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, *25*(8), 1973–1990.
Cummins, J., & Sayers, D. (1995). *Brave new schools: challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St. Martin's Press.
Danielsson, K. (2011a). Att närma sig en naturvetenskaplig diskurs: text och textanvändning i svenska och finlandssvenska kemiklassrum. I: I. Eriksson (Red.), *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor : en komparativ tvärvetenskaplig studie.* (s. 161–237). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
Danielsson, K. (2011b). "Då blir de fulla och glada". Multimodala representationer av atommodellen i kemiklassrum. I: B. Aamotsbakken, J. Smidt, & S. Tonnessen (Red.), *Tekst och tegn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten. Om multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Lund: Gleerups.
Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
Dreyfus, S., Hood, S., & Stenglin, M. (Red.). (2011). *Semiotic margins: meaning in multimodalities*. London: Continuum.
Dworin, J. E. (2003). Insights Into Biliteracy Development: Toward a Bidirectional Theory of Bilingual Pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education*, *2*(2), 171–186.
Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Egelund, N. (Red.). (2012). *Northern lights on Pisa 2009: focus on reading*. København: OECD.
Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Uppsala universitet.
Edwards, M. (2012). Literacy practices: using the literacies for learning in further education framework to analyse literacy practices on a post-compulsory education and training teacher education programme. *Student Engagement and Experience Journal*, *1*(1).
Ekström, A. (2012a). *Instructional Work in Textile Craft: Studies of Interactin, Embodiment and the Making of Objects*. Stockholm University.
Ekström, A. (2012b). *Instructional work in textile craft [Elektronisk resurs] : studies of interaction, embodiment and the making of objects*. Stockholms Universitet.
Eriksson, I. (2011). *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor - en komparativ tvärvetenskaplig studie*. Stockholm. Stockholms universitets förlag.
Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
Foucault, M. (1970). Diskursens ordning. I: *Installationsföreläsning vid Collège de France*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Geijerstam af, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
Gibbons, P. (1998). Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. *Language and Education*, *12*(2), 99–118. doi:10.1080/09500789808666742
Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, *37*(2), 247–273.
Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
Gibson, J. J. (1978). The Ecological Approach to the Visual Perception of Pictures. *Leonardo*, *11*(3), 227–235.
Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
Haglund, C. (2004). Flerspråkighet och identitet. I: K.Hyltenstam & I. Lindberg (Red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 359 – 387). Lund: Studentlitteratur.
Haglund, C. (2005a). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden: a study of institutional order and sociocultural change*. Stockholm University.
Haglund, C. (2005b). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden: a study of institutional order and sociocultural change*. Stockholm University.
Haglund, C. (2007). Flerspråkighet, institutionell ordning och sociokulturell förändring i det sen moderna Svergie. *Nordand*, *2*(2), 7 – 23.
Hajer, M., & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. I: C. M. I. M. Matthiessen, (Red.) (3e upplagan.). London: Arnold.
Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
Hartman, P. (1993). *Skola för ande och hand: en studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Linköpings Universitet.
Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborgs universitet.
Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hedeboe, B., & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
Helle Pia Laursen. (2004). *Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen*. Köpenhamns Kommune och CVU Köpenhamn och Nordsjälland.
Hobel, P., & Krogh, E. (2012). Skriveridentifikationer i religionsfaget: Et delstudie i forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed. I: *I Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag.
Hobel, P., & Spanget Christensen, T. (2011). Faglighed og skriftlighed: En projektbeskrivning. *Norddidactica - Journal of Humanities and Social Science education, 1*(1), 84–89.
Holmberg, A. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet: kontinuitet och förändring i en lokal textillärarutbildning 1955-2001*. Uppsala Universitet.
Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse : en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
Hyland, K. (2002). 6. Genre: Language, Context, and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, *22*.
Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk.* Malmö Högskola.
Jank, W., & Meyer, H. (2009). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 17–34). Lund: Studentlitteratur.
Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education, 32*(241), 241–267.
Jewitt, C. (2013). Chapter 17. I: B. Price, Sara., Jewitt, Carey & Brown (Red.), *The SAGE handbook of digital technology research*. London: Sage Publications.
Johansson, Maria. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens.* Karlstad University.
Johansson, Marléne. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborgs Universitet.
Johansson, Marléne, & Hasselskog, P. (2005). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): slöjd.
Juhlin, K. (2011). Vetekudde. *kerstin@juhlin.nu*. Nerladdad från http://www.juhlin.nu/foto/beskrivningar/Vetekudde.pdf
Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme [Elektronisk resurs] : om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstads Universitet.
Karlsson, A.-M., & Strand, H. (2012). Text i verksamhet: mot en samlad förståelse. *Språk & Still, 1*(22), 110–134.
Kress, G. . (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
Kress, G. . (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Krogh, E., & Hobel, P. (2012). ”Årets bedste opgave”: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I: Synnøve; Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 137–150). Oslo: Oslo, Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Diss. Oslo : Univ. Oslo.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ladson-Billings, G. (2004). ”New Directions for Multicultural Education: Complexities, Boundaries, and Critical Race Theory”. I: J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Fransisco. Jossey-Bass

Lantolf, J.P., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development.* Oxford: Oxford Univerity Press.

Lantolf, James P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Larsson, Kent. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet : överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro universitet.

Larsson, Kristoffer. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap.* Karlstads Universitet.

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, *32*(1), 25–38.

Laursen, H. P. (2006). Andetsprogsperspektiver på tematiske mönstre i naturfagsundervisningen. *Nordand*, *1*(1), 51–72.

Laursen, H. P. (2013). Umbrellas and angels standing straight – a social semiotic perspective on multilingual children’s literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(6), 690–706.

Lemke, J. (1998). Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education*, *10*(3), 247–271.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, N.J.: Ablex.

Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., af Geijerstam, Å., & Edling, A. (1999). *Elevers möte med skolans textvärldar*. Uppsala universitet

Liberg, Caroline, & Säljö, R. (2010). Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. I: U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning : [grundbok för lärare]* (s. 233–253). Stockholm: Natur & kultur.

Lindahl, E. (2007). *Spelar lika kön och etnisk bakgrund på lärare och elever roll för provresultat och slutbetyg? Rapport 2007:23*. Uppsala. IFAU

Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I Louise Bjar (Red) *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan* (s. 57–92). Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2007). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2006* (s. 83–107). Stockholm: HLS förlag.

Lindberg, V., & Borg, K. (2008). *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lindqvist, E., Guvå, L., Lundenmark, P., & Wewel, Å. (2013). Flerspråkiga elever som strategiska läsare. I: Mikael Olofsson (Red.), *Symposium 2012, Lararrollen i svenska som andraspråk* (s. 124–141). Stockholm: Stockholms universitets förlag, Nationellt Centrum.

Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.

Lozic, V. (2010). *I historiekanons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle. 2010*. Malmö: Lunds universitet.

Magnusson, U. (2008). *Språk i ämnet*. Göteborg. Skolverket

Mannion, G., & Ivanič, R. (2007a). Mapping literacy practices: theory, methodology, methods. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 20*(1), 15–30.

Mannion, G., & Ivanič, R. (2007b). Mapping literacy practices: theory, methodology, methods. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 20*(1).

Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional patterns. I: Frances Christie & J. R. Martin (Red.), *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. London: Cassel.

Martin, J. R. (2002). To teach or not to teach: why the question. I: J. Wallace & W. Louden (Red.), *Dilemmas of Science Teaching: perspectives on the problems of practice* (s. 137–140). London: Routledge & Falmer.

Martin, J. R., & Veel, R. (Red.). (1998). *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.

Martin, J.R. (1993). Genre and Literacy-Modeling Context in Educational Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 13*, 141–172.

Martínez, J. F., Bailey, A. L., Kerr, D., Huang, B. H., & Beauregard, S. (2010). *Measuring Opportunity to Learn and Academic Lanuguage Exposure for English Language Learners in Elementary Science Classrooms : CRESST REPORT 767*. Los Angeles.

Mindedal, A. (2011). *Texter i NO - finns de?: en studie om textanvändning och textrelaterade samtal i ett fysiktema i skolår 5*. Stockholms universitet.

Mohan, B. A. (1986). *Language and content*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Mohan, B., & Slater, T. (2005). A functional perspective on the critical "theory/practice" relation in teaching language and science. *Linguistics and Education, 16*(2), 151–172.

Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse: om skolungdom och estetiska perspektiv*. Umeå. Umeå universitet

Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2011). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.

Nunan, D. (2010). Technology Supports for Second Language LearningNo Title. *International Encyclopedia of Education (Third Edition), Oxford, Elsevier, 8*, 204–210.

Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Malmö Högskola.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstads universitet.

OECD. (2010). *Pisa 2009 results: what students know and can do. Vol. 1, Student performance in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.

OECD. (2013). Programme for International Student Assessment (PISA). Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/

Olson, D. R., & Torrance, N. (Red.). (2009). *The Cambridge handbook of literacy*.New York, N.Y.: Cambridge University Press.

Oscarsson, V. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): samhällsorienterande ämnen*. Stockholm: Skolverket.

Pardoe, S., & Ivanic, R. (2007). *Literacies for Learning in Further Education*. Lancaster: Lancaster University.

Perry, W., & Mohan, B. A. (1987). Language and Content. *TESOL Quarterly*, *21*(1), 137.

Puentedura, R. R. (2012). SAMR and TPCK - Intro to Advanced Practice. Retrieved from: http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf

Redecker, C., & Johannessen, Ø. (2013). Changing Assessment - Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education*, *48*(1), 79–96.

Reichenberg, M. (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter: en studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg:Acta Universitatis Gothoburgensis.

Reinking, D. (Red.). (1998). *Handbook of literacy and technology transformations in a post-typographic world*. Mahwah, N. J: L. Erlbaum Associates.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.

Rosvall, P.-Å. (2012). *”… det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras…”: en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Umeå universitet.

Roth, W.-M., & Lee, Y.-J. (2007). “Vygotsky’s Neglected Legacy”: Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, *77*(2), 186–232.

Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I: R Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society*. London: Longman.

Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad University.

Sandahl, J. (2012). Samhällsvetenskapliga tankebegrepp. I: H. Lödén (Red.), *Forskning av och för lärare* (s. 217–230). Karlstad: Karlstad University Press.

Schleppegrell, M.J. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*. I M.J. Schleppegrell & C. Colombi, (Eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schleppegrell, M. J, & Colombi, C. (Red. 2002). *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schleppegrell, M.J., & de Oliveira, L. C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, *5*(4), 254–268.

Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.

Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften : tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats : Stockholms universitet.

Skolinspektionen. (2010). *Språk - och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska, Kvalitetsgranskning, Rapport 2010:16*. Stockholm. Skolinspektionen

Skolverket. (2000). *Barnomsorg och skola i siffror. 2000. D. 1, Betyg och utbildningsresultat : grundskola, gymnasieskola, Komvux, Statens skola för vuxna (SSV), Svensk undervisning för invandrare (Sfi)*. Stockholm. Skolverket

Skolverket. (2007). *Skriftspråklighet inom yrkesutbildning och arbetsliv [Elektronisk resurs] : en kunskapsöversikt*. Stockholm.

Skolverket. (2008). *Med annat modersmål - elever i grundskolan och skolans verksamhet, Rapport 321*. Stockholm: Fritzes.
Skolverket. (2009). *vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Stockholm: Fritzes.
Skolverket. (2010). *Skolverkets lägesbedömning 2010. D. 1, Beskrivande data : förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm.
Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
Smidt, J., Aamotsbakken, B., & Tønnessen, E. S.(Red.), (2011). *Tekst og tegn: lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi: rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8-9 november 2007. (2008). *Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Höstsymposium*. Uppsala: ASLA.
Stein, P. (2008). *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: representation, rights and resources*. London: Routledge.
Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
Svergie. (2010). Skollag (2010:800). Retrieved October 01, 2012, from http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
Säljö, R. (2012a). Digitala medier, appifiering och arena för lärande - från lertavlor till surfplattor. I: G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet - i går, i dag, i morgon* (s. 234–248). Stockholm: Svensklärarföreningen/Natur och Kultur.
Säljö, R. (2012b). Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The Co-Evolution of Hybrid Minds and External Memory Systems. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (1).
The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–92.
Thomas, W. P., & Collier, V. (2012). *Dual Language Education For a Transformed World*. Albuquerque, NM: Fuente Press.
Thomas, Wayne P, & Collier, V. (1998). Two Languages Are Better Than One. *Educational Leadership*, *55*(4), 23–26.
Twiner, A., Coffin, C., Littleton, K., & Whitelock, D. (2010). Multimodality, orchestration and participation in the context of classroom use of the interactive whiteboard: a discussion. *Technology, Pedagogy and Education*, *19*(2), 211–223.
Unsworth, L. (1997). “Sound” explanations in school science: A functional linguistic perspective on effective apprenticing texts. *Linguistics and Education*, *9*(2), 199–226.
Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
Wall, P. (2011). *EU-undervisning : en jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå.* Karlstads Universitet.
Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. L. Lier van, (Red.). Boston: Kluwer Academic Publisher.

Veel, R., & Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: The language of secondary school history. I: Ryqaiya Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in Society. Applied Linguistics and Language Study* (s. 191–231). London: Longman.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wills, J., Lintz, A., & Mehan, H. (2003). Ethnographic studies of multicultural education in classrooms". I: J.A Banks & M. G. Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 163–183). San Fransisco: Jossey-Bass.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard UP.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber

Bilagor
Bilaga 1

Samtyckesblankett om medverkan i forskningsprojekt
Till lärare, elever och föräldrar i årskurs x på x-skolan

SAMTYCKE till medverkan i forskningsprojektet ”Ämnesspråk i slöjd och samhällskunskap”. Forskningen avser att bidra med kunskap inom det utbildningsvetenskapliga området.

Jag heter Eva Lindqvist och går en kommunfinansierad ämnesdidaktisk forskarutbildning på Stockholms Universitet. I höst planerar jag att göra en ämnesdidaktisk undersökning i slöjd och SO med fokus på språk.

Enligt god forskningsetik måste varje person ge sitt tillstånd till att vara med i undersökningar. I undersökningen kommer elever och lärare videofilmas och intervjuas. Deltagandet är frivilligt och eleverna har rätt att avbryta sin medverkan. Uppgifterna som samlas in kommer att resultera i en skriftlig avhandling som kommer att publiceras vid Stockholms Universitet om ca 2 år. Alla uppgifter från filmer och bandade intervjuer kommer att anonymiseras och endast redovisas i skriftlig form. Alla insamlade uppgifter kommer enbart användas till detta forskningsändamål. Efter avslutat forskningsprojekt kommer all insamlad data att förstöras.
Stockholms Universitet och enskild forskare är ansvarig för materialet.

Med hänsyn till ovanstående vill jag att du tar ställning till följande SAMTYCKE
Elevens namn:_____ får delta i forskningen.
Ort och datum:_____
Målsmans underskrift:_____
Namnförtydligande:_____

Elevens namn:_____ får **inte** delta i forskningen.

Ort och datum:_____
Målsmans underskrift:_____
Namnförtydligande:_____

Avsändare: Stockholms Universitet (Forskningshuvudman), Institutionen för språkdidaktik, Frescati, 106 91 Stockholm
Huvudansvarig forskare: Eva Lindqvist
Handledare: Monica Axelsson och Kristina Danielsson

Bilaga 2

Intervjuguide:
Beskriv slöjdundervisningen? Hur brukar en slöjdlektion börja? Vad händer sen? Hur brukar en slöjdlektion sluta?
Beskriv samhällskunskapsundervisningen? Hur brukar en lektion i samhällskunskap börja? Vad händer sen? Hur brukar en slöjdlektion sluta?
Finns det några likheter mellan slöjden och samhällskunskapen som du kan beskriva?
Finns det några skillnader mellan slöjden och samhällskunskapen som du kan beskriva?
Beskriv språket i samhällskunskapen respektive slöjd? Vilka texter möter ni? Hur pratar läraren? Hur pratar elever? Vilka texter skrivs?
Vad är ämnesspråk för dig? Vad är typiskt för språket i ämnet?
Vad och hur viktigt tror du det är att kunna uttrycka sig på de sätt som anses vara vanliga inom ämnet? Är det viktigt att använda ett visst språk i resp. ämne? Vill läraren att man ska uttrycka sig på ett visst sätt? Hur?
Beskriv din språkliga bakgrund, vilka språk pratar du hemma, i skolan osv.?
Det språk som du lär dig på samhällskunskapen och slöjden; anser du dig kunna uttrycka det språket på alla språk som du behärskar?
Finns det annat som du skulle vilja tillägga?
Har du några frågor som du skulle vilja ställa till mig?

Bilaga 3

Bakgrundsenkät med fråga om skolämnen. Frågorna i den här enkäten handlar olika skolämnen, din skolgång, om din ålder och din språkliga bakgrund. Skriv svar på raden under frågan. Det finns även frågor på baksidan av pappret.
Tack för hjälpen. /Eva

Bakgrundsenkät
Hur ska elever göra för att bli duktiga i ett skolämne t.ex., slöjd respektive SO?
Vilket år att du född?
Vilket/vilka språk pratar du hemma med familjen, med kompisar och i skolan?
Med vem talar du vilket språk och när?
Familjen:
Kompisar:
Skolan:

Om du pratar annat/andra språk än svenska hemma, vid vilken ålder började du använda de språken?
I vilken ålder började du använda svenska?

Var och av vem/vilka lärde du dig svenska?
I vilka årskurser har du haft samhällskunskap, religion, geografi och historia (Samhällsorienterade ämnen, SO)?

Samhällskunskap
Religion
Historia
Geografi

I vilka årskurser har du haft slöjd? Träslöjd alt textilslöjd.
Träslöjd
TextilslöjdÅterigen tack för att du fyllde i enkäten[17]

[17] Skrivrader och linjer är bortredigerade i denna version av bakgrundsenkäten

Bilaga 4

Tabell 15. Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Paper Piecing”

	Vad?	Varför?	Vem eller vilka?
	Nio aspekter av en litteracitetspraktik (elevperspektiv)		
	Ämne – frågor Paper piecing – göra en föreställande bild i lappteknik. Skriva en utvärdering av arbetet.	**Syfte** Att följa en instruktion Göra en föreställande bild i lappteknik och skriva en utvärdering av arbetet.	**Publik** För elever
	Stil, utformning och konventioner Blandning ämnesneutrala- och ämnesspecifika ord Muntlig instruktion av läraren med handgester Genre: Instruktion Textdokument ”Paper Piecing” Genre: Hybrid Multimodalitet: Illustrationer + skriftlig verbaltext på papper Gt	**Flexibilitet + begränsningar/hinder** Läsa i helklass eller enskilt? En liten grupp på 5 till 6 tjejer bestämmer att det ska läsas enskilt Göra uppgift så självständigt som möjligt Skriva utvärdering enskilt.	**Roller, identiteter, värderingar** Texten troligen skriven av läraren. Självständigt arbete värderas hög. Eleverna förväntas arbete självständigt genom att sy en bild, montera bild, och göra en skriftlig reflekterande utvärdering
Hur?	**Modalitet + teknologier** Lärarens muntliga genomgång med handgester och artefakter, skriftlig verbaltext med illustrationer på papper (se tabell 4)	**Aktiviteter + processer** (varför) För utföra lappteknikuppgiften, vilket inkluderar planera, utföra och skriftligt utvärdera. Klara av uppgiften för att bli bedömd av läraren; få betyg. (hur) Lyssna på lärarens instruktion, läsa stencilen, klippa, sy, skriva en utvärdering.	**Interaktion, samarbete, användning av källor, resurser** Erbjudande att läsa tillsammans eller enskilt. Utfallet blir enskild läsning. Uppmaning till att utföra syuppgiften självständigt. Uppmaning till enskild skriftlig utvärdering. Uppmaning till att använda källor och resurser på egen hand.

Bilaga 5

Tabell 16. Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Vetekudde”

	Vad?	Varför?	Vem eller vilka?
	Nio aspekter av en litteracitetspraktik (elevperspektiv)		
	Ämne – frågor Att sy en vetekudde, planera skriftligt, genomför sitt arbete genom att följa adekvata artefakter (planering och mönster), skriftlig utvärdera sin slöjdprocess	**Syfte** (Officiellt syfte) Att lära sig slöjdförmågor (Inofficiellt syfte) För att utifrån eget initiativ göra en slöjdaktivitet för att vara sysselsatt, Ev. för att slippa göra stick- eller virkuppgifter (som de flesta andra elever i klassen gör)	**Publik** För eleven själv att följa (att skapa en slöjdprodukt eller att synliggöra sitt lärande) För läraren i bedömning syfte
	Stil, utformning och konventioner Stil: Blandning ämnesneutrala- och ämnesspecifika ord Muntlig instruktion av läraren med handgester Genre: Instruktion: mallar för planering och utvärdering, slöjdmönster Stil?: skolanpassade texter med ämnesspecifika uttryck	**Flexibilitet + begränsningar/hinder** Flexibilitet i val Svårt att planera skriftligt om eleven inte vet hur man ska skapa produkten Svårt att följa planering, mönster och andra artefakter om dessa inte afforderar det eleven anser sig behöva Att explicit reflektera över slöjdprocessen förutsätter att eleven kan slöjdspecifika ord och begrepp	**Roller, identiteter, värderingar** Eleven expert Eleven novis, motströvig slöjdare och inte interesserad av att göra de läs- och skrivuppgifter som läraren kräver att David ska göra David visar i sina handlingar att läs- och skrivhandlingar inte har något högt värde i förhållande till att genomföra slöjdprocessen
Hur?	**Modalitet + teknologier** Muntlig verbaltext Skriftlig verbaltext Bilder, illustrationer Slöjdspecifika artefakter som alla innehåller slöjdspecifika symboler (t.e.x symaskin, strykjärn)	**Aktiviteter + processer** (varför) kunna följa en skriftlig planering och mönster för att genomföra en slöjdprocess Utvärdera skriftligt för att utveckla sitt lärande (hur) Skriva planering, läsa mönster, läsa symboler på symaskiner, styrkjärn etc., skriva utvärdering	**Interaktion, samarbete, användning av källor, resurser** David interagerar med läraren, Han ber om hjälp vid varje moment Läraren använder textuella resurer t.e.x mönstret. David använder inte mönstret eller sin planering

Bilaga 6

Tabell 17. Analys av litteracitetspraktiken - exempel ”Sticka fläta”

	Vad?	Varför?	Vem eller vilka?
	Nio aspekter av en litteracitetspraktik (elevperspektiv)		
	Ämne – frågor Att sticka en fläta Att välja en utformning och design Att lära sig att göra en hållbar plan Att hitta en stickbeskrivning med rätt affordanser Att genomföra planen med hjälp av artefakter Att följa upp utfallet av genomförandet i en skriftlig artefakt	**Syfte** (Officielt syfte) Att lära sig slöjdförmågor, specifik förmåga flätstickning (text som vektyg och medium) (inofficielt syfte) Att med hjälp av verktyg producera ett föremål som eventuellt får en framtida användning av eller som man tycker är fint (text som medium och mål) Att visa andra elever att man också klarar av att göra en fläta (text som medium)	**Publik** Eleven själv (text som verktyg och medium) För läraren i utvärderings syfte (text som medium och mål)
	Stil, utformning och konventioner Språket i webbtext tekniskt, specialiserat och till viss del abstrakt Olika design och olika konventioner i de många källor som eleven konsulterar Dialog med läraren med (rikt med handgester) Genre: Instruktion	**Flexibilitet + begränsningar/hinder** Språket i webbtexten Svårt att hitta texter som afforderar det som eleven efterfrågar Fortsätter att leta efter semiotiska resurser som kan lösa problemet Eleven tar hjälp av läraren för att tolka text	**Roller, identiteter, värderingar** R. Driven elev I . Kapabel och självständig V. Värderar texten högt som arbetsredskap
Hur?	**Modalitet + teknologier** Böcker Internet – verbaltext, symboler, illustrationer, video Pappersdokument	**Aktiviteter + processer** (varför) Letar efter mönster att följa för att lyckas göra en bra fläta (hur) Efterfrågar råd från läraren om vilka verktyg hon kan använda redan i planeringen Andvänder många textresurser för att förstå hur hon ska gå tillväga	**Interaktion, samarbete, användning av källor, resurser** Interaktion med många olika semiotiska resurser Samarbetar med läraren kring de semiotiska resurserna

Bilaga 7

Tabell 18. Analys av litteracitetpraktiken – exempel ”Samhällsekonomi”

	Vad?	Varför?	Vem eller vilka?
	Nio aspekter av en litteracitetspraktik (elevperspektiv)		
	Ämne – frågor Att lära sig (om) samhällsekonomi (Exempelfrågor från prov i SO:,Vad kommer du har för nytta av att lära dig om samhällsekonom i framtiden?, Beskriv det ekonomiska kretsloppet (rita gärna), och berätta om de aktörer som finns på marknaden. Ge exempel på hur det fungerar i verkligheten.)	**Syfte** Att läsa text och sammanfatta begrepp oh jämföra sina val och formuleringar för att fördjupa sin förståelse (Text som medium och verktyg)	**Publik** Läromedlet skrivet för elever Skriva för sin egen skull (text som mål) Skriva för gruppen (text som medium, verktyg och mål) Skriva för att visa läraren (text som medium och mål)
	Stil, utformning och konventioner Blandning ämnesneutrala- och ämnesspecifika ord Traditionellt utformat läromedel med blandning av skriftlig verbaltext, bilder och illustrationer Genre: berättande, förklarande och beskrivande	**Flexibilitet + begränsningar/hinder** Egen läsning i gruppen utgör ett hinder då lästakten skiljer mycket, Skillnad mellan David och Sarahs grupp, (jämn lästakt) Val av begrepp och ord som eleven ska utforska är styrda av läraren – kanske inte är de begrepp som eleven ”fastnar på”	**Roller, identiteter, värderingar** R.”Laidback”, Intresserade och otintresserade (ögontjäneri) I: De som kan skriva är smarta. V: Verbalt visar elever att det är högt värderat att vara ansvarstagande men Davids grupp visar genom handlingar uppsatt motsatt beteende.
Hur?	**Modalitet + teknologier** Böcker Läromedel (text som medium och verktyg) Penna, papper + skrivhäfte (text som medium, verktyg och mål)	**Aktiviteter + processer** (varför) För att lära sig om stora och lilla ekonomin (hur) Läsa och sammanfatta text på egen hand, Nästa steg, dela sammanfattningen med andra elever (text som medium, verktyg och mål)	**Interaktion, samarbete, användning av källor, resurser** Individuellt arbete vars resultat ska användas i interaktion med andra elever

Bilaga 8

Tabell 19. Analys av litteracitetpraktiken – exempel ”BNP”

	Vad? ↓	Varför? ↓	Vem eller vilka? ↓
	Nio aspekter av en litteracitetspraktik (elevperspektiv)		
	Ämne – frågor Att lära sig begreppet Bruttonationalprodukt (BNP), Lärarfråga: Vad drar ni för slutsatser om de här kurvorna?	**Syfte** Lära sig begreppet BNP för att förstå samhällekonomi (jmf Sandahl) (Text som medium)	**Publik** För elever, för gruppen, för läraren, för samhället
	Stil, utformning och konventioner Blandning mellan allmänspråkliga, frekventa ord och ämnesspecifika termer och begrepp i alla texter oavsett medium och modalitet Muntlig och skriftlig förklaring av läraren med handgester, symboler och verbaltext Genre: Beskrivande och förklarande Webbtext på interaktionstavla Diagram, Grafer, X- och Y-axlar	**Flexibilitet + begränsningar/hinder** Förutsätter att elever har med sig material i form av läromedel, penna, skrivhäfte, (ev. begreppslista och måldokument) Hinder att ställa frågor som inte går i linje med det läraren vill att eleverna ska ställa frågor om Hinder – att organisera gruppens textsamtal och skrivande	**Roller, identiteter, värderingar** R: Elev som lyssnar uppmärksamt; läraren styr uppgiften I: Elev som konsument och utförare V. Viktigt att – lyssna på läraren, diskutera i grupp, lyssna på andra, fokusera på att svara på lärarens frågor
Hur? →	**Modalitet + teknologier** Muntlig och skriftlig verbaltext Diagram (visuell illustration) Lärarens muntliga verbaltext vilket inkluderar gester och miner Interaktivitetstavla Pappersdokument	**Aktiviteter + processer** (varför) För att hjälpa eleverna att komma ihåg ett innehåll (lärarens utsaga) (hur) Läraren förklarar BNP utifrån grafer på en interaktivietstavla Eleverna ska diskutera BNP utifrån kurvorna i diagrammet	**Interaktion, samarbete, användning av källor, resurser** Interaktion med läraren Samarbete med andra elever i gruppen Interaktion med läromedlet Interaktion med graferna på interaktivitetstavlan

Bilaga 9

Tabell 20. Analys av litteracitetspraktiken – exempel ”Ekonomiskt kretslopp”

	Vad?	Varför?	Vem eller vilka?
	Nio aspekter av en litteracitetspraktik (elevperspektiv)		
	Ämne – frågor Kretsloppet I den stora ekonomin (Exempelfrågor från prov i SO:,Vad kommer du har för nytta av att lära dig om samhällsekonomi i framtiden?, Beskriv det ekonomiska kretsloppet (rita gärna), och berätta om de aktörer som finns på marknaden. Ge exempel på hur det fungerar i verkligheten.)	**Syfte** Enligt läraren ”att skriva klart den gruppgemensamma texten” (Text som mål)	**Publik** För eleven (text som verktyg) För elevgruppen (text som verktyg) För läraren
	Stil, utformning och konventioner Blandning ämnesneutrala- och ämnesspecifika ord Traditionellt SO-läromedel, blandning av text, bild och illustrationer Genre:Förklaring Grafisk illustration I läromedel med pilar, figurativa symboler och verbaltext	**Flexibilitet + begränsningar/hinder** Vad ska eleverna göra om den gruppgemensamma texten är hemma hos en frånvarande elev Eleverna klagar på stök i klassrummet, svårt att diskutera fram formuleringar inom rådande förutsättningar, (tid, plats, miljö)	**Roller, identiteter, värderingar** R. Som skribenter och ansvarstagande elever I Som elever som lyckas/misslyckas (dölja sitt misslyckande) V. Viktigt att prestera text
Hur?	**Modalitet + teknologier** Gruppgemensam text Grafiska illustrationer i läromedlet Skriftlig verbaltext i läromedlet Anteckningar i elevernas texthäften	**Aktiviteter + processer** (varför) Att lära sig att plocka ut vilken information som är viktig för att förstå ett visst begrepp I samhällsekonomi; Förstå processer, samband och kunna dra slutsatser genom att granska grafer (text som verktyg) (hur) Eleverna ska jämföra sina individuella anteckningar och skriva en gruppgemensam text	**Interaktion, samarbete, användning av källor, resurser** Samarbete mellan elever Interaktion mellan lärare och elever Resurser: läromedel, elevers muntliga och skriftliga verbaltext, lärarens muntliga och skriftliga verbaltext

Bilaga 10

Transkriptionsnyckel
(.) kort paus
(..) paus under 0.5 sek(…) paus mellan 0.5 och 0.75 sek
(….) paus mellan 0.5 och 1,25 sek
: kolon anger förlängt ljud
[hakparentes anger början av samtidigt eller överlappande tal
] hakparentes anger slut på samtidigt eller överlappande tal
? stigande ton

(Bland annat utifrån Linell, 2011, s. 135 - 140)

Exempel på transkription Slöjdlektion 1, Datum 20110922 Kamera: Fokus

Tid hh:mm:ss	**Tal/ljud**	**Gester/Rörelser**	**Ögonriktning**	**Artefakter**
00:03:30	**Lär** Jo, precis. Det var det jag skulle visa. [Hallå grab-bar! Är ni med nu?] **David** Lyssna på fröken!	Läraren förevisar en vit tygbit som hon viker	**På tyget, på elever som pratar**	**Vit tygbit**

Bilaga 11
Fotografi av regler uppsatta på väggen i Samhällskunskapslektionssalen

Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education

Qarin Franker 2011. Val, vägar, variation: Vuxna andraspråksinlärares interaktion med svenska valaffischer. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 1. 166 s. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-181-6.

Carina Vretlund 2011. "Dom som hade bra betyg behandlade dom som kungligheter, vi andra typ sket dom i": En samtalsanalytiskt orienterad narrativ analys av IV-elevers berättelser. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 2. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-224-0

Larissa Mickwitz 2011. Rätt betyg för vem?: Betygsättning som institutionaliserad praktik. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 3. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-222-6

Anders Edlund 2011. Undervisning på engelska i den svenska gymnasieskolan - ett experiment med potential?: En studie av tre elevgruppers engelska texter i två register. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 4. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-223-3

Pia Anderson 2011. Textuell makt – fem gymnasieelever läser och skriver i svenska och samhällskunskap. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 5. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-219-6

Yvonne Hallesson 2011. Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 6. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-220-2

Ulrika Németh 2011. Jakten på den godkända texten: Läspraktiker och internetanvändning på gymnasieskolan. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 7. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-221-9

Eva Nilson 2012. Elevers skrivande som identitetsskapande aktivitet i skolan – innehåll och begränsningar. Studier i språkdidaktik- Studies in Language Education 8. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-415-2

Eva Lindqvist 2014. Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap. Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 9. Instituttionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-880-8