

doi: 10.24834/educare.2021.2.6

Kommunikativa orienteringar i kunskapsbyggande interaktion: Förhandling om ämnesinnehåll i språkligt heterogena klassrum

Robert Walldén

<https://orcid.org/0000-0002-2565-8875>

robert.wallden@mau.se

Exploring spoken interaction in the teaching of texts and content knowledge to linguistically diverse Grade 6 students, this article responds to the need of a more nuanced understanding of how different patterns of interaction function in knowledge-building classroom practices. The study is based on observations and transcriptions of recorded classroom interaction in different school subjects. The analysis is based on theoretical frameworks of communicative approaches, knowledge domains and discursive mobility. The result shows how patterns of classroom interaction are connected to important functions, such as building up prior knowledge, reminding students of key disciplinary concepts, reinforcing meanings in disciplinary texts, problematizing different aspects of how subject content is represented and enabling the diverse students to connect the subject content to personal experiences and process it with innovative use of the target language. The result also shows that movements towards a disciplinary discourse can be promoted by grounding the interaction in written texts and hindered by less functional use of everyday language.

Keywords: classroom discourse, communicative approaches, content-based instruction, discursive mobility, knowledge-building, primary education

1. Introduktion

En viktig förutsättning för lärande olika skolämnen är den muntliga interaktion som erbjuds i undervisningen. Både nationellt och internationellt har en dialogisk och flerstämmig undervisning ofta förespråkats i forskning som betonar elevernas möjligheter att bidra till kommunikationens innehåll och riktning (t.ex. Alexander, 2008; Dysthe, 1993, Liberg, 2003;

Lindberg, 2013; Mercer & Littleton, 2007; Rosén & Wedin, 2015; Halleson et al., 2018). Att detta har blivit normerande för hur läraren förväntas bedriva sin undervisning är påtagligt exempelvis i Läslyftsmoduler för textsamtal och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (se t.ex. Molloy, 2018; Westlund, 2018). För språkligt heterogena elevgrupper har tidigare forskning pekat på betydelsen av att deras förkunskaper och språkliga repertoarer tas till vara i undervisningen (t.ex. Cummins, 2000, 2016; García & Lin, 2017; Karlsson, 2019; Wedin, 2017; Svensson, 2016).

Det är samtidigt nödvändigt att klassrumskommunikationen förstås i relation till ett ämnesspecifikt innehåll (diskuteras i Walldén, 2019a). En språkmedveten undervisning där interaktionen fungerar som ett stöd för att hantera ämnesinnehåll på en åldersadekvat nivå är något som brukar förespråkas i undervisning där elever lär på sitt andraspråk (t.ex. Gibbons, 2006; Nygård Larsson, 2011; Walldén, 2019a, 2020a). Medan flera studier har belyst den språkliga förhandlingen kring det förtätade språkbruk som kännetecknar naturorienterande ämnen (se t.ex. Nygård Larsson & Jakobsson, 2017; Nygård Larsson, 2018; Maton & Doran, 2017) är det mer sällsynt med studier som tar ett övergripande perspektiv på kunskapsbyggande interaktion i olika skolämnen. Detta är problematiskt med tanke på den breda didaktiska repertoar undervisning i dessa åldrar kräver för att stödja elevernas appropriering av olika ämnesspråk. Något som särskilt saknas är teoretiska redskap som kan synliggöra både dialogen som sker mellan lärare och elever och förutsättningarna som skapas för att gå i dialog med ett ämnesinnehåll.

2. Syfte och frågeställningar

Mitt bidrag med denna studie är att utifrån ett brett material från ämnesundervisning i årskurs 6 utforska och synliggöra de kommunikativa orienteringar lärare intar när de förhandlar om ämneskunskaper med elever i språkligt heterogena klassrum. Fokus är på följande frågor:

1. Vilken funktion har lärares olika kommunikativa orienteringar för att leda in eleverna i ämnesspecifika kunskapsdomäner?
2. Vilka rörelser kan ses i samtalen mellan vardagsspråkliga och mer ämnesspecifika formuleringar?

De svar som ges på dessa frågor ger ett underlag för att diskutera förutsättningarna som lärarnas sätt att leda interaktion skapar för eleverna att appropriera olika ämnesspråk. Analysen utgår från exempel från olika skolämnen: historia, samhällskunskap, biologi, matematik och teknik. En viss tyngdpunkt ligger dock på samhällskunskap och historia, eftersom två av de tre deltagande lärarna undervisade i dessa ämnen.

3. Tidigare forskning och teoretiska perspektiv

I detta avsnitt redogör jag för tidigare forskning samt teoretiska perspektiv som rör kunskapsbyggande interaktion och kommunikativa orienteringar. Det övergripande perspektiv jag intar är att klassrumsinteraktion är av central betydelse både för att främja och synliggöra förutsättningarna för språk- och kunskapsutveckling (se t.ex. Hammond & Gibbons, 2005; Lemke, 1990; Mercer & Littleton, 2007; Nygård Larsson, 2018).

3.1 Kunskapsbyggande interaktion

För att belysa språk- och kunskapsutvecklande potentialer i den dokumenterade interaktionen kommer jag att ta stöd i två termer som har utvecklats i forskning baserad på systemisk-funktionell lingvistik (SFL): *kunskapsdomäner* och *diskursiv rörlighet*. Macken-Horarik (1996, 1998) menar att elevers inträde i specialiserade, eller ämnesspecifika, kunskapsdomäner sker i dialog med deras befintliga, vardagliga, kunskapsdomän. Nygård Larsson (2011, 2018) visar med en liknande utgångspunkt hur kunskapsutvecklande interaktion i naturorienterade ämnen kan synliggöras som diskursiva rörelser inom och mellan vardagliga och ämnesspecifika formuleringar (se även Nygård Larsson & Jakobsson, 2017). Vilket språkbruk som kännetecknar den ämnesspecifika kunskapsdomänen beror givetvis på vilket ämne det rör sig om. Det naturvetenskapliga språket är tekniskt och byggs i hög grad upp av fältspecifika begrepp som ingår i komplexa betydelsereationer med varandra (Martin, 1990/1993; Maton & Doran, 2017). Ett exempel från föreliggande studies material är *synen* som en av kroppens fem sinnen. Komplexa semantiska relationer gäller till viss del även geografiämnet som befinner sig i gränslandet mellan NO och SO (se t.ex. Sellgren, 2011; Walldén, 2019a). I både NO och geografi är bilder vanliga för att utveckla och omformulera innebörder i läromedelstexter. De fungerar som stöttande medierande resurser men behöver också tolkas på ändamålsenliga sätt av eleverna

(t.ex. Hammond & Gibbons, 2005; Martin & Rose, 2008; Nygård Larsson, 2011). SO-ämnena är generellt mindre tekniska, men präglas av ett abstrakt språkbruk. Två exempel på abstrakta SO-termer som förekommer i detta material är *rättighet* och *arrivke*. Abstrakta ord som dessa bygger ofta på nominaliseringar (jfr *ärva*, *rätt*) eller adjektiviseringar, det som inom SFL-forskning benämns grammatiska metaforer (se tex. Walldén, 2019b; Magnusson, 2011).

En vanlig utgångspunkt för språk- och kunskapsutvecklande undervisning är att andraspråksinlärare gynnas av att ta del av ämnesrelaterade meningserbudanden genom en mångfald av uttrycksätt, såsom tal, skrift, bilder och gester (se t.ex. Hajer, 2006; Hammond & Gibbons, 2005; Nygård Larsson, 2011; Rubin, 2019). Flera studier har också synliggjort hur andraspråksinlärares aktiva bruk av ämnesrelaterat språk gynnas av att de får förhandla om texter och ämnesinnehåll i smågrupper (se t.ex. Karlsson, 2019; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017; Walldén, 2019c).

En dialog mellan kunskapsdomäner är påtaglig när lärare packar upp ämnesspecifika innebörder i mer vardagliga termer, alternativt omformulerar elevsvar så att de bättre passar in i den ämnesdiskurs som för tillfället utforskas, och när eleverna själva bidrar med vardagsspråkliga eller mer abstrakta formuleringar. Även om vardagsspråket är en värdefull resurs för att närma sig ämnesspecifika kunskapsdomäner har studier visat att vardagsspråk ibland kan användas på sätt som minskar förutsättningarna för en utvecklad ämnesförståelse (Danielsson et al, 2018; Nygård Larsson, 2017). Studier har också visat en generell tendens hos lärare att omformulera ämnesspråk i mer vardagliga termer. Det motsatta händer sällan vilket minskar förutsättningarna för att främja elevernas rörelse mot ett mer abstrakt språkbruk (se t.ex. Hipkiss, 2014; Macnaught, et al, 2013; Maton, 2013; Walldén, 2019b). En tidigare studie av historieundervisning i årskurs 6 visade även hur elevernas diskursiva rörlighet kan begränsas av förenklade och vardagsspråkliga undervisningstexter (Walldén, 2020a).

Matematikämnet särskiljer sig genom att, vid sidan av ämnesspecifika termer såsom *algebra* och *ekvation*, ha ett eget symbolspråk som fungerar enligt en egen grammatik (se t.ex. Halliday, 1989/1993; O'Halloran, 2009; Veel, 1999). Matematik är därför mindre belyst ur språkdidaktiska perspektiv. Studier om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i matematik betonar dock

vikten av att eleverna får möjlighet att muntligt resonera kring matematik och aktivt använda sig av matematiska termer (t.ex. Rubin, 2019; Segerby, 2017; Smit & van Eerde, 2011). En matematikdidaktisk term som relaterar till diskursiv rörlighet är förankring eller *anchoring*, som innebär att meningsfulla kopplingar görs mellan den matematiska ämnesvärlden och matematikens tillämpning i vardagen (se t.ex. CTGV, 1990).

En viktig utgångspunkt för studien är att ämnesspecifik kunskap inte kan ses som neutral och objektiv: den formas av maktrelationer och sitt sociohistoriska sammanhang (se t.ex. Bernstein, 2000; Muller, 2000). Inom historieundervisning är ett viktigt mål att skapa en kritisk förmåga att ta ställning till olika källor (t.ex. Fitzgerald, 2019; Shanahan & Shanahan, 2008). Forskning om matematikundervisning lyfter fram problematiken med att utgå från att det endast finns ett giltigt sätt att representera kunskap med språkliga medel (t.ex. Chronaki & Planas, 2018; Ryan, 2019). En undervisning som rör sig mot en reflexiv kunskapsdomän synliggör en variation av perspektiv, och visar att det finns alternativa sätt att representera kunskap. När det gäller andraspråksinlärares språk- och kunskapsutveckling betonas ofta vikten av att aktivera och bekräfta deras bakgrundskunskap (se t.ex. Cummins, 2016), något som kan främjas både av att göra kopplingar till elevernas befintliga erfarenheter och ge utrymme för olika sätt att representera kunskap. En studie av textsamtal med andraspråksinlärare på grundvux (Walldén, 2020b) visar hur olika kunskaper och erfarenheter i språkligt heterogena grupper kan fungera som en resurs för att reflektera kritiskt över det lästa.

Macken-Horarik (1996) beskriver hur de olika kunskapsdomänerna ingår i en dialog med varandra. Att träda in i en ämnesspecifik kunskapsdomän innebär en rörelse från den vardagliga kunskapsdomänen, och gör det nödvändigt att inta specifika och ämnesanknutna perspektiv på omvärlden. Utvecklingen av reflekterande kunskap innebär en rörelse från den ämnesspecifika domänen, och öppnar upp för alternativa sätt att betrakta kunskap. Denna dialog mellan kunskapsdomäner har en särskild betydelse i språkligt heterogena elevgrupper, där elevernas erfarenheter av både vardagliga och ämnesspecifika kunskapsdomäner kan variera stort.

3.2 Kommunikativa orienteringar

För att synliggöra hur lärarna involverar eleverna i dialog bygger jag vidare på ett ramverk från Mortimer och Scott (2003) som beskriver lärares *kommunikativa orienteringar* (communicative approaches). I ramverket beskrivs två olika dimensioner: dialogisk / auktoritativ respektive interaktiv / ej interaktiv. Dialogisk / auktoritativ handlar om huruvida läraren vidkänner och bygger vidare på olika perspektiv, eller styr kommunikationen mot förutbestämda perspektiv och poäng. Dimensionen interaktiv / icke-interaktiv handlar om i vilken utsträckning läraren bjuder in eleverna att delta i samtalet. Min specifika operationalisering av ramverket, som modifierar termerna något, framgår i avsnitt 4.1

I språkligt heterogena klassrum är det också av betydelse huruvida läraren förespråkar ett målspråksenligt sätt att uttrycka sig eller om läraren ger utrymme för de olika språkliga repertoarer eleverna har med sig. Vid sidan elevernas potentiella användning av andra språk än svenska som resurser för sitt lärande (se t.ex. Karlsson et al, 2018) kan den språkliga repertoaren innefatta drag av interimspråk såsom kreativa nybildningar (se t.ex. Selinker, 1972; Viberg, 1987). En studie av textsamtal med andraspråksinlärare på grundvux visar att eleverna i samtal kring abstrakt textinnehåll tänjde sin språkliga förmåga och använde sig av olika inlärarversioner (Walldén, 2019c). Ur detta perspektiv är det möjligt att en lärare styr kommunikationen mot ett visst ämnesperspektiv men ändå ger eleverna utrymme att formulera sig på olika sätt.

4. Metod och material

Studiens material har genererats genom transkriptioner av ljudinspelningar (58 timmar) och observationsanteckningar på två olika skolor. Undervisningen i historia följdes under tre månader under läsåret 2019–2020 på en skola jag kallar för Lövgårdskolan. Denna studie involverade en lärare, kallad Maria, och hennes två elevgrupper i årskurs 6. Under några lektioner undervisade istället en pensionerad vikarie, benämnd Ragnar, som hade undervisat på samma skola i många år. Undervisningen i de andra ämnena dokumenterades under min avhandlingsstudie under 2015–2016 (Walldén, 2019a) och involverar lärarna Hanna och Akram som delade ansvaret för undervisningen i årskurs 6 på en skola jag kallar Vidängskolan. Hanna

undervisade i svenska och SO medan Akram undervisade i matematik och NO. Samtliga lärarna hade arbetat på skolorna i flera år. Jag kom i kontakt med skolorna genom mitt professionella nätverk. Urvalet av deltagare var strategiskt (se Thomas, 2011) eftersom jag var intresserad av att belysa ett strukturerat arbete med texter i undervisningen av språkligt heterogena elevgrupper. Lövgårdskolan satsade på textsamtal medan Vidängskolan hade arbetat med genrepedagogiska arbetssätt under flera år.

I båda studierna hade jag företrädesvis en strikt observatörsroll (se t.ex. Fangen, 2005) där jag placerad långt bak i klassrummet, ägnade mig åt att ta anteckningar på en bärbar dator och sköta röstinspelningsapparaten. En skillnad är att jag i avhandlingsstudien var inriktad på lärarnas sätt att leda helklassamtal medan jag i studien på Lövgårdskolan även dokumenterade grupsamtal mellan elever samt följde hur enskilda elever deltog i olika moment. Undervisningen i historia ledd av Maria får ett relativt stort utrymme i resultatredovisningen eftersom det är ett mer omfångsrikt material (ca 35 timmar ljudupptagning). Urvalen av samtal har gjorts utifrån en önskan att synliggöra en variation av kommunikativa orienteringar och diskutera vilka möjligheter olika samtal ger till språk- och kunskapsutveckling. Båda studierna följde Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (2017) vilket innebar att jag redogjorde för studiernas syften och förväntade publikationsformer samtidigt som jag underströk frivilligheten i att delta och möjligheten att avbryta sitt deltagande utan motivering. Informerat skriftligt samtycke inhämtades från vårdnadshavare. Därutöver dokumenterades ingen potentiellt känslig information om individuella elevers ursprung eller språkbakgrund. Utifrån den generella bild som förmedlades till mig av lärarna var eleverna med svenska som andraspråk inte nyanlända. Vissa var födda i Sverige medan andra hade några års skolgång i landet bakom sig. I Marias klass ingick både elever med svenska som första- och andraspråk. Samtliga lärare använde uteslutande svenska som undervisningsspråk.

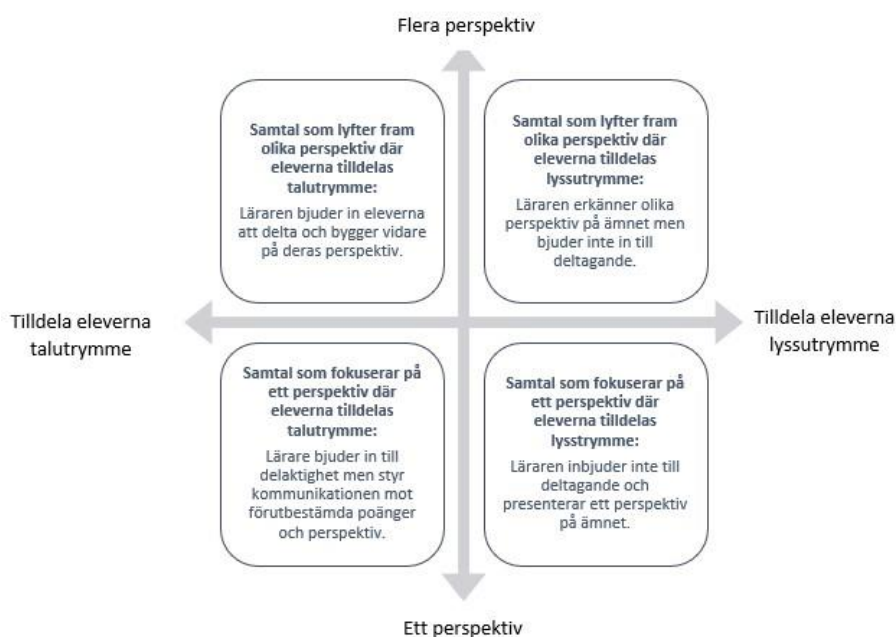
4.1 Analys

I analysen har jag utgått från de teoretiska perspektiv på kommunikativ orientering och diskursiv rörlighet som har presenterats ovan för att besvara vilken funktion lärares olika kommunikativa orienteringar hade för att leda in eleverna i ämnesspecifika kunskapsdomäner (forskningsfråga 1)

samt vilka rörelser som kan ses i samtalen mellan vardagsspråkliga och mer ämnesspecifika formuleringar (forskningsfråga 2).

I min operationalisering av ramverket för kommunikativa orienteringar (se ovan) väljer jag att ändra på terminologin eftersom termer som *auktoritativ* och *dialogisk* kännetecknas av att de fylls med olika normer och värden beroende på det sociala sammanhanget. Inte minst finns det olika föreställningar – även på ett teoretiskt plan – om hur dialog för förstås och främjas i ett undervisningssammanhang (se t.ex. Dysthe, 1996; Walldén, 2020c; Öhman, 2015). Semantiskt närliggande termer som *dialogisk* och *interaktiv* kan också lätt förväxlas vilket gör dem didaktiskt problematiska. I analysen skiljs istället mellan samtal där lärarna inriktar sig mot ett perspektiv och samtal där de ger utrymme åt olika perspektiv (jfr auktoritativ / dialogisk). Gällande den andra dimensionen görs en skillnad mellan samtal där eleverna tilldelas talutrymme och sådana där de tilldelas ett större mått av utrymme att lyssna, vad Adelman (2002) kallar lyssutrymme (jfr interaktiv / ej interaktiv). Utgångspunkten är att lyssnande är en aktiv form av deltagande (se Adelman, 2002) samt att lärarmonologer kan vara en värdefull del av det meningsfulla inflöde som erbjuds elever i språkligt heterogena klasser (se t.ex. Walldén, 2019a; Wedin, 2008). Jag gör, likt Mortimer och Scott (2003), ingen rangordning mellan de olika orienteringarna utan utgår från att de kan vara funktionella i olika sammanhang.

Enligt dessa dimensioner beskriver ramverket fyra olika möjliga orienteringar (Figur 1, fritt efter Mortimer & Scott 2003, ss. 34-40).



Figur 1. Kommunikativa orienteringar

Att lärare orienterar sig mot att lyfta fram flera perspektiv och ge eleverna talutrymme överensstämmer i hög grad med de ideal om flerstämmig kommunikation, möjligheter till muntligt utflöde och synliggörande av elevers tidigare erfarenheter som ofta har förespråkats av forskning och blivit normerande för undervisning (se inledande diskussion). Detta kan ställas mot en orientering där läraren också interagerar språkligt med eleverna men styr kommunikationen mot ett visst perspektiv. Ett typiskt uttryck för en sådan orientering kan ses i bruket av IRE eller IRF-sekvenser, alternativt benämnda triadisk dialog, där läraren ställer och följer upp frågor som denne vet svaret på (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979; Lemke 1990; Walldén, 2019a).

Det analytiska förfaringssättet gick till på så sätt att transkriptionerna lästes igenom upprepade gånger. Först sorterades utdrag under olika kommunikativa orienteringar samtidigt som jag gjorde preliminära kopplingar till kunskapsdomäner. Sedan gjordes en mer djupgående analys av den diskursiva rörlighet som kunde ses i de olika samtalen samtidigt som strukturen på redovisningen gjordes om för att tydligare spegla olika funktioner samtalen var inriktade mot att fylla. Dessa olika funktioner utgör underrubriker i resultatredovisningen av samtal där läraren var orienterad mot att synliggöra ett perspektiv: *att påminna om och introducera centrala ämnesbegrepp, att leda in eleverna i ett nytt ämnesområde och att förmedla innehållet i en text*. I ett separat avsnitt diskuteras lärarnas inriktning mot att synliggöra olika perspektiv i relation till ett ämneslärande. På detta sätt synliggörs vilken funktion lärares kommunikativa orienteringar hade för att leda in eleverna i ämnesspecifika kunskapsdomäner (forskningsfråga 1).

För att synliggöra diskursiv rörlighet i interaktionen kommer jag att fästa uppmärksamheten på vad som kan kallas retoriska sandwich-strukturer ("rhetorical sandwich structures") i lärarnas sätt att leda interaktionen (se t.ex. Martin, 1992, 2013, Walldén, 2019a). Det innebär att lärarna nämner ett tekniskt eller abstrakt begrepp, ger en mer vardagsspråklig förklaring och sedan återupprepar det aktuella begreppet, alternativt omformulerar det på ett annat abstrakt sätt. Abstrakta formuleringar har överlag en viktig roll för att sammanföra eller kondensera

ämnesrelaterade innebörder. Sandwich-strukturen har identifierats som betydelsefull för rörelser mellan ämnesspecifika och mer vardagliga formuleringar inom texter (se t.ex. Martin, 2013) samt som en resurs i lärarens muntliga kommunikation för att förtydliga innebörder och föra dem närmare elevernas vardagserfarenheter (Walldén, 2019a). Termen har därmed ett värde för att analysera diskursiv rörlighet.

I resultatet används termen *ämnesspecifikt* språkbruk för att beskriva formuleringar som på ett tämligen entydigt sätt kan relateras till en specifik ämnesdiskurs. Exempel på detta är *algebra* och *mänskliga rättigheter*. Ämnesanknutna ord som även förekommer i andra vardagliga kontexter, till exempel *påve*, anses istället tillhöra *ämnesrelaterade* ord. Den senare termen används även mer allmänt för det språkbruk som kan kopplas till en ämnesspecifik kunskapsdomän, inklusive mer ämnesspecifika ord. Dessa kategorier av ord kommer också att vara betydelsefulla för att analysera diskursiv rörlighet i de utvalda exemplen.

I transkripten representeras eleverna antingen med pseudonym eller ”E”. Lärarna representeras med ”L”. Symbolen ”/.../” står för utelämnat tal medan kursiv visar tydlig emfas.

5. Resultat

Jag inleder resultatredovisningen med att synliggöra de olika funktioner som kunde skönjas när lärarna styrde interaktionen mot ett förutbestämt perspektiv. Sedan övergår jag till samtal där flera perspektiv ges utrymme. Löpande i analysen kommer jag att synliggöra de rörelser som kan ses i samtalen mellan vardagsspråkliga och mer ämnesspecifika formuleringar.

5.1 Orientering mot ett förutbestämt perspektiv

Samtal där lärarna styrde kommunikationen mot förutbestämda poänger och perspektiv var vanliga i materialet. Det har dock varit möjligt att se olika funktioner hos denna orientering. Dessa diskuteras i avsnitten nedan.

5.1.1 Att påminna om och introducera centrala ämnesbegrepp

De deltagande lärarnas orienteringar mot att ett visst perspektiv och att tilldela eleverna talutrymme tjänade ofta till att introducera eller påminna om centrala begrepp inom de

Robert Walldén

kunskapsdomäner undervisningen riktade sig mot. Följande inledande exempel är från Akrams undervisning om ekvationer.

L: Vad är det här för nånting som vi kommer att prata om? Yes?

E: Algebra

L: Algebra. Och vad gör man med det här algebra?

E: Man räknar med bokstäver

L: Ja. Man räknar bokstäver. Varför räknar man med bokstäver?

Läraren projicerar under detta samtal en bild på en ekvation: " $x/5 + 9 = 11$ ". Samtalet är ett exempel på IRE-struktur, eller triadisk dialog, där läraren ställer flera frågor som hon redan vet svaret på för att sedan utvärdera svaren (se Sinclair & Coulthard 1975; Lemke 1990; Walldén, 2019a). Samtalsmönstret kan ses som kännetecknande för en orientering där läraren fokuserar på ett givet perspektiv och samtidigt ger eleverna talutrymme. Det används här för att påminna om vad det centrala begreppet *algebra* innebär. Genom frågorna ges eleverna möjlighet att bidra, samtidigt som samtalet styrs i en given riktning. Lärarens avslutande fråga får inget svar som värderas positivt. Hon upprepar istället en elevs tidigare svar, samtidigt som hon preciserar vad det innebär att "räkna med bokstäver".

L: Algebra, att räkna med bokstäver. När man har ett hemligt tal som man inte vet. Så istället tar man bokstäver så löser man. Ekvation heter det.

Den korta monologen, där Akram växlar till att ge eleverna lyssutrymme, följer en retorisk sandwich-struktur där den ämnesspecifika termen *algebra* nämns, packas upp i mer konkreta termer ("räkna med bokstäver") och sedan sätts i relation till en lika abstrakt term som kondenserar innebörden i yttrandet: "Ekvation heter det." En förhandling med motsvarande funktion visas nedan från inledningen av ett arbetsområde Hanna ledde om Barnkonventionen när hon undervisade i samhällskunskap.

L: Diskriminering, det där ordet. Kommer du ihåg?

E: När man känner mobbad eller utanför.

L: Precis, man har rätt till att inte, man ska inte bli vadå?

E: Mobbad.

L: Ja, diskriminerad. Mobbad eller mobbad kan man säga. Ja?

E: Utlämnad.

L: Utlämnad, att säga utfrysst. Kan nån ge nåt exempel?

E: Att man ska få vara med till exempel.

L: Nej, precis Det kan vara på grund av hudfärg eller nåt annat som tycker att du får inte vara med. Precis. Och alla är lika mycket värda oavsett hur man ser ut och vilket land man kommer ifrån eller vilken religion man har.

Läraren har under lektionen innan introducerat begreppet *diskriminering*, så detta samtal har också en påminnande funktion. Hanna får flera elevsvar som till övervägande delen är av skolgårdsnära karaktär, när begreppet relateras till att vara ”mobbad” eller ”utanför”. Hanna värderar svaren positivt, men tycks vara något tveksam vid att likställa diskriminering med mobbning: ”[m]obbad eller mobbad kan man säga”. Detta indikerar en spänning mellan det vardagsbekanta ordet *mobbning* och det ämnesspecifika perspektiv läraren vill introducera. I lärarens avslutande utveckling kopplar läraren diskriminering till ”hudfärg” och människors lika värde ”oavsett hur man ser ut och vilket land man kommer ifrån eller vilken religion man har”. Relationen mellan diskriminering och de specifika grunder som finns för diskriminering antyds utan att göras helt tydlig. Till skillnad från exemplet ovan använder läraren inte en retorisk sandwich-struktur: termen *diskriminering* varken upprepas eller omformuleras abstrakt.

För att samtal av ovanstående slag ska kunna fylla sin påminnande funktion krävs det att eleverna har med sig den förförståelse som förutsätts. Nedan visas ett samtal från Marias undervisning där så inte verkade vara fallet. Samtalet gällde ordet påve som behandlades inom ett arbetsområde om *Vasatiden*.

L: Vad är en påve tror ni? Ala?

Ala: Jag vet inte.

L: Gissa. /.../ Jobbar han i skogen? [eleverna skrattar] Nej vad gör han då tror du?

Ala: Kyrkan.

L: I kyrkan? Okej. Jaha. Tror du att han städar kyrkbänkarna?

Ala: Nej.

L: Vad gör han då tror du? Om du får gissa bara.

Ala: Kanske han nä jag vet inte.

L: Vad tror du Elina?

Elina: Em äger kyrkan?

L: Mm man kan ju tro det att han *äger* kyrkan. Det gör han inte riktigt. /.../

Vilda: Jag tror att han är den som har mest makt.

L: Ja han är nog den som har mest makt ja. Men har han makt över vår svenska kyrka här i Sverige?

Fadi: Det finns hundra kyrkor. Vilken väljer man? /.../

L: Men alltså hade inte ni. Ni hade ju religion i våras eller hur? Med [namn på lärare].

E: Ja vi läste nåt om påven. Jag minns inte.

Fadi: Såklart man glömmar Maria.

Läraren ber eleverna att "gissa" vad påve betyder men sättet hon följer upp de elevsvar som avfärdas tyder på att hon hade en förväntan om att eleverna skulle veta vad en påve var. Det kan noteras att både läraren och eleverna tycks röra sig i den vardagliga kunskapsdomänen: läraren frågar skämtsamt om påven "städar kyrkbänkarna" och en elev föreslår att han "äger kyrkan". Det uppstår en tydlig spänning mellan kunskapsdomäner när läraren frågar om påven "har makt över vår svenska kyrka" och Fadi svarar "Det finns hundra kyrkor". Interaktionen har gett ringa stöd för eleverna att inta det mer abstrakta perspektiv som läraren på ett implicit sätt har växlat till: kyrka som *institution*. Läraren löste situationen genom att kort förklara att det finns olika inriktningar inom kristendomen och att påven är "chef" för den katolska. Hon växlade därmed, liksom Akram i det inledande exemplet, till en orientering mot att ge eleverna lyssutrymme. Båda dessa samtal visar att det kan vara komplicerat att lämna över till eleverna att definiera viktiga begrepp. Det kan leda till gissningslekar som inte underlättar diskursiva rörelser mellan vardagliga och ämnesspecifika domäner.

Nu följer analyser av samtal där nya begrepp introducerades och behandlades på ett mer utvecklat sätt i interaktionen. Nedan visas ett samtal där Maria introducerade ett annat ämnesspecifikt begrepp relaterat till Vasatiden: *arvrike*.

L: Nu har vi det här det här ordet igen. Arv. Men så har vi lagt till rike. Och rike betyder ju ett land. Arvrike tillsammans vad kan det betyda om ni får gissa hej vilt? Loka?

Loka: Jag tror att om typ någons pappa eller så är kung och så sen så om han dör så blir den äldsta sonen kung och så vidare.

L: Precis. Det är precis det det betyder. Har vi arvrike i Sverige tro?

E (flera): Ja!

L: Vi får väl se. Ja. Vi kommer att läsa om det. Men arvrike precis det betyder att i ett land om det är nån som är kung eller drottning som får barn så kommer det att fortsätta vara kung och drottning sen när den blir vuxen. Finns det nåt annat land där man har arvrike? Vet ni det?

E: I Storbritannien.

L: I Storbritannien ja. Precis. Nu är ju den hon som är drottning i Storbritannien. Hon är ju *ung* gammal. Jag vet inte hur gammal hon är. Hon är väldigt gammal och hennes–[avbryts]

Fadi: Hon är över 90. Hon är typ 600 år gammal.

L: 600 år gammal. [skratt] Hon är jättegammal. Och hennes *son* är ju också börjar bli lite till åren. Och *hans* son är ju redan vuxen och har ett barn. Men där är det arvrike.

Innan ovanstående samtal hade läraren fört en diskussion vad *ärva* betyder. Nu fäster hon uppmärksamheten på hur det har satts samman med *rike*, vars innebörd tydliggörs genom det mer vardagliga ”ett land”. Även i detta samtal ber hon eleverna att gissa. Loka, som möjligen har läst sig till innebörden från ett aktuellt läroboksavsnitt, ger en vardagsspråklig förklaring av vad hon tror ordet betyder som bekräftas av läraren. Att Loka direkt ger en accepterad förklaring gör att samtalet förs in mot lärarens önskade perspektiv. Läraren frågar sedan om eleverna tror att Sverige är ett arvrike, och hennes lite avvaktande svar (”vi får väl se”) visar att hon ogärna vill föregripa läsningen av texten. Efter en vardagsspråklig omformulering av Lokas svar frågar läraren om eleverna känner till något annat land där man har arvrike, och en elev föreslår Storbritannien. Läraren bekräftar och kommenterar den nuvarande drottningens ålder, vilket Fadi följer upp genom att tillföra mer specifik information (”Hon är över 90”) och sedan skämtsamt överdriva: ”typ 600 år”. Läraren skrattar och kommenterar att även drottningens son ”börjar bli lite till åren”. Läraren avslutar med att återupprepa det centrala ämnesbegreppet: *arvrike*. Samtalet följer en retorisk sandwich-struktur genom att ett abstrakt, ämnesspecifikt begrepp introduceras, packas upp och återupprepas. Både elevernas och lärarens språkbruk är till stor del vardagligt: ”typ någons pappa eller så”, ”hon är jättegammal” och ”typ 600 år gammal”. Till skillnad från i samtalet om *påve* verkar dock vardagsspråket utgöra en resurs för att konkretisera och förmedla en förståelse för vad *arvrike* innebär samtidigt som eleverna ges möjlighet att anknyta till sin förförståelse om hur monarkin fungerar i Sverige och Storbritannien.

Samtal om nya ord och uttryck förekommer regelbundet i undervisningen som Maria leder om Vasatiden. Under vissa av dessa formulerar sig eleverna med drag av inlärarespråk, alltså med formuleringar som i vissa avseenden avviker från målspråkets normer. Ett exempel visas nedan. Under samtalet visa läraren ordet *ärkebiskop* under en enkel illustration av en ärkebiskop.

L: Vad tror på den här bilden och så får ni *gissa* vad det här ordet betyder. Vad tror Behram?

Behram: Präst.

L: Typ nån präst. Ha. Vanlig präst? Loka?

Loka: En typ eh kungpräst.

L: En kungpräst av något slag. Ha. Vad säger Anders?

Anders: Om det kanske finns fem prästar i en stad så är den den högsta.

L: Den högsta prästen ja. Precis.

När Behram föreslår att det är ”en präst” gör läraren en vardagsspråklig omformulering, ”typ nån präst”, och efterfrågar en precisering: ”Vanlig präst?”. Nu föreslår Loka ”kungpräst” vilket kan ses som en innovativ inlärarversion: det är ingen etablerad sammansättning i svenska språket. Läraren bekräftar och lämnar över till Anders som förklarar genom att ge ett exempel: ”Om det kanske finns fem prästar i en stad så är den den högsta”, ett svar som läraren upprepar och bekräftar. Att Anders använder säger *prästar* kan ses ytterligare en inlärarversion, eller möjligen som ett drag av ett multietniskt kamratspråk som är etablerat i klassen. Läraren korrigerar inte elevernas formuleringar utan bekräftar den förståelse de kommunicerar. Elevernas bidrag visar tydliga rörelser mot en ämnesspecifik diskurs: *kungpräst* är en omformulering av den ämnesrelaterade sammansättning läraren har introducerat och Anders visar sin förståelse genom ett hypotetiskt resonemang (”Om ... så”). Läraren orienterar sig mot att eleverna ska visa en form av ämnesförståelse samtidigt som hon är öppen för att den kan formuleras på olika sätt genom språkliga resurser eleverna har tillgång till.

5.1.2 Att introducera ett nytt arbetsområde

I tidigare exempel har kommunikationen kretsat kring ämnesrelaterade ord. Orienteringar mot ett förutbestämt perspektiv förekom även när lärarna introducerade nya arbetsområden. Nedan visas ett exempel från Hannas undervisning i samhällskunskap, där hon med utgångspunkt i ett undervisningsmaterial från UNICEF beskriver ett scenario där eleverna ska låtsas flytta till en annan planet och får ta med sig ett antal saker som specificeras i ett material som tillhör uppgiften. Där ingår både specifika föremål, som *egen dator* och *musikspelare* samt mer abstrakta koncept, exempelvis *ren luft*, *närande mat*, *utbildning*, *skydd mot diskriminering* samt *möjlighet att uttrycka sin åsikt*. Dessa ord illustreras genom bilder och förklaras under en kort genomgång. Elevernas första uppgift blir att i grupper diskutera och lägga till fyra saker. Några exempel på vad de väljer är väljer *smart-tv* och *Playstation 4*. Sedan meddelar läraren att rymdskeppet tyvärr inte kunde lyfta, och ber eleverna komma överens om ett urval av saker. Detta upprepas en gång med en ny diskussion kring ett ännu mindre urval. Nedan visas ett uppföljande samtal efter att elevgrupperna har gjort det slutliga urvalet.

L: Vad har du skrivit? Eller tagit med.

E: Hem. Hälsovård. Eget rum. Närande mat. Ren luft. Kläder. Rent vatten. Möjlighet att utöva sin religion.

L: Jag skriver religion. Ja. Det var allt Nästa grupp?

E: Rent vatten, ren luft, närande mat. hälsovård, en bil, en smart-tv, PS4 med kontroll och dom har kabel och spel.

L: Datorspel skriver jag då. Ja.

E: Och mobil.

L: Och mobil. /.../ Ja då har vi nästa grupp.

E: Rent vatten, hälsovård, ren luft, närande mat, möjlighet att uttrycka sin åsikt

L: Jag skriver rätt att säga åsikt

E: Den sista möjlighet att utöva sin religion.

L: Så. Alla fick säga? Hade ni utbildning också? Så. OK. Då har vi ju sjutton olika saker var det. Men det var ju bara åtta vi skulle ta med. /.../ Då kan man tänka så här. Om vi skulle få flytta till en helt annan planet, vilket av dessa saker är nåt som vi verkligen behöver, eller vilka är egentligen bara önskningar att man skulle vilja? Kan vi ta bort något som egentligen bara är önskningar? Vilka saker är bara önskningar som man egentligen inte skulle behöva? Bil? Smart-TV?

Robert Walldén

När läraren genom detta upplägg ställer eleverna inför att välja ut det viktigaste styr hon kommunikationen mot sådana grundläggande behov och rättigheter som formuleras i Barnkonventionen, såsom hälsovård, utbildning, möjligheten att utöva sin religion och rätt att uttrycka sin åsikt. Dessa utgör centrala begrepp för detta kunskapsområde inom samhällskunskap. När vissa nöjesbetonade alternativ fortfarande kvarstår fäster läraren uppmärksamheten vid hur verkliga behov skiljer sig från önskningar. Detta visar lärarens orientering mot att ge eleverna ett stort talutrymme, där elevernas röster kommer till uttryck både genom smågruppssamtal och i helklassamtal, samtidigt som läraren styr kommunikationen mot ett visst ämnesmässigt perspektiv. Kopplingen till Barnkonventionen och vad som beskrivs där framstår dock till stor del som implicit i ovanstående samtal. Istället för en ämnesrelaterad vokabulär som kunde kondensera viktiga innebörder, till exempel *grundläggande mänskliga rättigheter*, använder läraren vardagliga formuleringar som ”nått som vi verkligen behöver” och ”egentligen bara önskningar” medan elevernas muntliga deltagande består främst i att läsa upp vad de hade valt att ta med sig (oavsett om de är konkreta saker eller mer abstrakta begrepp). Även om aktiviteten kan underlätta för eleverna att bilda sig en inledande uppfattning om ämnesområdet inbjuder själva samtalet inte till en diskursiv rörlighet, annat än när läraren gör vissa enklare omformuleringar av de förslag eleverna läser upp (t.ex. ”rätt att säga sin åsikt”).

När Maria introducerade ett arbetsområde om *Vasatiden* inledde hon med att fråga de elever som hade migrationsbakgrund om vad deras föräldrar visste om den relevanta tidsperioden för 500 år sedan. De hade fått som en läxa att fråga föräldrarna, vilket kan ses som en orientering mot att synliggöra olika perspektiv. Det visade sig dock svårt för eleverna att svara. Ett kort utdrag visas nedan.

L: Hur såg det ut? Du har inte frågat det.

E1: Det var mycket bättre sa min pappa.

L: Okej, varför då?

E1: För då var det inte krig,

L: Det var inte krig. Nej. Nån annan som har frågat? /.../

E2: Min mamma och pappa vet inte ens vad Vasatiden är.

L: Nämen dom vet ju. Du vet ju när Vasatiden är. Du kommer i alla fall veta det snart. Och då kan du berätta det för dom.

Många av elevsvaren handlade om att det hade varit krig i hemländerna, sannolikt i ett betydligt närmare tidsperspektiv än Vasatiden. E2:s svar tyder på att det kan ha varit svårt att göra tankesprånget mellan Vasatiden och den relevanta tidperioden i föräldrarnas hemland. Att eleverna skulle ges möjlighet att föreställa sig Vasatiden var en prioritet för läraren, och en strategi hon använde var att visa ett avsnitt av dokumentärserien *Historieätarna*. Denna följdes upp både genom samtal i helklass och i grupp som rörde olika aspekter av livet under Vasatiden, såsom transportmedel, klädsel, matvanor och skolgång. I utväxlingen nedan hade läraren frågat om maten, som var det främsta fokuset i *Historieätarna*.

E1: Man åt väldigt mycket fisk.

L: Väldigt, väldigt mycket fisk. Massor med fisk åt man. /.../

E2: Bäver.

L: Och bäver åt man ju. Just det. Men det var ju bara rika som fick äta dom här bävrarna tror jag.

E3: Min goda gamla vän öl.

L: Är det din gamle vän öl? [skrattar] Okej. Man drack mycket öl det gjorde man. Varför då då?

E3: För eh typ vattnet var inte rent så man drack alkohol istället. Typ vin drack dom rika och öl drack dom alla.

L: Ja, så var det.

Läraren bekräftar olika förslag som är hämtade från avsnittet. E3 föreslår ”goda gamla vän öl” som läraren skrattar åt. Hon ber sedan om en motivering till varför man drack öl, vilket eleven också ger utifrån avsnittet som har visats. Både eleverna och läraren använder sig av vardagsspråkliga resurser, vilket kan ses som väntat i detta läge när en förförståelse byggs upp. Dokumentäravsnittet tycktes, allt eftersom arbetet fortlöpte, fungera som en resurs för elevernas förmåga att visualisera aspekter av livet på Vasatiden, såsom byggnader och kläder (se kommande avsnitt). E3:s skiftning mellan en skämtsam, brådmogen kommentar och ett mer seriöst formulerat svar kan ses som en form av diskursiv rörlighet.

5.1.3 Att förmedla innehållet i en text

Att lärarna var orienterade mot att främja ett visst perspektiv genom att tilldela eleverna lyssutrymme, alltså en mer föreläsande undervisningsstil, var ovanligt i de studerade

Robert Walldén

klassrummen. Det förekom främst när lärarens muntliga kommunikation omedelbart byggde vidare på skriven text.

Ett exempel visas nedan från en biologielektion efter att Akram har bett en elev att läsa upp en sida från *Puls Biologi Människan* om *synen*, som ett av kroppens fem sinnen (Skiöld et al., 2012, s. 59).

L: Som jag sa så tittar vi på bilder, eller på bilden framför oss, och det blir två bilder här som via våra ögon skickar signal till nerver, och nerver går vidare till hjärnan. Så den här bilden som jag ser. Hur vet jag att han är? [tittar på en elev]. För att jag har ett minne här på hur han ser ut. Så den här går in i min hjärna och där i hjärnan händer jämförelse. Oj det är [elev]. Är ni med? Hade jag inte sett honom innan alls så är han okänd för mig. Så jag har inte ett minne där som jag kan jämföra. Men alla vet hur hundarna ser ut, eller hur? Jag tänker "aha, det är en hund", det är enkelt för mig. Yes. Vidare.

Läraren omformulerar vad som står om hur synintryck tolkas i läromedlet. Vid sidan av vardagsspråkliga formuleringar använder läraren gester, bland annat genom att peka mot ögonen och gestalta hur signalerna färdas mot hjärnan genom att föra fingrarna mot tinningarna. Kommentaren ”alla vet hur hundarna ser ut” refererar till ett exempel med valpar från boken om hur synintryck relaterar till minnet, och kan ses som ett sätt att förankra undervisningen i vardagliga upplevelser. Eleverna bjuds med detta inte in till deltagande, men de får möjlighet att erfar ett ämnesinnehåll genom flera kommunikationssätt: läromedlets text och bilder tillsammans med lärarens tal och gester. Detta kan underlätta för eleverna att ta sig an läromedelstexten och därmed kunna röra sig från den vardagliga kunskapsdomänen till en ämnesspecifik kunskapsdomän inom biologi. Möjligheterna hade dock förstärkts om läraren hade använt sig aktivt av ämnesspecifika termer från texten, såsom *synceller* och *synnerv*, och *syncentrum*.

Hannas undervisning bygger i mindre grad på tryckta läromedel. Nedan visas dock hur hon fäster uppmärksamheten vid en ordboksdefinition av mänskliga rättigheter hämtad från juniorversionen av Nationalencyklopedins webbplats. Undervisningen gäller, som tidigare, samhällskunskap.

L: Mänskliga rättigheter är rättigheter som alla människor bör ha. Alltså det betyder att alla människor har inte, men alla borde ha det. Till det viktigaste hör att alla har rätt till liv, frihet, personlig säkerhet och att lagen gäller för alla. /.../ Ingen ska behandlas vare sig bättre eller sämre på grund av hudfärg, kön, språk, religion eller politisk uppfattning. Kön, pojke-flicka, språk, religion poli- [politisk uppfattning]. Alltså vad jag tycker politiskt. Röstar jag på Moderaterna eller röstar jag på Socialdemokraterna.

Läraren gör förtydliganden av vad som står i texten genom att omformulera vad det innebär att människor bör ha mänskliga rättigheter ("alla människor har inte men borde") och vad *kön* betyder ("pojke-flicka"). Hon packar även upp vad politisk uppfattning betyder ("vad jag tycker politiskt") och ger ett konkret exempel: "Röstar jag på Moderaterna eller röstar jag på Socialdemokraterna". Detta utgör en rörelse mellan abstrakta formuleringar och mer vardagliga som eleverna får ta del av genom lärarens orientering mot att tilldela lyssutrymme.

I sin undervisning i historia valde Maria som regel att introducera förmodat okända ord och uttryck innan själva läsningen av texterna. Vid ett tillfälle beslöt hon dock att läsa ett kort textstycke högt för eleverna. Till skillnad från Hanna och Akram i exemplen ovan hade hon en orientering mot att ge eleverna ett visst talutrymme. Det visade sig genom att hon frågade dem vad *slag* och *omringad* betydde och följde upp med klargöranden. En kort utväxling visas nedan:

L: Vad tror du Stefan att ett slag är?

Stefan: Ett krig.

L: Ja kan man säga. En kamp. Precis. Det är liksom precis när man när två stycken grupper möts och slåss. Det är ett slag. Ett krig kan ju vara i flera år men det betyder ju inte att man aktivt är ute och dödar folk 24 timmar om dygnet i flera år utan ett krig kan pågå under en lång tid men ett *slag* det är ju precis *där* och *då* där dom möts. Det är slaget.

Stefan föreslår "ett krig" som ligger i samma betydelsefält. Läraren tydliggör sedan hur *slag* relaterar till *krig* med hjälp av vardagsspråkliga formuleringar: "ett krig kan ju vara i flera år men det betyder ju inte att man aktivt är ute och döda folk 24 timmar åt dygnet /.../ ett slag är ju precis *där* och *då*". Senare under lektionen, när eleverna arbetade självständigt med texten, upptäckte läraren ytterligare en språklig stötesten i texten. Den armé Gustav Vasa rekryterade i Dalarna benämns på olika sätt, *bondearmén* respektive *Dalakarlar*. Lärarna tilldelar nu eleverna

Robert Walldén

talutrymme genom att låta dem diskutera hur dessa ord relaterar till varandra i par. Eleverna tycks inte ha några problem med att göra kopplingen. Nedan följer ett kort utdrag från ett parsamtal:

Loka: Det är samma person.

Anders: Ja det är samma personer.

Loka: Det är samma grupp.

Anders: För i Dalarna kanske dom är bondar och då är det en bondearmé.

Anders packar upp betydelsen av sammansättningen av *bondearmé* genom ”för i Dalarna kanske dom är bondar”. Motsvarande sker i en gemensam uppföljning:

L: Hörni Markus. Vad är det för samband mellan dom här två.

Markus: Det är samma. Dalkarlarna är ju bondar.

L: Bra. Jag ville bara kolla av det. För att i texten här står det ju först pratar dom om dalkarlarna och sen pratar dom om *bondearmén* och så tänker jag att det kan ju vara så att man inte riktigt hänger med där och tror att det är två olika.

Läraren tydliggör nu vad svårigheten kunde bestå i. Detta visar en medvetenhet om att synonymi kan utgöra en språklig svårighet i samhällsorienterad text. Genom sitt sätt att leda kommunikation inbjuder hon till att eleverna förhåller sig på ett medvetet sätt till den språkliga framställningen i texten.

Att behandlingen av ämnesrelaterade ord blir en del av läsningen av texterna utgjorde ett undantag snarare än en regel i den observerade undervisningen. Det tydligaste exemplet på att en lärare fungerade som en förmedlande länk mellan en läromedelstext och eleverna var när en vikarie, Ragnar, ledde en lektion inom arbetsområdet Vasatiden. Den handlade om Gustav Vasas roll i reformationen av Sverige. Läraren läste upp hela det aktuella textmaterialet för eleverna, och lyfte även in ytterligare text från en bok med ett förenklat språk anpassat för lägre skolår. Under högläsningen, där läraren förhåller sig tämligen fritt till texten, sker dock en påfallande utveckling av innebörderna i texten genom lärarens tillägg och omformuleringar. Ett utdrag visas nedan som senare kommer att jämföras med de faktiska formuleringarna i boken.

L: När Martin Luther i Tyskland bröt med påven och den katolska kyrkan och grundade protestantismen så såg Gustav Vasa som en möjlighet att få in pengar. Om vi blev protestanter kunde han ta alla rikedomar från de katolska klostren och kyrkorna. Men det var en nackdel med detta för när han då stängde klostrena så innebar det att dom som *fanns* i klostrena. Och vad heter en man som är i ett kloster? Amila? Munk. Och vad heter en kvinna som är i ett kloster Amila?

Amila: Nunna.

L: Nunna. Då var det så att när klostret stängdes, då flyttade munkar och nunnor från Sverige till länder där dom fortfarande bekände sig till katolicismen. Men då undrar jag, spelar det någon roll om man hade man nån nytta utav klostrena? Hade man nån nytta av klostrena?

E: Nej.

L: Nej, det var bara att stänga dom. Men det hade man, se. Och nu är frågan är det någon av er som kan lista ut vilken nytta man hade av klostrena?

E: Gav ju hem till munkar.

L: Vilken nytta *hade* man utav munkar och nunnor? Jo man hade en väldig nytta. /.../ Alltså munkar och nunnor dom var ju utbildade. Dom kunde ju läsa och det kunde inte alla människorna på den här tiden. Så när dom stängde klostrena och dom flyttade ut. Då försvann dom som hade lärt barn att läsa. Då försvann dom som var duktiga på att ta hand om sjuka. Och munkar och nunnor dom kunde odla växter som man kunde använda till att framställa mediciner. Så det blev faktiskt mycket sämre just där för landet.

Läraren är till större delen orienterad mot att ge eleverna lyssutrymme, men ställer även triadiska, kontrollerande frågor för att säkerställa förståelse av till exempel *nunna* och mer retoriskt präglade frågor om huruvida man hade nytta av kloster. Detta utvecklar innebörder i texten, samtidigt som det är tydligt att läraren är orienterad mot ett visst perspektiv. Det är också påtagligt hur läraren i flera fall utvecklar innebörder i texten genom att formulera sig mer abstrakt. Exempel på formuleringar som läggs till är ”en nackdel med detta”, ”länder där dom fortfarande bekände sig till katolicismen” (i boken enklare formulerat som ”länder som var katolska”) och ”dom var ju utbildade”. Läraren förstärker även den viktiga roll munkar och nunnor enligt texten hade genom en upprepande retorisk konstruktion (”Då försvann ...”) och ett tillägg om hur de ”kunde odla växter som man kunde använda till att framställa mediciner”. Den avslutande formuleringen sammanfattar och förstärker ytterligare: ”Så det blev faktiskt

Robert Walldén

mycket sämre just där för landet”. Denna del av förklaringen följer en tydlig retorisk sandwichstruktur där läraren ger ett påstående om nyttan med kloster, ger flera exempel på vilken nytta de tillförde och sedan avslutar med att upprepa tesen om klostrens nytta. Motsvarande retoriska struktur och abstrakta formuleringar återfinns inte i den kortare text lärarmonologen baserade sig på (Ahlberg, 2018, s. 10):

Munkar och nunnor flydde från Sverige till länder som var katolska. Det var dåligt för folket i Sverige. Munkarna hade lärt barnen — och även de vuxna — att läsa och skriva. Det fanns nämligen inga skolor och nunnorna hade dessutom hjälpt de sjuka — det fanns heller inga sjukhus.

Lärarens muntliga utveckling av texten, under vilken eleverna tilldelades både lyssutrymme och ett visst talutrymme, framstår som mycket rik i jämförelse med den enkla läromedelstexten.

5.2 Orienteringar mot att synliggöra olika perspektiv

Att de deltagande lärarna aktivt orienterade sig mot att synliggöra olika perspektiv på det ämnesinnehåll som undervisningen kretsade kring var mindre vanligt, men exempel kunde ses i samtliga de deltagande lärarnas undervisning. Särskilt påfallande var det i Akrams undervisning i samband med en miniföreläsning om en känd matematiker: al-Kwarizmi. Under denna tilldelades eleverna lyssutrymme.

L: Vem som hittat på, uppfunnit det här, han hette al-Khwarizmi. Han är från Iran men han bodde i Irak, Bagdad. Och där skrev han en känd bok som folk fortfarande använder /.../ *Hisab al-jabr w'al-muqabalah* på arabiska.

Akram förklarar även att al-Khwarizmi har gett namn åt begreppet *algoritm*, samt att hon själv fick läsa hans bok när hon studerade matematik i sitt hemland. Miniföreläsningen är intressant, så till vida att ämnesspecifik kunskap om matematik ges ett ansikte och förankras i lärarens personliga erfarenheter. Detta introducerar i sig ett nytt perspektiv på matematik. Läraren exemplifierar sedan, med hjälp av en skrivtavla, hur al-Khwarizmi hade utarbetat principer för att lösa ekvationer samt fastställt prioriteringsregler för räknesätt. Därefter kommer hon in på hur representationen av matematiska uttryck skiljer sig åt i olika länder.

L: Det här "x" är gånger hos araber, arabiska länder. Hos er också. Man använder inte punkt där. Det är jättekonstigt. Och jag förstår ni som, ni har lärt er. Det är konstigt för er. Vad är detta punkt? Många som går hos [kollega] har svårt med det här punkt, för att dom är van att skriva "x". Så får man absolut skriva "x" för min del, det är helt ok. Det viktigaste är att man förstår.

Lärarens förklaring gäller hur multiplikation kan representeras på olika sätt. Konventionen i Sverige kontrasteras mot konventionen i "arabiska länder", där uttryck med multiplikation skrivs med \times . Läraren uttrycker här solidaritet med hur elever kan finna det svårt att lära om, och klargör dessutom hur hon accepterar båda sätten: "Det viktigaste är att man förstår". Lärarens orientering är nu mot att synliggöra olika perspektiv, så till vida att hon ger plats åt olika sätt att representera ämnesspecifika kunskaper. Även om inte eleverna tilldelas talutrymme gör de flera ljud som signalerar igenkänning och uppskattning. Akrams egen erfarenhet från att leva i ett annat land framstår i detta läge som en värdefull resurs för att upprätta en växelverkan mellan ämnesspecifika och reflexiva domäner, som även anknyter till elevers tidigare erfarenheter av att hantera ämnesinnehåll i matematik.

Nedan visas hur Hanna öppnar upp för olika perspektiv på ett ämnesinnehåll, under en genomgång av kartor.

L: Bor jag i Europa och tittar på kartan, vilken världsdel är i centrum då?

E: Europa.

L: Europa. Men om jag skulle bo i eh Nordamerika och skulle titta på deras världskarta. Vilken världsdel hade legat i mitten då, i centrum?

E: Nordamerika

L: Ja, Nordamerika. Så det är lite så att kartorna ser inte ut likadant om du åker till Nordamerika eller åker till Kina så ligger Kina och Asien i mitten. Så man har liksom ändrat kartan lite beroende på var man bor.

Läraren ställer här triadiska frågor till eleverna som för uppmärksamheten till att kartor utformas olika beroende på vart man bor. För att få till stånd ett mer utvecklat utbyte kring hur världskartor från olika länder ser ut hade det varit möjligt att fråga den heterogena elevgruppen

om deras erfarenheter av kartor som används i andra länder. Utsikten att synliggöra olika perspektiv, och anknyta till elevernas förkunskaper, hade sannolikt ökat.

Under en textgenomgång som Akram leder under en tekniklektion visas, återigen, hur lärarens och elevernas erfarenheter av att leva i andra länder kan tas tillvara i en orientering mot olika perspektiv. Genomgången berör bland annat hur aspekter som befolkning och klimat påverkar utformningen av byggnader i olika länder. Akram jämför nedan förhållanden i Sverige med ett mer tätbefolkat europeiskt land som hon besöker ofta.

L: Där folk är överallt. Stora höga hus. Och dom är dubbelt så mycket som vi. Så befolkningen där gör att det är överallt, mindre platser. Förstår ni? Yes.

E: Alltså om du går ute i natten, alltså på natten, i Sverige det finns inte ens en människa. Alltså, i dom andra länderna alla går ut på natten.

L: I mitt land eller hemland dom är ungefär 28 miljoner eller något. Dom sover inte. Eller självklart, det gör dom. Men går man ut två på natten finns folk fortfarande ute. Det finns restaurang som är öppna. Jag tänker vad är det, ska de inte sova? Men livet där är annorlunda. För att man börjar jobba klockan halv nio till exempel, och det är jättevarmt, så jobbar man till klockan tre. Efter klockan tre åker man hem, sover tre timmar kanske. Även om man inte sover är man inne för det är jättevarmt ute.

Elevers reflektion kring Sveriges folktomhet nattetid för samtalen i en ny riktning, där läraren följer upp genom att utifrån erfarenheter från sitt hemland reflektera över hur klimat påverkar levnadsmönster. En rörelse kan nu ses från en ämnesspecifik kunskapsdomän om byggnader till kunskap från vardagsdomänen. Precis som i ett tidigare samtal om algebra och multiplikation framstår lärarens, och i detta fall även elevernas, erfarenheter från att bo i andra länder som en resurs för att vidga utbytet om ett ämnesinnehåll till att innefatta olika perspektiv.

Inom historieundervisning är ett viktigt mål att kunna värdera olika källor till historisk information och resonera kring hur historiska nyckelpersoner representeras. Då framstår en orientering mot olika perspektiv som en nödvändighet. Något som var återkommande i Marias undervisning i historia var öppna samtal om bilder på historiska nyckelfigurer. Läraren är under dessa samtal orienterad mot att tilldela eleverna talutrymme, och det finns, till skillnad från

samtalen om olika ämnesrelaterade ord, inte något tydligt förutbestämt perspektiv som kommunikationen riktar sig mot. Ett kort utdrag från ett gruppsamtal visas nedan.

Fadi: Titta på bilden om Gustav Vasa. Hur ser han ut?

Loka: Vilka egenskaper ser han ut att ha? Diskutera. Eh han ser ut som en människa som är typ rik för hans kläder är sydda av guld öh och /.../

Anders: Jag tror att han är ganska stark eftersom han ser ganska biffig ut /.../ Eftersom att han lyckades med krig borde han vara ganska stark och smart också.

Fadi: Jag tycker han är (svag) för. Jag skoja.

Loka: Men det är hans kläder som gör att han är biffig.

Fadi och Loka inleder med att läsa upp den fråga som eleverna ska diskutera. Det handlar om hur Gustav Vasa, representerad på ett läroboksuppslag i form av ett välkänt porträtt av Willem Boy, ser ut och vilka egenskaper han verkar ha. Loka börjar beskriva honom utifrån hans kläder, och använder en talspråklig formulering, ”hans kläder är sydda av guld”, vilket är en vardagsspråklig framställning av vad som i textmaterialet uttrycks mer skriftspråkligt: ”en guldstickad dräkt” (Körner, 1999, s. 107). Anders menar att han ser ”biffig ut” och ger en positiv värdering som sannolikt baserar sig på de krigsframgångar som eleverna har läst om under tidigare veckor: ”Eftersom han lyckades med krig borde han vara ganska stark och smart också”. Fadi kommer med en skämtsam invändning medan Loka återigen fäster uppmärksamheten på kläderna: ”det är hans kläder som gör att han är biffig”. På lärobokssidan står det om Gustav Vasas ”’bulliga’ pluderhosor”, men detta nämns inte av eleverna som använder vardagsspråkliga resurser för att diskutera frågan. En större diskursiv rörelse hade varit möjlig om eleverna uppmanades att ta hänsyn till det som står i bildtexten. Lite senare under samtalet tillför Loka ett mer kritiskt perspektiv på bilden.

Loka: Jag tror att han har på sig guldkläder och sånt bara för att han ska visa sin makt.

Fadi: Och sen har han svarta såna som tjejer har nuförtiden.

Loka: Tights.

Fadi: Tights ja.

Robert Walldén

Loka framför en tanke om att Gustav Vasa klädde sig på ett visst sätt för att visa sin makt. Detta indikerar ett mer abstrakt, distanserat perspektiv på hur Gustav Vasa representeras. Fadi fortsätter att kommentera detaljer i hans klädsel och får hjälp med ordet ”tights” av Loka. Fortfarande är det vardagsspråkliga resurser (”sånt som tjejer har ... tights”) som används.

Loka och Anders upprepar sina bidrag när elevernas textsamtal följs upp i helklass.

Anders: Han ser ut som att han kommer få som han vill och han ser väldigt stark ut.

L: Han ser väldigt *stark* ut. Ja precis.

Anders: Och smart.

L: Och smart. Det ser ut som att han kommer få som han vill. Hmm.

Loka: Han visar sin makt i det han klär sig i typ

L: Ja. Mycket bra. Det tror jag också, att han visar och det gör man ju nu för tiden också.

/.../ Det kan också vara att han ställde sig där och så ska skulle han bli avmålad och så sa han till konstnären såhär: Se till nu att jag ser ut att det ser ut som jag har makt och att jag bestämmer /.../ Att han är målad i profil och han ser ju verkligen så här stark och reslig ut. Men å andra sida vi kommer ju snart att läsa mer om Gustav Vasa och det som ni har *beskrivit* här det är ju lite så som han beskrivs ibland i historieböckerna. Att han faktiskt *var* en sån som inte. Han lyssnade inte jättemycket på andra utan det var han som bestämde och han ville ha mycket makt och bestämma mycket och så. Ja. Vilken bra analys av den här bilden.

Läraren ger en positiv utvärdering av elevernas svar och för ett resonemang, dels om hur Gustav Vasa kan ha påverkat hur han blev presenterad (”Se nu till att jag ser ut /.../ som jag har makt och att jag bestämmer”) och hur hans egenskaper beskrivs i historieböcker: ”lyssnade inte jättemycket på andra /.../ han ville ha mycket makt och bestämma”. Läraren använder, precis som eleverna, i första hand vardagsspråkliga resurser men det förekommer även mer abstrakta formuleringar om hur Gustav Vasa representeras: ”målad i profil ... ser verkligen så här stark och reslig ut”. Läraren bygger således vidare på det perspektiv eleverna har bidragit med genom det talutrymme de har tilldelats. Detta kan ses som en mer analytisk blick på representationen av Gustav Vasa. Lärarens formulering om hur ”han faktiskt var” kan dock ge bilden att historiska texter, till skillnad från bilder, ger neutral och säker information om historiska personer och

skeenden. Detta pekar mot en vardaglig kunskapsdomän snarare än den kritiska, textmedvetna kunskap som förknippas med historia.

6. Diskussion

I analysen har jag synliggjort vilken funktion lärarnas kommunikativa orienteringar hade för att leda in eleverna i ämnesspecifika kunskapsdomäner (forskningsfråga 1). Orientering mot ett givet perspektiv skapade förutsättningar för att bearbeta centrala ämnesbegrepp, träda in i nya ämnesområden och få stöd i att tillgodogöra sig ämnestexter. Orienteringar mot att synliggöra olika perspektiv skapade förutsättningar för att beakta olika perspektiv på ämnesinnehållet, göra meningsfulla kopplingar till tidigare erfarenheter samt reflektera mer analytiskt över bilder och andra resurser som användes i undervisningen. Det senare ligger väl i linje med perspektiv som har främjats i tidigare forskning om flerstämmighet samt aktivering av bakgrundskunskap (t.ex. Cummins, 2016; Halleson et al, 2018).

Analysen har samtidigt visat värdet av en modell som likt Mortimer och Scotts (2003) kommunikativa orienteringar frikopplar graden av dialogicitet, i termer av att synliggöra olika perspektiv, från graden av interaktion. När Akram och lärarvikarien Ragnar orienterade sig mot att ge eleverna lyssutrymme, och på så sätt begränsade elevernas talutrymme, fyllde det helt olika funktioner. Ragnar använde rikligt med språkliga resurser för att förstärka och utveckla innebörder i en förenklad läromedelstext, med en mycket tydlig inriktning mot ett visst perspektiv. Akrams miniföreläsning om en arabisk matematiker fyllde, som kontrast, funktionen att personifiera ett matematiskt kunskapsinnehåll samt att solidarisera sig med en konvention för att representera kunskap i matematik som inte accepterades i andra klassrum. Läraren visade därmed att det finns olika sätt att representera ämneskunskap som kan bedömas olika beroende på de normer som gäller i ett visst undervisningssammanhang. (jfr Chronaki & Planas, 2018; Shanahan & Shanahan, 2008). När Hanna och Maria främjade en analytisk blick på visuella representationer som kartor och bilder i SO-undervisningen valdes istället interaktiva strategier. Det framstår därmed som välmotiverat att göra skillnad mellan dialog i termer av att eleverna kommer till tals och dialog med betydelsen att olika perspektiv får mötas.

I analysen kombinerades analysen av kommunikativa orienteringar med analys av diskursiv rörlighet för att synliggöra rörelser mellan vardagsspråkliga och mer ämnesspecifika formuleringar (forskningsfråga 2). När Maria och Hanna styrde kommunikationen mot ett förutbestämt perspektiv för att introducera termer i SO uppstod ibland spänningar mellan vardagliga och ämnesspecifika kunskapsdomäner, något som tidigare har uppmärksammats forskning om NO-undervisning (se t.ex. Danielsson et al, 2018; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017). I samtalen kring termerna *diskriminering* och *påve* tycktes inte användningen av vardagsspråk och vardagliga erfarenheter tydliggöra den ämnesrelaterade innebörden. En mer fruktbar dialog mellan vardagliga och ämnesspecifika kunskapsdomäner kunde ses i andra samtal, såsom när eleverna fick skilja mellan önskningar och nödvändigheter i inledningen av ett arbete med Barnkonventionen, diskutera erfarenheter av olika levnadsmönster i relation ett kunskapsområde i teknik och samtala om matvanor under Vasatiden utifrån en lekfull dokumentär. Det framstår också som förtjänstfullt att stödja och uppmuntra elevernas bruk av befintliga språkliga resurser, såsom kreativa inlärarversioner och sätt att representera kunskap från tidigare skolgång, något som hade stärkts ytterligare av att öppna upp för språk eleverna behärskar (jfr t.ex. Cummins, 2000; Garcia & Lin, 2017; Karlsson et al, 2018).

I övrigt stödjer studien bilden av att lärare företrädesvis ägnar sig åt att packa upp ämnesrelaterade innebörder i mer vardaglig diskurs (jfr Hipkiss, 2014; Maton, 2013; Walldén, 2019b). Studien indikerar samtidigt att den diskursiva rörligheten kan öka om lärare använder sig av retoriska sandwich-strukturer (se Walldén, 2019a) och om den muntliga kommunikationen kring ämnesbegrepp i större utsträckning knyts till en gemensam läsning av ämnestexter, oavsett om den sker i helklass eller i smågrupper. Det senare skulle också öka utsikterna för att eleverna utvecklar en kritisk medvetenhet om språk och text i ämnesundervisningen.

I vidare forskning kan det vara fruktbart att mer detaljerat belysa texters, bilders och andra medierande resurser roll för att främja en diskursiv rörlighet i klassrumskommunikation samt en medvetenhet om hur kunskap kan representeras på olika sätt. Utifrån undervisningskontexter där lärare uppmuntrar eleverna att använda sig av andra språk än svenska finns det också en möjlighet att knyta ett mer utpräglat flerspråkighetsperspektiv till det analytiska ramverk som

föreläs i denna artikel, där den dynamiska användningen av flera språk kan främja synliggörandet av olika perspektiv och sätt att visa kunskap.

7. Slutsatser

De olika funktioner lärarnas sätt att styra interaktionen som har synliggjorts visar överlag värdet av att lärare har en bred repertoar av kommunikativa orienteringar som kan användas på ett medvetet sätt för att upprätta en dialog mellan vardagliga, ämnesspecifika och reflexiva kunskapsdomäner. Även om ämnen som matematik, biologi, geografi och historia är olika finns det liknande behov inom dessa att exempelvis bygga upp en förförståelse, introducera centrala begrepp, förmedla innehåll i ämnestexter och problematisera aspekter av hur ämnesinnehåll representeras. Då kan ett medvetet bruk av olika kommunikativa orienteringar vara en resurs och förebygga att diskussion om hur interaktionen ska organiseras i klassrummet endast reduceras till en fråga om elevernas talutrymme.

Givetvis är de deltagande lärarnas bakgrund och erfarenheter relevanta i sammanhanget. Ragnars orientering mot att levandegöra och utveckla innebörder i skriven text kan möjligen bero på erfarenheter från en period där interaktionsdriven undervisning inte förespråkades på samma sätt, medan Akram, genom sina egna erfarenheter av andra länder och kulturer, kan ha närmare till hands att bekräfta perspektiv på ämnesinnehållet som avviker från normen i svenska klassrum. Maria och Hannas orientering mot att ge eleverna talutrymme kan sannolikt kopplas till de ideal om flerstämmig undervisning som diskuteras i artikelns inledning. Medan det framstår som förtjänstfullt att skapa förutsättningar för att fundera kring ämnesinnehållet och bearbeta ämnesbegrepp har resultatet även visat hur det kan vara mindre fruktbart att överlåta åt eleverna att definiera ämnesrelaterade begrepp utifrån kunskaper hämtade från vardagsdomänen. Beroende på kunskaper, erfarenheter och preferenser kan lärare behöva stärka olika aspekter av sin kommunikativa repertoar.

Överlag stödjer studien bilden av att lärare behöver utveckla ett medvetet förhållningssätt till ämnesspråk och hur det kan förhandlas i muntlig interaktion, något som kan innefatta en kunskap om värdet av olika kommunikativa orienteringar för att främja en diskursiv rörlighet,

anknyta till elevernas förkunskaper och öppna upp för olika perspektiv och sätt att formulera kunskap. Min förhoppning är att denna studie kan bidra till en sådan kunskap.

Referenser

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (Doktorsavhandling). Malmö högskola.
- Ahlberg, B. (2018). *Historiebok för barn: Från Gustav Vasa till Gustav III*. Mormors förlag.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. (4 uppl.) Dialogos.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (rev. uppl.) Rowman & Littlefield Publishers.
- Chronaki, A. & Planas, N. (2018). Language diversity in mathematics education research: A move from language as representation to politics of representation, *ZDM*, 50(2018), 1101–1111. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0942-4>
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV) (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19(6) 2-10 <https://doi.org/10.3102%2F0013189X019006002>
- Cummins, J. (2016). Language differences that influence reading development. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading. Reader, text, and context*. (pp. 223–244). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Danielsson, K., Löfgren, R. & Pettersson, A. (2018). Gains and losses: Metaphors in chemistry classrooms. I: K. Tang, Kok-Sing & K. Danielsson (Red.), *Global Developments of Literacy Research in Science Education* (219–236), Springer.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway* (Doktorsavhandling). School of Languages and Literature, University of Tromsø.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber ekonomi.

- Fitzgerald, J.C. (2019). Teaching the reasons why: An analysis of causation in history textbooks and Historical Primary source documents, *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 1027–1036. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070414>
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Red.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117-130). Springer.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Continuum.
- Hajer, M. (2006). Inspiring teachers to work with content-based language instruction. I: I. Lindberg & K. Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen: Att lära på sitt andraspråk i högskola och skola* (26-46). Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Halliday, M. A. K. (1989/1993). Some grammatical problems in scientific English. I: M. A. K., Halliday & J.R. Martin (Red.), *Writing science: Literacy and discursive power* (69-85). RoutledgeFalmer,
- Hallesson, Y., Visén, P., Folkeryd, J., & af Geijerstam, Å. (2018). Four classrooms—four approaches to reading. Examples of disciplinary reading in social science subjects in years five and twelve. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.06>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education, *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hipkiss, A. M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdiraktisk studie av skolämnen hem- och konsumentkunskap, biologi och kemi* (Doktorsavhandling). Umeå universitet.
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2018). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *Nordand*, 41(15), 2049–2069. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1477261>
- Körner, G. (1999). *Puls Historia 4-6 Från vikingarna till Gustav III*. (1 uppl.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation.
- Liberg, Caroline (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget, *Utbildning & Demokrati*, 12(2), 13–29.

- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (2 ed., pp. 481-518). Studentlitteratur.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. I: R. Hasan, Ruqaiya & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (232–238). Addison Wesley Longman Limited.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: A view from two classrooms. I: F. Christie, Frances & R. Mission (Red.), *Literacy and schooling* (74–103). Routledge.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Göteborgs universitet.
- Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R. & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training, *Linguistics and Education*, 24(1), 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008>
- Martin, J. R. (1990/1993). Technicality and abstraction: Language for the creation of specialized texts. I: M.A.K. Halliday. & J.R. Martin (Red.), *Writing science: Literacy and discursive power* (203–220). RoutledgeFalmer.
- Martin, J. R. (2013). Embedded literacy: knowledge as meaning, *Linguistics and Education*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building, *Linguistics and Education*, 24(2), 8–22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- Maton, K. & Doran, Y. J. (2017). Semantic density: A translation device for revealing complexity of knowledge practices in discourse, part 1—wording, *Onomázein: Número Especial LSF y TCL sobre educación y conocimiento*, 46–76. <https://doi.org/10.7764/onomazein.sfl.03>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

- Molloy, G. (2018). Språk, läs- och skrivutveckling. Grundskola åk 1-9. Modul: Samtal om text. Del 4: Läsloggar – ett tankeredskap.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/000_Samtal-om-text/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M0_1-9_04A_01_Lasloggen-ett%20tankeredskap.docx
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum and education policy*. RoutledgeFalmer.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasiekläss* (Doktorsavhandling). Malmö högskola.
- Nygård Larsson, P. (2018). “We’re talking about mobility:” Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts, *Linguistics and Education*, 48, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>
- Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A. (2017). Semantiska vågor: Elevers diskursiva rörlighet i gruppssamtal, *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 17-35.
<https://doi.org/10.5617/nordina.2739>
- O'Halloran, K. (2009). Mathematical and scientific forms of knowledge. I: F. Christie & J.R. Martin (Red.), *Language, Knowledge and Pedagogy* (220–251). Bloomsbury Publishing.
- Rosén, J., & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet : ett kritiskt perspektiv*. Liber.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - språklig beredskap* (Doktorsavhandling). Malmö universitet.
- Ryan, U. (2019). *Mathematics classroom talk in a migrating world* (Doktorsavhandling). Malmö university.
- Segerby, C. (2017). *Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics: Making the implicit explicit* (Doktorsavhandling). Malmö högskola.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–232.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO* (Licentiatuppsats). Stockholms universitet.

- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy, *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–60. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skiöld, G., Wallander, K., Belfrage, B. & Enwall, L. (2012). *Puls Biologi Människan*. Natur & Kultur
- Smit, J. & van Eerde, D. (2011). A teacher's learning process in dual design research: learning to scaffold language in a multilingual mathematics classroom, *The International Journal on Mathematics Education*, 43(6–7), 889–900. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0350-5>
- Svensson, G. (2016). Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet. In B. Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015* (pp. 31-43). Liber.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm,
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure, *Qualitative Inquiry*, 6(17), 511–521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Veel, R. (1999). Language, knowledge and authority in school mathematics. I: F. Christie (Red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness* (185-216). Continuum.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk. 1, Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Natur och kultur.
- Walldén, R. (2019a). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. Malmö universitet.
- Walldén, R. (2019). Scaffolding or side-tracking? The role of knowledge about language in content instruction. *Linguistics and education*, 54, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100760>
- Walldén, R. (2019c). Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare. *Utbildning & lärande*, 13(1), 48–68.
- Walldén, R. (2020a). "It was that Trolle thing." Negotiating history in grade 6: A matter of teachers' text choice. *Linguistics and education*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100884>
- Walldén, R. (2020b). Interconnected literacy practices: Exploring work with literature in adult second language education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45-63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>

- Walldén, R. (2020c). *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk: Språk, texter och samtal*. Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), 241–257.
- Wedin, Å. (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, 12(1), 45-61.
- Westlund, B. (2018). Språk, läs- och skrivutveckling. Grundskola åk 1-9. Modul: Samtal om text. Del 3: Modeller för textsamtal- https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/000_Samtal-om-text/del_03/3.%20Modeller%20f%C3%B6r%20textsamtal.pdf
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups Utbildning AB.