

ASSOCIATION SUÉDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ASLA)
Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

Klassrumsforskning och språk(ande)
Classroom research and language/languageing

Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018
Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018

Redaktörer/Editors

Birgitta Ljung Egeland
Tim Roberts
Erica Sandlund
Pia Sundqvist



Association suédoise de linguistique appliquée, ASLA Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

ASLA är den svenska avdelningen av den internationella organisationen AILA (Association internationale de linguistique appliquée). ASLA har till uppgift att främja forskning kring praktiska problem med anknytning till språk, förmedla kontakt mellan språkforskare i Sverige och andra länder, och rekrytera till de forskningsnätverk som AILA organiserar.

Tillämpad språkvetenskap ingår i många olika områden, som språkutveckling, språkpedagogik och språkdidaktik, inklusive språkinlärning hos barn och vuxna. Andra områden är språkanvändning inom yrkeslivet, vården och offentlig verksamhet i stort. Lägg därtill översättning, korpus- och datorlingvistik och logopedi m.m.

Vartannat år arrangerar ASLA symposium inom något tema där såväl svenska och utländska deltagare träffas. Formerna är bland annat workshopar, föredrag och runda bordsdiskussioner. Rapporterna från dessa symposier publiceras i ASLA:s skriftserie.

Som medlem i ASLA får du möjlighet att knyta nya kontakter och får tillgång till information om ASLA:s och AILA:s aktiviteter. Medlem i ASLA blir man genom att betala medlemsavgiften, se www.asla.se. På webbplatsen finns även information om beställning av volymer ur ASLA:s skriftserie.

Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018. Classroom research and language/languageing: Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018. Birgitta Ljung Egeland, Tim Roberts, Erica Sandlund, Pia Sundqvist (red./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Karlstad, 2019.

ISBN 978-91-87884-27-6

© ASLA och författarna, 2019

Innehållsförteckning / Table of contents

Förord	1
Preface.....	10
<i>Pia Sundqvist, Erica Sandlund, Marie Källkvist, Kent Fredholm & Maria Dahlberg</i>	
Ömsesidighet i framtidens praktiska språkklassrumsforskning: ASLA-symposiets panelsamtal med forskare, lärare och elever	19
<i>Cecilia Wadensjö & Judith Chrystal</i>	
Skolans flerspråkiga personal som tolkresurs i kartläggningssamtal om litteracitet.....	43
<i>Eva Lindström & Dorota Lubińska</i>	
En deskriptiv longitudinell studie av konnektorbruk i nybörjarsvenska hos vuxna inlärare	61
<i>Päivi Juvonen & Gudrun Svensson</i>	
Evaluative language as a legitimising strategy: Swedish students give voice to anxiety and moral values.....	89
<i>Anne Reath Warren</i>	
Constructions of Kurdish in mother tongue instruction in Sweden – defining and redefining linguistic authority, authenticity and legitimacy ..	111
<i>Lise Iversen Kulbrandstad & Birgitta Ljung Egeland</i>	
Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet.....	137
<i>Anna Salavirta</i>	
Lexical equivalents in multilingual speech: How does a trilingual toddler language?	161

<i>Sari Vuorenpää & Elisabeth Zetterholm</i>	
Första mötet med den svenska skolan – kartläggningssamtal med en nyanländ elev	187
<i>Linda Eriksson</i>	
Teachers' and students' attitudes and perceptions toward varieties of English in Swedish upper secondary school	207
<i>Marie Nelson, Sofie Henricson, Marjo Savijärvi & Anne Mäntynen</i>	
Collaborative actions in supervision meetings.....	235
<i>Joseph Siegel</i>	
Identifying priorities for Action Research in Swedish EFL classrooms	259
<i>Karin Forsling, Catharina Tjernberg & Carin Roos</i>	
Lärares navigation i komplexa skriftspråkspraktiker: Fokusgruppssamtal med lärare i förskoleklass – år 3	279
<i>Christian Waldmann & Maria Levlin</i>	
Skrivande hos elever med olika typer av lässvårigheter	305
<i>Christina Olin-Scheller</i>	
Maktordningar och literacy i ett uppkopplat klassrum	324

Förord

Den svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap (*ASLA, Association Suédoise de Linguistique Appliquée*) är den svenska nationella avdelningen av internationella AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*). ASLA grundades 1966 och har till uppgift att främja forskning kring praktiska problem med anknytning till språk, förmedla kontakt mellan språkforskare i Sverige och andra länder, samt rekrytera till de forskningsnätverk som AILA organiserar. Tillämpad språkvetenskap omfattar exempelvis språkutveckling, språkpedagogik och språkdidaktik, språkinlärning och språkanvändning i professionella kontexter.

ASLA-föreningen har regelbundet arrangerat symposier vid olika svenska lärosäten där såväl svenska som utländska deltagare träffas. Till en början hölls symposierna årligen, men sedan år 2010 ligger symposiet med två års mellanrum. Vid ASLA-symposiet 2016 i Uppsala firade föreningen 50 år. Denna pigga 52-åring välkomnades år 2018 till Karlstads universitet. Centrum för språk- och litteraturredidaktik (CSL) och Institutionen för språk, litteratur och interkultur (ISLI) stod som värdar för det 27:e ASLA-symposiet som ägde rum den 12–13 april i ett soligt Karlstad.

ASLA-symposierna har av tradition ett övergripande tema som arrangerande lärosäte i samråd med ASLA-föreningens styrelse väljer. Temat för ASLA-symposiet 2018 var ”Klassrumsforskning och språk(ande)”, vilket vi valde att på engelska översätta till ”Classroom research and language/languageing”. Temat för symposiet, som också är temat för denna konferensvolym, har särskild relevans för Karlstads universitet av flera skäl. Karlstad har stått värd för två tidigare ASLA-symposier, åren 1994 och 2002, under ledning av Moira Linnarud (1940–2018). Moira var professor i engelska och hade ett genuint intresse för språkinlärning och språkundervisning samt en stark forskningsförankring i tillämpad lingvistik. Sexton år senare tyckte vi det var dags att lägga ASLA-symposiet i Värmland ännu en gång. De tidigare symposierna i Karlstad med tillhörande konferensvolym (Linnarud, 1995; Linnarud & Sandlund, 2003) hade precis som detta symposium tematiska inriktningar med koppling till språkinlärning och klassrumsforskning (*Språk-utvärdering-test*, år 1994, samt *Språk och lärande*, år 2002). Moira grundade även Centrum för språk- och litteraturredidaktik tillsammans med Stig Thoursie (1945–2017), och centrumbildningen är än idag en aktiv och levande miljö för språkdidaktisk forskning vid Karlstads universitet. Vidare är lärarutbildningen omfattande och därmed viktig vid universitetet, och

forskningen inom ämnesdidaktik och språkinläring är också stark, inte minst genom den ämnesdidaktiska forskargruppen ROSE (Research on Subject-specific Education). Det finns även en stark förankring i tillämpad lingvistik hos språkämnen vid universitetet, vilket speglas i organisationskommitténs sammansättning med representanter från universitetsämnena engelska, svenska, svenska som andraspråk och pedagogiskt arbete. Temat för symposiet, Klassrumsforskning och språk(ande), låg med andra ord nära till hands för 2018 års organisationskommitté.

Tre välrenommerade plenarföreläsare, valda utifrån vårt tema, inbjöds särskilt till ASLA. Dessa var professor Elizabeth Lanza från Centrum för flerspråkighet, Universitetet i Oslo, professor Hansun Zhang Waring vid Teachers' College, Columbia University, New York, samt professor Christina Olin-Scheller från vårt eget lärosäte och Institutionen för pedagogiska studier. Alla tre bidrog med mycket uppskattade föreläsningar.

Redan i första inbjudan till att skicka in bidrag välkomnade vi bidrag på svenska och engelska. Eftersom ASLA önskar uppmuntra till nordiska samarbeten välkomnades även bidrag på danska och norska. Varje inskickat bidrag granskades av två medlemmar ur den vetenskapliga kommittén.

Totalt insändes 107 bidrag till ASLA-symposiet och i slutändan accepterades 77 individuella bidrag, två kollokvier och ett panelsamtal (72%). Sammanlagt finns 143 författarnamn i dessa olika bidrag. Deltagarna kom från 15 olika länder och platser: Australien, Chile, Danmark, Finland, Hongkong, Norge, Pittcairn Islands, Rumänien, Schweiz, Sverige, Tunisien, Turkiet, Tyskland, USA och Österrike. Föredragen hölls på svenska, engelska och norska. Efter granskningsprocessen fick alla författare möjlighet att revidera sina respektive bidrag med hänsyn till granskarnas kommentarer, vilket bidrog till att höja den vetenskapliga kvaliteten ytterligare.

Antalet registrerade deltagare på symposiet uppgick slutligen till 167 personer. Bland dessa fanns också verksamma språklärare som bjudits in till symposiet som kompetensutveckling med hjälp av bidrag från Karlstads kommun eller via pågående forskningsprojekt. Symposiet förgylldes också av en lunchunderhållande trollkarl, en förlagsutställning samt det latino-värmländska bandet Comboio som underhöll under middagen på Värmlands Museum.

Traditionsenligt genomfördes ASLA:s årsmöte under symposiet. I år utdelades dessutom ASLA:s uppsatspris för en särskilt god uppsats inom tillämpad språkvetenskap. Priset tilldelades Anna Heuman för masteruppsatsen *”Øresundsbron ligger som en åndelig Berlinmur mellem det danske og det svenske”*: En diskursanalys av grannlandskonstruktionen i den dansk-svenska invandringsdebatten. Uppsatsen skrevs inom masterprogrammet i Skandinavistik vid Uppsala universitet. Anna Heuman är i dag verksam som doktorand i svenska språket vid Örebro universitet. Grattis Anna!

Alla deltagare vid ASLA-symposiet 2018 inbjöds att skicka in bidrag till föreliggande volym, som är ett resultat av författarnas arbete, redaktionskommitténs samordning och de forskare som ställt upp som granskare för de inskickade bidragen. Varje bidrag har genomgått granskning av två granskare, varefter redaktionskommittén fattat beslut om antagning. Precis som vid granskning av bidrag för presentation leddes granskningsprocessen av kriterier, vilka för volymen lydde:

- Bidraget behandlar tillämpad språkvetenskap.
- Bidraget presenterar genomförd forskning alternativt sammanhängande teoretiska resonemang och reflektioner av intresse för fältet.
- Bidraget håller god vetenskaplig kvalitet.
- Bidraget fungerar väl som text med avseende på språk och stil.

Processen resulterade i att 14 bidrag accepterades för att ingå i föreliggande volym. Bidragen presenteras kortfattat nedan.

Presentation av bidragen i volymen

Volymen inleds med ett kapitel av **Pia Sundqvist, Erica Sandlund, Marie Källkvist, Kent Fredholm** och **Maria Dahlberg**. Kapitlet behandlar forskningssamverkan mellan skolor och universitet och författarna placerar in det panelsamtal kring språkforskning och som organiserades under ASLA-symposiet i en forskningsöversikt om samarbetsprojekt. Kapitlet utgör en del av ett nyligen avslutat pilotprojekt finansierat av ULF-satsningen (Utbildning – Lärande – Forskning) där syftet var att identifiera och pröva modeller för samverkan mellan skolor, språklärare och språkforskare. Litteraturöversikten visar på en rad faktorer som är avgörande i lyckade samarbetsprojekt, och också hinder och möjligheter i att exempelvis gemensamt identifiera forskningsbehov, samförfatta texter och skapa praktiska förutsättningar för deltagande skolor.

Författarna redogör också tematiskt för panelsamtalet och diskuterar de ämnen som berördes i ljuset av litteraturoversikten.

I volymens andra kapitel presenterar **Cecilia Wadensjö** och **Judith Chrystal** sin forskning om skolans flerspråkiga personal som tolkresurs i kartläggningssamtal om litteracitet. De visar genom videoinspelade samtal hur den flerspråkiga skolpersonalens pedagogiska kompetens i mycket liten utsträckning utnyttjas under samtalen och att deras avsaknad av tolkkompetens kan begränsa elevens möjligheter att visa sina kunskaper. De finner att detta får konsekvenser genom att elevens svar kan komma att återges på ett missvisande sätt, men också att kartläggarens samspel med eleven påverkas.

I kapitel tre redogör **Eva Lindström** och **Dorota Lubińska** för en studie av konnektorbruk hos vuxna inlärare av svenska på universitetsnivå – utbytesstudenter som läste svenska motsvarande nivå A1 på GERS-skalan. Konnektorsbruket, som i tidigare forskning beskrivits som en viktig del i utvecklingen av kommunikativ kompetens på ett andraspråk, undersöktes i studenternas berättande/beskrivande texter avseende på frekvens och variation i ett utvecklingsperspektiv. De vanligaste konnektorerna i materialet var *och*, *men*, *som* och *också*, men målspråksavvikande konnektorer återfanns också. Författarna finner att studenternas användning av konnektorer visar på en större bredd än vad som förutspås på aktuell nivå i GERS, vilket i sin tur tyder på en avancerad litteracitet.

I det fjärde kapitlet analyserar **Päivi Juvonen** och **Gudrun Svensson** texter skrivna av flerspråkiga elever med migrationsbakgrund i årskurs fem. De reflekterande texterna är skrivna i skolan efter terrorattacken i Paris 2015, då flera medarbetare på tidningen Charlie Hebdo dödades. De finner att eleverna i sina korta texter, och med varierande språkliga resurser i svenska, konstruerar sociala grupper baserade på dikotoma uppfattningar om rätt och fel och genom att känslomässigt legitimera sina åsikter och uppfattningar.

Kapitel fem är skrivet av **Anne Reath Warren**, som i sin etnografiska studie vid en högstadieskola i Sverige dels utforskar hur kurdiska konstrueras under lektioner i modersmål, dels hur språklig heterogenitet behandlas. Materialet består av klassrumsobservationer och ljudinspelningar från totalt 15 lektioner i kurdiska som modersmål, lärarintervjuer, fokusgruppsintervjuer med elever, fältanteckningar och

varieteter av engelska. Eriksson drar ett flertal slutsatser, bland annat att brittisk engelska tycks vidmakthålla sin särställning som ett upphöjt språk. Eleverna anser att brittisk engelska låter trevligare och mer intelligent än amerikansk engelska, samtidigt som de föredrar den sistnämnda varieteten. Lärarna anser att brittisk och amerikansk engelska båda är korrekta varieteter. I undervisningen är det vanligt att andra typer av engelska kontrasteras mot just brittisk och amerikansk engelska. Avslutningsvis föreslår Eriksson att lärare bör medvetandegöras om sina egna språkliga attityder.

I det tionde kapitlet presenterar **Marie Nelson, Sofie Henricson, Marjo Savijärvi och Anne Mäntynen** en studie av videoinspelade handledningssamtal mellan studenter och handledare i Sverige och Finland. Med en samtalsanalytisk ansats visar författarna hur deltagarna samarbetar i tal och handling för att skapa gemensam förståelse för akademiskt skrivande, texter och uppsatsämnen, exempelvis genom samproduktion av handlingar och samtalsturer. Studien visar att expertis förhandlas fram lokalt, och att roller i handledningssamtal därmed inte är fasta, utan dynamiskt och kollaborativt framförhandlade i interaktion. Författarna menar också att de kollaborativa handlingarna är centrala i att visa för varandra att man arbetar år samma håll.

I det elfte kapitlet fokuserar **Joseph Siegel** på prioriteringar för aktionsforskning gällande engelska som främmande språk i Sverige. Prioriteringarna identifierades genom en lärarenkät baserad på innevarande kursplan för engelskämnet i årskurserna 4–9 (LGR 11) och gymnasiet (LGY 11). Enkätundersökningen syftade till att mäta både lärares uppfattningar om elevers prestationer och den enskilde lärarens självförtroende i att undervisa olika aspekter av engelskämnet. Resultaten presenteras i förhållande till de fyra huvudsakliga språkförmågorna *lyssna, tala, läsa* och *skriva*. Siegel föreslår att resultaten av studien kan användas som utgångspunkt för utformningen av forskningsprojekt rörande exempelvis förståelsen av nuvarande styrdokument, metoder som används i engelsklassrummen samt effekten av möjliga pedagogiska innovationer.

I det tolfte kapitlet redovisar **Karin Forsling, Catharina Tjernberg och Carin Roos** en studie som är baserad på fokusgruppsamtal med lärare om de literacypraktiker de hanterar vid fyra olika skolor. Analysen görs med hjälp av designorienterad teori, där de centrala begreppen är agentskap, intentioner, flexibilitet, och kollektiv aktivitet. Resultaten visar att lärarna i studien ser utvecklingsmöjligheter i olikhet och hur arbetsmetoderna får

variera med utgångspunkt i elevernas pågående lärandeprocesser och behov. Denna flexibilitet beskrivs som lärarens transformationskompetens.

Christian Waldmann och **Maria Levlin** riktar i det trettonde kapitlet intresset mot narrativa texter skrivna i årskurs 3 av elever med och utan lässvårigheter i årskurs 2. Textmaterialet består av den fria narrativa skrivuppgiften i det nationella ämnesprovet för årskurs 3. Resultaten visar att det finns signifikanta skillnader i textlängd, narrativ kvalitet och lexikal variation mellan elevgrupperna och indikerar att elever med läsförståelsesvårigheter utgör en särskilt sårbar grupp i skrivutvecklingen.

I det avslutande kapitlet tar **Christina Olin-Scheller** utgångspunkt i den plenarföreläsning hon höll vid symposiet. I detta kapitel diskuteras hur digitaliseringen utmanar tidigare etablerade maktordningar i skolan. Hon lyfter bland annat fram att medierna påverkar maktordningar i klassrummet på flera plan och att de medieekologiska förändringarna sannolikt kommer att påverka olika ämnens literacypraktiker allt mer i takt med att kravet på att använda digitala verktyg i klassrummet blir starkare. Hon poängterar vikten av ett ständigt pågående samtal mellan lärare, elever, skolledare, skolhuvudmän och forskare om vad det digitala tillför olika undervisningsmoment, undervisningsinnehåll och ämnen.

Redaktörernas tack

En mängd personer och medelsförvaltare har bidragit till att ASLA-symposiet och föreliggande volym blivit verklighet. Organisationskommittén bestående av ordförande Pia Sundqvist, sekreterare Birgitta Ljung Egeland och medlemmarna Andrea Schalley, Erica Sandlund, Tim Roberts, Sebastian Malinowski, Liliann Byman-Frisén och Linda Eriksson bidrog alla till att det omfattande planeringsarbetet fungerade smidigt. I kommittén ingick dessutom från Karlstads universitet Maria Kull (representant för Konferens- och evenemang), Cathrine Andersson-Busch (webmaster), Josefin Rönnqvist (administratör för plenartalarnas resor) och Inga-Lill Nilsson (bibliotekarie).

Av oerhört stor vikt för symposiets vetenskapliga kvalitet var vår programkommitté, bestående av 37 kompetenta forskare från ett antal olika lärosäten. Varmt tack till medlemmarna i Programkommittén för gediget arbete med granskning av inskickade bidrag: Eric Borgström, Teresa Cadierno, Susanne Duek, Stina Ericsson, Jonas Granfeldt, Henrik Gyllstad,

Päivi Juvonen, Anna-Malin Karlsson, Silvia Kunitz, Marie Källkvist, Per Ledin, Birgitta Ljung Egeland, Stefan Lundström, Ingmarie Mellenius, Nigel Musk, Marie Nordlund, Eva Olsson, Åsa Palviainen, Bethanne Paulsrud, Anne Reath Warren, Jenny Rosén, Erica Sandlund, Andrea Schalley, Thorsten Schröter, Olcay Sert, Gustaf B. Skar, Karianne Skovholt, Pia Sundqvist, Liss Kerstin Sylvén, Michael Tengberg, Marie Tåqvist, Christian Waldman, Åsa Wedin, Jonathan White, Søren Wind Eskildsen, Elisabeth Zetterholm och Malin Ågren.

Vi hade också utmärkt stöd från studenter i engelska vid Karlstads universitet: Cassandra Björk Wennberg, Michel Brinckmann, Kristýna Hřivnáčová, Ebba Nyberg och Jonathan Tello Münster. Våra duktiga studenter hjälpte till med allt ifrån att packa konferenspåsar till att stötta presentatörer och deltagare under symposiedagarna. Tack också till de kollegor och symposiedeltagare som ställde upp som moderatorer på alla våra sessioner. Samtliga bidrog till att programmet flöt på väldigt väl. Vi är också tacksamma för att vi hade möjlighet att ha stöd från proffsiga tekniker från Karlstads universitet i plenar- och sessionssalarna.

Vid symposiet arrangerades ett panelsamtal med inbjudna forskare, verksamma lärare och elever, vilket också presenteras i detalj i kapitel 1. Vi vill tacka Nour Alhalabi, Camilla Bardel, Anders Biörklund, Kent Fredholm, Anna Fredriksson, Veronica Hjalmarsson, Marie Källkvist och Stefan Olsson som bidrog med många kloka tankar och erfarenheter i samtalet!

Vårt varmaste tack riktas till våra tre inbjudna plenarföreläsare Elizabeth Lanza, Hansun Zhang Waring och Christina Olin-Scheller som alla tre lyfte unika perspektiv på vårt tema. Deras insiktsfulla blick på forskning och praktik gav upphov till många samtal under och efter ASLA-symposiet 2018.

Inget av allt det ovanstående hade förstås varit möjligt att genomföra utan ekonomiskt stöd från våra medelsförvaltare. Våra sponsorer – Vetenskapsrådet, Karlstads kommun, Centrum för språk- och litteraturdidaktik, Institutionen för språk, litteratur och interkultur samt Lärarutbildningsnämnden vid Karlstads universitet – gjorde att vi bland annat hade möjlighet att bjuda samtliga deltagare på konferensmiddagen och vi kunde bjuda in våra internationella plenarföreläsare. Ett antal verksamma lärare fick dessutom möjlighet att delta i symposiet genom stöd från sin arbetsgivare (Karlstads kommun). Tack också till de förlag som bidrog till en uppskattad förlagsutställning under de två dagarna!

Avslutningsvis ser vi fram emot det 28:e ASLA-symposiet som arrangeras av Göteborgs universitet den 23–24 april 2020. Väl mött där!

Karlstad, 6 maj 2019

Birgitta Ljung Egeland, Tim Roberts, Erica Sandlund och Pia Sundqvist

Preface

The Swedish Association for Applied Linguistics (*ASLA, Association Suédoise de Linguistique Appliquée*) is the Swedish national branch of the International Association of Applied Linguistics (*AILA, Association Internationale de Linguistique Appliquée*), an international federation of national and regional associations of Applied Linguistics. Our Swedish ASLA association was founded in 1966, aiming to work to contribute to the development of all subject areas of applied linguistics, promoting the exchange of scientific knowledge and practical experience, stimulating national and international cooperation, and function as a link for recruitment to research networks coordinated by AILA. Applied linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication, with an explicit focus on practical, everyday problems, such as first or second language learning, literacy, language disorders, language variation, multilingualism, language policy, and language use in professional contexts.

On a regular basis, ASLA has arranged research symposia where Swedish (and international) scholars meet and present research in applied linguistics. In ASLA's early days, these symposia were held annually, but since 2010, symposia are arranged on a biannual basis at different host institutions in Sweden. At the 2016 symposium organized by Uppsala University, ASLA celebrated 50 years. This well-kept 52-year-old was welcomed to Karlstad University in 2018, when the Center for Language and Literature in Education and the Department of Language, Literature, and Intercultural Studies hosted the 27th ASLA symposium between April 12 and 13.

Traditionally, the ASLA symposia have a symposium theme, selected by the host institution in consultation with the ASLA board. The theme for the 2018 symposium (and for the present volume) was "Classroom research and language/languageing", which has particular relevance for Karlstad University for several reasons. Karlstad has hosted two previous ASLA symposia, in 1994 and 2002, with Moira Linnarud (1940–2018) at the helm. Moira was Professor of English at Karlstad University and had a genuine interest in language learning and teaching, along with a strong research grounding in applied linguistics. Sixteen years after the second symposium, we were glad to bring ASLA back to the region of Värmland again. Just like the 2018 symposium, the two previous symposia and the accompanying symposium volumes (Linnarud, 1995; Linnarud & Sandlund, 2003) had themes relating to language learning and classroom research (*Language–*

Assessment–Test in 1994, and *Language and Learning* in 2002), with the current volume adding a third related contribution. Together with Stig Thoursie (1945–2017), Moira also founded the Center for Language and Literature in Education (CSL); a research center that still constitutes a lively and active research environment for applied linguists and colleagues in other disciplines interested in the learning and teaching of languages at Karlstad University. Additionally, the different teacher education programs at Karlstad University host a significant proportion of the student population. As such, research that specifically feeds into the training of future teachers is strategically important, which is evident not least in the establishment of a so-called strong research group on subject education – the ROSE (Research on Subject-specific Education) group. Furthermore, applied linguistics research is conducted in and through the Center for Language and Literature in Education, as well as in the language subjects at Karlstad University, and the organizing committee for ASLA 2018 reflects this interest in the representation from English, Swedish, Swedish as a second language, and Educational Work. In sum, the 2018 symposium theme was close at hand at the host institution.

Three renowned plenary speakers, selected with reference to aspects of the symposium theme, were invited to ASLA. These were Professor Elizabeth Lanza, Center for Multilingualism in Society across the Lifespan, University of Oslo, Associate Professor Hansun Zhang Waring, Applied Linguistics & TESOL, Teachers' College, Columbia University, and Professor Christina Olin-Scheller, Department of Educational Studies, Karlstad University.

The symposium call for papers welcomed contributions in Swedish or English, but also Norwegian and Danish, as part of ASLA's mission is to encourage Nordic collaboration. This principle was maintained for submissions to the current volume. All abstract submissions to the symposium were peer reviewed by two members of the scientific program committee. A total of 107 submissions came in, and the review process resulted in the acceptance of 77 individual papers, two colloquia, and one panel discussion (72% acceptance rate). A total of 143 different authors from 15 countries were represented – Australia, Chile, Denmark, Finland, Hong Kong, Norway, Pittcairn Islands, Romania, Switzerland, Sweden, Tunisia, Turkey, Germany, and the United States, and submission/presentation languages were Swedish, English, and Norwegian. After the review process was completed, authors of accepted contributions were invited to edit their abstracts based on the reviewers' comments, which gave us a Book of Abstracts of high quality.

Finally, a total of 167 delegates registered for ASLA. Among these were also language teachers from Swedish schools, who were able to attend ASLA as professional development. Some were invited from various research projects, whereas others were able to attend because the Karlstad municipality funded the symposium fee for them. The symposium also hosted a lunch break magician, a publishers' exhibition, and members of the Latin band Comboio, who made delegates want to stand up and dance at the Värmland Museum dinner.

In line with tradition, the ASLA Annual General Assembly also took place during the symposium. Also, the ASLA essay award was presented to a student whose essay constituted a particularly accomplished contribution to applied linguistics. The award was presented to Anna Heuman for her Master's thesis "*Øresundsbron ligger som en åndelig Berlinmur mellem det danske og det svenske*": *En diskursanalys av grannlandskonstruktionen i den dansk-svenska invandringsdebatten*. The thesis was written as part of the Master's program in Scandinavian Studies at Uppsala University. Anna is currently a PhD student in Swedish Linguistics at Örebro University. Congratulations Anna!

All delegates at the ASLA 2018 symposium were invited to submit papers to the current volume, which is the product of the hard work of the authors, coordination by the editorial committee, and the scholars who have functioned as reviewers. Each submission was peer reviewed by two anonymous reviewers, after which editors' decisions were made. Criteria for inclusion in the volume were that papers:

- had clear relevance to applied linguistics,
- presented completed empirical studies, or cohesive theoretical reasoning or reflection with relevance to the field,
- were of high scientific quality, and
- were written in clear prose and adhered to stylistic guidelines.

The review process resulted in 14 accepted papers, presented briefly below.

Presentation of chapters

In the first chapter of the present volume, **Pia Sundqvist, Erica Sandlund, Marie Källkvist, Kent Fredholm** and **Maria Dahlberg** discuss research collaboration between schools and universities, and the authors situate the panel discussion held at ASLA 2018 in a literature review on collaborative research. The chapter is part of a recent pilot project funded by ULF, a national strategic initiative to increase practice-based research in

and with schools. The project aimed to identify and evaluate models for collaboration between schools, language teachers, and language researchers. In the review of literature, a number of factors that can determine the success or failure of collaborative projects in, for example, the identification of researchable problems, the co-authoring of publications, and the setting up of practical conditions for school participation. The topics discussed by participants (language teachers, researchers, and students) in the ASLA panel talk are described and discussed in light of studies of practice-based classroom research.

In the second chapter, **Cecilia Wadensjö** and **Judith Chrystal** discuss the role of multilingual school staff as interpretative resources in meetings aiming to map learner literacy. Through analysis of video-recorded mapping conversations, they demonstrate how multilingual school staff members (such as mother tongue tutors) are recruited as interpreters in literacy mapping conversations, but that the pedagogical skills of these staff members are only rarely drawn upon. The study also indicates that the learner's results may be affected in cases where the person who acts as an interpreter lacks the relevant linguistic/interpretative skills. Moreover, the interplay between the learner and the person responsible for conducting the mapping may be affected.

In chapter three, **Eva Lindström** and **Dorota Lubińska** report on a study of the use of connectors among adult learners of Swedish in higher education; in this case, exchange students studying Swedish at the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The use of connectors was examined in students' narrative and descriptive texts with a focus on frequency and variation from a developmental perspective. The most common Swedish connectors in the material were *och*, *men*, *som* and *också*; however, connectors deviating from target language use were also identified. The authors conclude that the students in their data display a greater variation of connectors in their texts than what is predicted in CEFR, which indicates that their literacy is more advanced in comparison.

In chapter four, **Päivi Juvonen** and **Gudrun Svensson** analyze texts written by multilingual learners from migration backgrounds in school year five. These reflective texts are written as part of classroom work after the 2015 terrorist attacks in Paris, where several employees at the office of the French weekly magazine Charlie Hebdo were killed. The authors find that in their short texts, and with varying proficiency in Swedish, the students construct

social groups based on dichotomous views on right and wrong, and by legitimizing their views and opinions with emotional arguments.

Chapter five is written by **Anne Reath Warren**. In her ethnographic study at a secondary school in Sweden, she examines how the Kurdish language, and linguistic heterogeneity, is constructed during mother tongue lessons. Data consists of classroom observations and audio recordings from a total of fifteen lessons of Kurdish as a mother tongue, along with teacher interviews, student focus group interviews, field notes, and school documents. Findings reveal diverging conceptions of Kurdish – as “real” and “pure” by some, and as “mixed” and “wrong” by others. The study also shows how the teacher works to help students see their own Kurdish as a legitimate and authentic resource during lessons.

In the sixth chapter, **Lise Iversen Kulbrandstad** and **Birgitta Ljung Egeland** discuss language and migration as teaching content in textbooks for Swedish and Norwegian in school years 4 to 6. Taking the concept of *powerful knowledge* as a point of departure, the authors argue that academic knowledge on linguistic diversity has the potential to become powerful knowledge for all students in today’s multilingual societies. The analysis of textbooks reveals that linguistic diversity is underrepresented as an area of knowledge, despite openings for such content in current school curricula and steering documents.

In the seventh chapter, **Anna Salavirta** reports on the acquisition of vocabulary in a Finnish-Russian-English trilingual child. Drawing on data from video-recordings and parental dairies, the study shows how the child’s vocabulary develops over eleven months during the second year of their life. The findings show that the trilingual child demonstrates the signs of language and pragmatic differentiation at the age of one year and eight months, and offers a new contribution towards understanding when and how infants growing up in multilingual contexts are able to differentiate between languages.

In chapter eight, **Sari Vuorenpää** and **Elisabeth Zetterholm** examine mapping conversations, which are mandatory for newly arrived children in the Swedish school system. With a theoretical framework from dialogism and institutional interaction, the authors firstly analyze parts of a conversation a pupil, the caregiver, and a mapping administrator. Secondly, a conversation between the pupil, the caregiver, the mapping administrator, and a headmaster is analyzed. The analysis shows how the pupil’s language identity

is negotiated in talk about language choice and mother tongue tuition, and how participants position themselves vis-à-vis topics discussed. The authors argue that putting the learner at the center of the mapping conversations is essential.

Linda Eriksson is the author of chapter nine, and reports on a questionnaire and interview study on attitudes toward different varieties of English among Swedish upper secondary school students and teachers. Among other things, Eriksson shows that British English appears to maintain its place as a status variety, which, according to the students, sounds more pleasant and intelligent than American English, but conversely, the students prefer the American variety. The teachers interviewed see both varieties as correct and authentic, and in teaching English in Sweden, it is common to contrast other varieties with BrE and AmE. Eriksson concludes by recommending that teachers examine their own attitudes toward varieties of English.

Chapter ten, co-authored by **Marie Nelson, Sofie Henricson, Marjo Savijärvi**, and **Anne Mäntynen**, presents a study of supervision meetings at university level in Sweden and Finland. With a conversation analytic approach, the authors show how participants (supervisors and students) collaborate in talk and action to accomplish shared understanding of academic writing, texts, and essay topics through, for example, collaborative production of actions and turns. The study also points to how expertise is locally negotiated, and as such, interactional roles are not fixed, but dynamically and collaboratively negotiated in interaction. The authors argue that the collaborative actions observed work to show a co-participant that they are both working in the same direction.

In the eleventh chapter, **Joseph Siegel** aims to identify priorities for action research in English as a foreign language (EFL) classrooms in Sweden. These priorities were identified through a teacher survey with items based on the current National Curriculum for the English subject for grades 4–9 (LGR 11) and upper secondary school (LGY 11). The survey focused both on teacher perceptions of student performance and the teacher's own confidence in teaching various aspects of the English subject as described in the curriculum. The results are presented in terms of the teaching and learning of the four main language skills (listening, speaking, reading, and writing). Siegel suggests that the findings presented in the study can be used as a tentative agenda for implementing classroom research projects to investigate

interpretations of the current steering documents and methods being used in EFL classrooms and the effects of any potential pedagogic innovations.

In chapter twelve, **Karin Forsling, Catharina Tjernberg, and Carin Roos** report on a study targeting literacy practices at four different schools, using data from focus group interviews with teachers. Using a framework of design-oriented theory, where concepts such as *agency, intention, flexibility,* and *collective activity* are central, the study shows that teachers see possibilities for development in diversity, and that methods can vary depending on students' ongoing learning processes and needs. Such flexibility in teachers' views is described as transformative competence.

Chapter thirteen, co-authored by **Christian Waldmann and Maria Levlin**, targets narrative texts written by pupils in the third grade with or without reading difficulties (as screened in school year 2). The texts examined are taken from the narrative free production task in the national test of Swedish in the third grade. Findings reveal significant differences in text length, narrative quality, and lexical variation between learner groups, and indicate that pupils with deciding difficulties are a particularly vulnerable group in writing development.

In the final chapter, fourteen, **Christina Olin-Scheller** takes her plenary talk at ASLA 2018 as a point of departure in discussing how digitalization challenges earlier power orders in schools. She emphasizes the role of media in today's classroom, and how such media ecologies may influence literacy practices in different school subjects as external pressure to use digital technologies and tools is increasing. She underscores the importance of a continuous dialogue between teachers, students, school leaders, authorities, and researchers on what digitalization brings to particular objects of teaching and learning and in the school subjects.

Editors' acknowledgments

A number of people and funders have contributed to making the ASLA symposium and the current volume possible. The symposium organizing committee consisting of Pia Sundqvist (chair), Birgitta Ljung Egeland (secretary), and members Andrea Schalley, Erica Sandlund, Tim Roberts, Sebastian Malinowski, Liliann Byman-Frisén, and Linda Eriksson all made the extensive planning a smooth process. The committee also included Maria Kull (representative from Karlstad University Conference), Cathrine Andersson-Busch (webmaster), Josefin Rönnqvist (administrator, plenary

speakers' travel arrangements), and Inga-Lill Nilsson (librarian), adding their skills and expertise to important areas of the organizing work.

A highly important aspect of the scientific quality of the symposium was the scientific program committee. Warm thanks to the 37 researchers from different universities for their thorough review work: Eric Borgström, Teresa Cadierno, Susanne Duek, Stina Ericsson, Jonas Granfeldt, Henrik Gyllstad, Päivi Juvonen, Anna-Malin Karlsson, Silvia Kunitz, Marie Källkvist, Per Ledin, Birgitta Ljung Egeland, Stefan Lundström, Ingmarie Mellenius, Nigel Musk, Marie Nordlund, Eva Olsson, Åsa Palviainen, Bethanne Paulsrud, Anne Reath Warren, Jenny Rosén, Erica Sandlund, Andrea Schalley, Thorsten Schröter, Olcay Sert, Gustaf B. Skar, Karianne Skovholt, Pia Sundqvist, Liss Kerstin Sylvén, Michael Tengberg, Marie Tåqvist, Christian Waldman, Åsa Wedin, Jonathan White, Søren Wind Eskildsen, Elisabeth Zetterholm and Malin Ågren.

We also had excellent support from students of English at Karlstad University: Cassandra Björk Wennberg, Michel Brinckmann, Kristýna Hřivnáčová, Ebba Nyberg, and Jonathan Tello Münster, who helped out with everything from preparing the conference bags to supporting presenters and delegates during the symposium days. We would also like to thank colleagues and delegates for functioning as moderators in all our sessions, and to our technicians for expert support in the plenary and session rooms.

The symposium also hosted a panel discussion with invited researchers, teachers, and students. We would like to thank Nour Alhalabi, Camilla Bardel, Anders Biörklund, Kent Fredholm, Anna Fredriksson, Veronica Hjalmarsson, Marie Källkvist, and Stefan Olsson for contributing with their wisdom and experience! The panel discussion is detailed further in Chapter 1.

Our warmest 'thank you' goes to our three invited plenary speakers Elizabeth Lanza, Hansun Zhang Waring, and Christina Olin-Scheller, who all highlighted different and highly appreciated aspects of our symposium theme. Their insightful views on research and practice gave rise to many conversations during and after the symposium.

None of the above had been possible without financial support from our sponsors – the Swedish Research Council, Karlstad Municipality, the Center for Language and Literature in Education, the Department of Language, Literature, and Intercultural Studies, and the Faculty Board of Teacher

Education. Their granting of funding allowed us to, among other things, offer all participants conference dinner free of charge, and invite well-renowned international plenary speakers. Thanks also to the publishers who participated in the symposium exhibition, which gave delegates the opportunity to browse new publications and textbooks in the field.

Finally, we look forward to the 28th ASLA symposium, this time organized by the University of Gothenburg, April 23–24, 2020. We hope to see you all there!

Karlstad, May 6, 2019

Birgitta Ljung Egeland, Tim Roberts, Erica Sandlund, and Pia Sundqvist

Ömsesidighet i framtidens praktiktära språkklassrumsforskning: ASLA-symposiets panelsamtal med forskare, lärare och elever

Pia Sundqvist^{ab}, Erica Sandlund^b, Marie Källkvist^{cd}, Kent Fredholm^b och
Maria Dahlberg^b

^aUniversitetet i Oslo, ^bKarlstads universitet, ^cLunds universitet,

^dLinnéuniversitetet

Kontakt: pia.sundqvist@ils.uio.no

Abstract

Under ASLA-symposiet hölls för första gången ett panelsamtal om forskningsbehov i språkämnen där lärare, språkforskare och gymnasieelever deltog. I detta kapitel situerar vi idén med panelsamtalet i studier av lärares roll i och för den praktiktära skolforskningen. Vi redogör för några modeller för samverkan mellan lärare och forskare och diskuterar identifierade framgångsfaktorer i praktiktära forskning. Vi redogör också för KIPPS, det samverkansprojekt som möjliggjorde panelsamtalet och den satsning på praktiktära skolforskning som det statliga ULF-avtalet möjliggjort. Vi diskuterar sedan de tankar och idéer som lyftes i panelsamtalet i ljuset av aktionsforskning, lärares forskningsengagemang samt behovet av ömsesidigt kunskapsutbyte och lärande. Slutligen ger vi några förslag till vägar framåt för tillämpad språkvetenskap och praktiktära forskning och ASLA-föreningens möjliga roll i en sådan utveckling.

Inledning

Den uttalade ambitionen att den vetenskapliga grunden för verksamheten i skola och förskola ska öka (Minten & Kornhall, 2013) för också med sig en större medvetenhet hos inblandade parter om behovet av ökad samverkan mellan lärosäten och svensk skola med avseende på vilken typ av forskning som behövs. Det är tydligt också inom vårt fält, tillämpad språkvetenskap – inte minst med anledning av nya utmaningar i samhälle och skola, såsom minskning av moderna språkämnen, migration och flerspråkighet, resultat från internationella kunskapsmätningar och lärarutbildning. Det är också tydligt om man ser till inriktningen hos de språkdidaktiska forskningsprojekt som under det senaste decenniet beviljats medel från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté. En gemensam nämnare för flertalet av dessa projekt är att de förutsätter ett samarbete mellan forskare och lärare för att forskningsfrågorna ska kunna besvaras – antingen samarbeten som

redan är etablerade eller som utvecklas inom ramen för projekten. Båda varianterna stämmer bra för de Vetenskapsrådsfinansierade projekt flera av oss författare har varit eller är verksamma i. För att ge ett exempel: i det pågående projektet ”Flerspråkiga praktiker – en resurs i engelskundervisningen?” (VR-UVK, Dnr 2016-03469, Källkvist projektledare) används videoinspelningar dels för att dokumentera klassrumsinteraktion, dels för att dokumentera en klassrumsintervention med fokus på vokabulärläring. Forskare och lärare samarbetar tätt, framförallt i interventionsdelen. Det är mycket tack vare våra gemensamma erfarenheter från medverkan i den här typen av praktisknära projekt som idén till att anordna ett panelsamtal med språkforskare och lärare vid ASLA-symposiet 2018 ursprungligen föddes.

Sundqvist och Källkvist såg ASLA-symposiet med temat ”Klassrumsforskning och språk(ande)” som ett utmärkt tillfälle att få ett antal forskare och lärare att sammanstråla inför publik för att prata om vilken språkforskning som faktiskt behövs. Ett panelsamtal i plenum kan vara ett effektivt sätt att upprätta en dialog mellan lärosäten (forskare inom språkdidaktik) och skola (lärare i språk). De två forskarna beslutade sig för att tillfråga ett antal forskarkollegor och lärare ifall de skulle kunna vara intresserade av att delta i en sådan panel, där följande frågor skulle dryftas:

- Vilken typ av forskning efterfrågar skolans språklärare?
- Vilken typ av forskning tycker språkdidaktikforskare behövs?

Samtliga tillfrågade svarade jakande och de verkliga förberedelserna inför panelsamtalet kunde påbörjas. Som en del i det arbetet kontaktades bland annat ordföranden i Karlstads kommuns Barn- och ungdomsnämnd, Niklas Wikström, tillika kommunalråd för Liberalerna. Syftet med denna kontakt var att föreslå att skolhuvudmannen skulle finansiera ett antal språklärares deltagande i symposiet. I gengäld skulle forskare i språkdidaktik vid Karlstads universitet erbjuda uppföljande samtal under hösten 2018, som en del av lärarnas kompetensutveckling. Wikström var positiv till upplägget och kom dessutom med en egen idé: ”Ska ni inte ha med några elever också?” Vi tyckte förslaget var utmärkt då även ett elevperspektiv på vilken språkforskning som behövs är både intressant och värdefullt. Vi enades om att två gymnasieelever vore lämpligt. Som en följd av detta lades en tredje fråga till som diskussionspunkt under panelsamtalet:

- Vad tycker eleverna?

Att ha en skolhuvudman (Karlstads kommun) och politiker med i planeringen såg vi kunde ge samverkans effekter, som skulle vara nyttiga för båda sidor (skolhuvudman resp. forskare) även i framtiden, inte minst mot bakgrund av statens satsning på praktikinära forskning genom de så kallade ULF-medlen (se nedan), vilken sammanföll med planeringen för hela ASLA-symposiet.

I detta kapitel situerar vi idén med panelsamtalet i tidigare forskning om lärares roll i och för den praktikinära skolforskningen. Syftet med kapitlet är att skapa en överblick över olika former för samverkan i språkforskning, och i ljuset av dessa beskriva planering, genomförande och utfall av panelsamtalet. I vad som följer ger vi först en bakgrund till den statliga ULF-satsningen och hur denna ledde till ett lokalt forskningsprojekt ("KIPPS-projektet") vid Karlstads universitet (knutet till panelsamtalet vid ASLA), vilket i sin tur möjliggjort att fler forskare kunnat delta i arbetet med frågan om vilken språkforskning som behövs (bland annat övriga tre kapitelförfattare: Sandlund, Fredholm och Dahlberg). Därefter följer en litteraturöversikt med fokus på forskning om lärare som deltagare i skolforskning samt en redogörelse om själva panelsamtalet. Kapitlet avslutas med en framåtblick.

Bakgrund

ULF-satsningen, samverkan och praktikinära forskning

Utbildningen i Sverige ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen, 2010; 1 kap. 5 §). Begreppet *vetenskaplig grund* är inte definierat i skollagen utan har av Skolverket preciserats till att arbetet i skolan ska utgå från ett vetenskapligt förhållningssätt och kunskaper som grundar sig på relevanta forskningsresultat och beprövad erfarenhet (SOU, 2018:19, s. 25). Ett sätt att möta skollagens krav är praktikinära forskningsprojekt och den statliga Utbildning-Lärande-Forskning-satsningen (ULF) syftar till just detta. Universiteten i Göteborg, Karlstad, Umeå och Uppsala fick under 2017 i uppdrag av regeringen att i samverkan med huvudmän inom skolväsendet planera och genomföra en femårig försöksverksamhet med praktikinära forskning. Syftet med ULF-satsningen är alltså att bidra till en stärkt vetenskaplig grund i såväl förskola och skola som i förskolläro- och grund-/gymnasieläro-utbildningen, och själva idén kommer från en liknande tidigare satsning inom vårdsektorn under det så kallade ALF-avtalet (Regeringsbeslut U2014/07551/F, se www.regeringen.se). ALF-avtalet reglerar bland annat statligt stöd till vissa landstings medverkan i utbildningen av läkare, klinisk forskning och

utveckling av hälso- och sjukvård och det är Utbildningsdepartementet som betalar ut dessa medel, precis som med ULF-medlen.

Praktiknära forskning syftar till att förbättra undervisningen så att varje barn/elev/student ges likvärdiga möjligheter att utveckla sina förmågor. Genom den praktiknära forskningen kan lärarnas professionella kunskapsbas utvecklas, en koppling som är viktig för den generella skolutvecklingen (SOU, 2018:19, s. 11). Dock kan det vara svårt för verksamma lärare att få syn på och ta del av ny forskning. I en enkät utförd 2012 av Skolverket uppgav nio av tio lärare att de inte får tillräckligt med tid för att nyttiggöra kunskap från ny forskning i sitt arbete (RFR10, 2012/13).

I den offentliga utredningen från 2018 identifieras faktorer som kan underlätta eller försvåra samverkan (SOU, 2018:19). För att underlätta behöver samverkan framförallt ske på flera plan: mellan lärosäten, mellan skolhuvudmän och mellan lärosäten *och* skolhuvudmän. Det krävs också ett tydligt syfte och att samverkan ingår i ett större sammanhang, samt att det finns tillit och en jämbördig relation mellan parterna (s. 12). Vidare identifieras ett antal steg som karakteriserar den praktiknära forskningsprocessen: formulering av forskningsfrågan, forskningens finansiering, forskningens genomförande, forskningens delning och spridning samt forskningens användning. Graden av samverkan varierar mellan stegen. När man gemensamt inventerar vilken samverkan som behöver finnas i de olika stegen och i vilken omfattning, så underlättar det för lärosäten och skolhuvudmän att utveckla formerna för samverkan tillsammans. Utredningen konstaterar också att skolor med ett väl fungerande systematiskt kvalitetsarbete som är direkt kopplat till undervisning har bättre förutsättningar att precisera forskningsfrågor (SOU, 2018:19, s. 107). Dessa resultat kan sedan lättare integreras i och bidra till elevers måluppfyllelse och skolans utvecklingsarbete (s. 120).

Utredningen slår även fast att praktiknära forskning ska vara behovsmotiverad. Hur resultaten används och sprids är därför viktigt – de ska både leda till en positiv effekt på elevers lärande och måluppfyllelse men också fortsätta att driva förbättring inom skolan och lärarutbildningen (SOU, 2018:19, s. 20). Som påpekats av forskare kan själva upplägget av praktiknära skolforskning som en konsekvens också bidra till professionsutveckling för de lärare som deltar (Tallberg Broman, Vallberg Roth, & Rubinstein Reich, 2017). Ett sätt att minimera implementeringsfasen vid denna typ av forskning är att koppla forskningsfrågorna direkt till identifierade behov för förbättring. Vidare kan

man också använda en forskningsmetodik som involverar flera aktörer i verksamheten. Förbättringsarbetet blir då en del av forskningsmetoden. Detta stämmer väl med hur KIPPS-projektet vid Karlstads universitet har organiserats, vilket beskrivs nedan.

KIPPS-projektet

KIPPS-projektet står för ”Kollaborativ identifikation av praktikhäna problem i språkundervisning” och genomfördes 2017–2018 vid Karlstads universitet. Det är sedan tidigare känt att många modeller där lärare engageras i forskning har kritiserats för att ge bristfälliga resultat (se t.ex. Borg, 2010; Borg & Sanchez, 2015; Sandlund, Sundqvist, & Nyroos, 2016). Följaktligen behöver fler modeller för samverkan prövas, och lyckosamma modeller bör lyftas fram. KIPPS-projektet syftade till att pröva olika pedagogiska modeller där språkforskare och språklärare (genom samverkan universitet–skolhuvudmän) gemensamt identifierar problem som är relevanta i förhållande till (i) existerande undervisningspraktik/beprovad erfarenhet och (ii) teoretisk och empirisk forskning om språk och språkundervisning. Med språk avses här engelska, moderna språk, modersmål, svenska och svenska som andraspråk. Forskningsfrågan lyder: ”Vilka former för samverkan fungerar bäst när det gäller att identifiera forskningsproblem och undersöka deras realiserbarhet som forskningsprojekt?”. Projektet finansierades med ULF-medel och omfattade tre steg. Steg 1 var det panelsamtal som behandlas i detta kapitel. Steg 2 genomfördes sedan hösten 2018 då ämnesdidaktiska forskare genomförde en enkätundersökning bland förstelärare i språk, samt två halvdagsträffar med lärargrupper. Under dessa fördjupades det gemensamma arbetet med utvalda problem/frågor i form av miniföreläsningar kring teman som (t.ex. grundläggande forskningsmetodik, flerspråkighet, digitalisering i undervisning) och gemensamt arbete med att skissa på forskningsprojekt i tvärgrupper. Steg 3 innebar analys av det insamlade materialet. I föreliggande kapitel fokuseras endast Steg 1.

Litteraturöversikt – lärare i forskning

Denna litteraturöversikt fokuserar på forskning om lärare som deltagare i skolforskning (*teacher research*). Borg och Sanchez (2015, s. 1) ger en bred översyn över framträdande teman inom ”teacher research in language teaching” och diskuterar metoder och praktiska aspekter att ta med i beräkningen då lärare involveras i forskning. Termen *teacher research*, lärarforskning, definieras av författarna enligt följande:

A minimal definition of teacher research is systematic self-study by teachers (individually or collaboratively) which seeks to achieve real-world impact of some kind and is made public (Borg & Sanchez, 2015, s. 1)

Forskaren Simon Borg rör sig inom fältet *teacher cognition* (t.ex. Borg, 1999) med fokus på just språklärare, och diskuterar i sina senare artiklar förutsättningar och hinder för lärares deltagande i forskning. I Borg (2010, s. 391) påtalas bristen på forskning kring språklärares "engagement in teacher research (i.e. by doing it) as well as engagement with research (i.e. by reading and using it)". Borg använder termen *teacher research* för att beteckna lärares engagemang i och med forskning (se också Roulston, Legette, Deloach, & Pitman, 2005, för termer som *action research*, *practitioner research*, *collaborative inquiry*, *critical inquiry* och *self study*). Liksom i annan litteratur på ämnet listar Borg flera goda effekter av lärares deltagande i forskning (med referenser till tidigare forskning, se s. 402f.):

- ökar förmågan till "autonomous professional judgment";
- minskar känsla av frustration och isolering;
- ger *lärare* handlingsutrymme;
- ökar förmåga till självreflektion, kritiskt och analytiskt tänkande;
- gör lärare mindre sårbara för och mindre beroende av svar från externa aktörer;
- skapar broar mellan lärare och forskare;
- minskar glappet mellan forskning och klassrumspraktik;
- skapar problemlösande inställning;
- förbättrar lärares beslutsförmåga i undervisningsfrågor;
- höjer lärares professionella status;
- hjälper lärare att påverka sin egen situation;
- möjliggör förbättring av utbildningen.

Borg (2010) skriver att några av dessa påståenden möjligen är idealistiska och tar upp kritik på området, kritik som bland annat rör lärarforskningens möjligheter att förbättra undervisningen (Brown, 2005) och forskningens validitet (Foster, 1999). Borg och Sanchez (2015) säger också att effekter av lärares forskning över tid behöver undersökas mer ingående, särskilt som många av de påstådda effekterna bygger på lärares självrapporterade upplevelser i slutet av olika forskningsprojekt. Dörnyei (2007) menar däremot att det stora problemet med forskning där språklärare är involverade är bristen på densamma.

Forskning som bedrivs tillsammans med lärare har funnits i decennier. Forskarna Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier och Couture (2001) började inom ramen för matematik- och filosofiundervisning att samarbeta med

lärare i slutet av 1980-talet i syfte att arbeta fram nya undervisningsformer. Den tanke som vägledde samarbetet hade hämtats från Liebermann (1986) och gick ut på att man skulle forska *med* lärare snarare än *om* lärare. Forskningen skulle ske på ett mindre normativt sätt med en öppen, reflekterande syn på undervisningspraktiken. Med detta förhållningssätt kunde man betona både skol- och lärarutveckling (för elevernas fromma) och också föra forskningen närmare skolans verklighet, vilket i sin tur skulle bidra till att rättfärdiga pedagogisk forskning. Artikelförfattarna framhåller att forskningen parallellt kan fylla dessa båda syften och erbjuder en modell för hur det kan gå till. Modellen framhåller regelbundna möten för reflekterande samtal kring undervisningspraktiken där ny kunskap samkonstrueras av både lärare och forskare. Författarna menar att arbetssättet kan fånga både en framväxande praktik och framväxande kunskap (om praktiken). För Desgagné m.fl. (2001) är inte det viktiga att lärare deltar i själva forskandet, utan att de får ut något av forskningen i sin lärarprofession. Lärarnas roll i forskningen ska inte huvudsakligen ses ur ett medhjälparsperspektiv, utan lärarna ses som viktiga för det de kan och kan tillföra.

Andra forskare har intagit en liknande position. Casals, Vilar och Ayats (2008) lyfter fram att samarbetsforskning om skolan fyller flera funktioner, som att producera ny kunskap, fortbilda lärare och utveckla skolan. Skolutveckling kan, enligt författarna, inte enbart ske genom teoretiska resonemang eller studier om lärare. Det är mycket viktigt att lärare känner sig delaktiga i projekt som syftar till att förändra och förbättra praktiken i skolan. Författarna betonar dock att resultaten i regel inte blir generaliserbara, men fyller ett viktigt syfte i att förena teori och praktik – eller annorlunda uttryckt – emiska och etiska perspektiv på verksamheten.

Forskning där lärare är aktiva kan utformas på många olika sätt, exempelvis genom den vanligt förekommande samverkansformen aktionsforskning, *Action Research (AR)*. Centralt för lärarforskningen är alltid att det är lärare som är delaktiga i forskningens utförande, även om detta sker i samarbete med en forskare. En avgörande faktor är genomförbarheten (eng. *feasibility*), det vill säga att studien är utformad så att lärare kan utföra den utifrån faktiska begränsningar som tid, kunskaper och arbetsvillkor. Forskning som innefattar lärares undervisning kan även ha andra beteckningar, till exempel designforskning, utvecklingsforskning, praktikutvecklande forskning, *lesson study* eller *learning study* (SOU, 2018:19, s. 30). I föreliggande kapitel läggs särskild vikt vid studier om lärares upplevelser av att delta i forskning samt studier kring förutsättningar och hinder för lärares forskningsaktiviteter.

Aktörernas roller i praktikinära skolforskning

Forskare och lärare får av förklarliga skäl olika roller i forskningsprojektets genomförande. Det är önskvärt att grundligt tänka igenom hur dessa roller medvetet kan styras och utformas på bästa sätt. Desgagné (1997) beskriver exempelvis hur samarbetet mellan lärare och forskare samkonstrueras av de inblandade parterna i syfte att utveckla både vetenskaplig kunskap och lärares professionalism. Författaren understryker en sociokonstruktivistisk kunskapssyn genom en kontinuerlig process av kollaborativt tolkande av sambandet mellan teori och praktik. Väl genomtänkt kan samarbetet överbrygga ett flertal problem i relationen mellan skola och universitet, såsom svårigheter att nå ut med forskning till lärare, svårigheter för forskare att finna relevanta forskningsområden, val av metodologi och forskningens relevans för lärare. Hans tolkning av det franska begreppet *recherche collaborative* är att lärare är delaktiga i forskningen (t.ex. i datainsamling) under ledning av en eller flera forskare. Lärarna blir då värdefulla medkonstruktörer av den utökade kunskap man söker, och deras egen förståelse av den studerade verkligheten utgör en viktig del av studien. Lärares roll blir att staka ut riktningen för forskningen, i samspel med forskaren, där en avgörande framgångsfaktor är att forskaren kan hålla rätt kurs utan att styra läraren för mycket. Här är det också viktigt att läraren inte förhåller sig normativt till den egna kontexten, utan går in i projektet med öppna ögon och med en vilja att förstå sitt eget handlande och dess grunder.

I litteraturen betonas ofta lärarens kompetensutveckling som ett mål och resultat av samverkan. Desgagné (1997) menar att forskaren får en dubbel roll som forskare och fortbildare, i synnerhet om ett projekt fötts ur behovet av skolutveckling eller liknande på en specifik skola. Forskarens uppdrag omfattar då också ansvar för att säkerställa att projektet leder till forskning och utökad kunskap, med ett tydligt syfte och tydliga forskningsfrågor.

I lyckade projekt är ömsesidigheten hög, men det är väsentligt att forskaren inser att lärare inte har obegränsat med tid och att projektet har förankrats hos skollädaingen (Casals et al., 2008). Författarna rekommenderar följande för ett lyckat projekt:

- skolan ska vara öppen för forskning, förnyelse och ämnesövergripande samarbete;
- skollädaingen ska vara stöttande och underlätta arbetet;
- lärarna som ingår i projektet ska känna varandra sedan tidigare;
- lärarna som deltar ska vara motiverade från början och vilja ingå i projektet;

- lärarna som deltar har först fått delge sina intressen och förslag (detta leder också till att de börjar fundera på frågorna innan projektet börjat);
- forskaren har tidigare undervisningserfarenhet;
- det ska finnas tid för möten och för att gradvis växa in i de olika rollerna, och för att lärarna ska kunna utföra sina uppgifter.

För lärare som engagerar sig i forskning kan rollerna vara dubbla: dels får de lära sig nya saker från forskaren, dels är de också experter på det forskaren vill lära sig mer om. Lärare kan också få syn på sin egen förmåga att analysera skolan och praktiken, samtidigt som forskaren kompetensutvecklas om praktiken där läraren intar expertpositionen. Samarbetet mellan lärare och forskare kan då leda till större förståelse för både teori och praktik, och att perspektiven närmar sig varandra. Därmed är olika aktörers roller inte statiska, utan varierar i olika skeden och aspekter av processen.

För att ett praktiknära skolforskningsprojekt över huvud taget ska kunna genomföras har lärare en central roll i tillträdet till forskningskontexten. I en diskussion av kvalitativa metoder för klassrumsstudier pekar Duff (2007) på hur lärare som medforskare kan underlätta tillträde till skolmiljöer och förenkla åtkomsten till elever att observera eller intervjua. Duff varnar samtidigt för etiska dilemman då lärare ska intervjua eller på annat sätt involvera sina egna elever i studier.

Hinder för lärares engagemang i forskning

Naturligtvis finns också hinder och utmaningar i den här typen av forskning. Borg (2010) nämner exempelvis skolkultur som inte uppmuntrar till samarbete, bristande kunskaper eller färdigheter hos lärarna, resursbrist, bristande motivation, bristande skolledarskap samt vad han kallar politiska orsaker (t.ex. att man föredrar att allt fortsätter vara som det redan är eller känner krav på att inte frångå gällande läroplan). Forskaren Ligang Han genomförde en studie (2017) som under ett och ett halvt år syftade till att hitta ett välfungerande upplägg för lärares deltagande i forskningsprojekt. I studien deltog 17 forskare och 45 gymnasielärare i engelska vid tolv gymnasier i Beijing. Fallstudiens syfte var att identifiera de svårigheter som de deltagande lärarna stötte på under sitt deltagande.

Under studiens gång hoppade 11 av de 45 lärarna av projektet. En analys av faktorer som försvårade eller omöjliggjorde deltagandet identifierade bland annat följande hinder:

- avhopp p.g.a. familjeskäl, hög arbetsbelastning eller hälsoskäl;
- olika utbildningsbakgrund gjorde att lärare förstod studiens upplägg och syfte olika bra (vilket dock avhjälpes med en inledande föreläsning om AR och med litteraturtips);
- lärarna kom lätt på frågeställningar som var relevanta för dem att studera, men hade svårt att smälta av dem till fungerande forskningsfrågor – här behövdes mycket handledning från forskarna;
- lärarna behövde mycket handledning för att förstå metoder för datainsamling och analys samt för att kunna avgöra vilka metoder som var relevanta.

Han (2017) klargör slutligen behovet av kompetent handledning från forskare för att lärares medverkan i forskning ska fungera, och pekar på behovet av tydlighet och på vikten av att lärares medverkan möjliggörs (av exempelvis skolledning) genom gynnsamma ramfaktorer i form av tid och arbetsbelastning. En så kallad motivations- och behovsanalys ("inner motives and needs analysis" (Han, 2017, s. 127) bör vara det första steget i ett samverkansprojekt. En färsk studie bland universitetslärare i Chile bekräftar i mångt och mycket Borgs (2010) och Hans (2017) slutsatser kring hinder och möjligheter när forskare och lärare möts i forskningssammanhang (Sato & Loewen, 2019).

I argentinsk kontext har Banegas (2018) undersökt språklärares inställning till forskning med hjälp av enkät ($N = 622$) och intervjuer ($N = 40$). Lärarna såg främst kvantitativa studier som tecken på god forskning och framhöll vikten av att forskning sätts in i ett sammanhang och att den leder till "practical ideas for classroom situations" (Banegas, 2018, s. 62). De ville således se direkt användbarhet för undervisningspraktiken. De uppvisade mycket skilda uppfattningar om vad som egentligen utgör forskning, men framhöll ofta att det (enbart) är professionella forskare som kan forska, ett synsätt som riskerar att nedvärdera lärares egen förmåga att delta i forskning. Av lärarna angav 60% att de på grund av tidsbrist inte läser forskning, 30% att de inte har tillgång till den och lika stor andel att forskningen inte ger dem praktiska råd för undervisningen och att de därför inte tar del av forskning. En mindre andel (12%) fann forskningsartiklar svåra att förstå, medan endast 3% angav att de inte alls var intresserade av att ta del av forskningsrön. För att kunna engagera sig i forskning uttryckte lärarna behov av en expert eller stöd av kollegor, särskilt i början. Sammanfattningsvis tyder studien på behovet av att ge lärare tid för

forskning, tillgång till tidigare forskning samt träning i att förstå forskning för att de ska vilja eller kunna delta. Banegas (2018) förespråkar ett *bottom-up*-perspektiv, där lärares egna frågor styr snarare än att de åläggs ett projekt av någon annan.

Att undersöka lärares förutsättningar innan ett projekt startas är klokt. Att deltagande i forskning kräver extra arbete är självklart (och bra att vara tydlig med), men så långt det är möjligt bör lärares forskningsaktiviteter försöka integreras i de vanliga arbetsrutiner lärarna ändå utför. Liksom i tidigare artiklar av Borg (och andra studier i denna litteraturöversikt) talar även Borg och Sanchez (2015) om vikten av stöd (inom skolan och/eller från externa handledare) för att lärares forskningsdeltagande ska fungera. De lyfter också vikten av att forskningen ses som relevant för lärares och/eller elevers behov, att lärare kan påverka innehåll och forskningsprocess, att man uppmuntrar till samarbete mellan lärare, att deltagandet ses som professionell fortbildning och att man fokuserar på ”exploration and reflection” snarare än ”methodological prescriptivism” (s. 6). Lärares forskning har kritiserats för att alltför starkt fokusera på ”pedagogical issues in teachers’ own classrooms” (s. 9), inte minst inom språklärforskning, och för bristande generaliserbarhet, metodologiska brister med mera. De understryker slutligen vikten av tydlighet med syfte och förväntningar.

Lärare i hela forskningsprocessen: artikelskrivandet

I ett chilenskt projekt med syfte att få universitetsadjunkter engagerade i forskning och i att också skriva vetenskapliga artiklar menar Burns och Westmacott (2018) att klassrumsbaserad forskning (särskilt aktionsforskning) kan förbättra undervisningspraktiken och leda till att lärare får bättre förståelse för studenters/elevers behov. I pilotstudien, där två lärare arbetade enskilt och tre lärare samarbetade i en grupp, fann författarna att lärarna som arbetat i grupp kom fram till tydligare uppfattningar om projektutformning genom gemensamma diskussioner. Flera av lärarna omtalar vikten av att ha tillräckligt med tid för att kunna arbeta med och slutföra projekten, vilket även flera av studierna som rapporterats ovan tydligt framhållit. Att presentera sina projekt för kollegor och få feedback hjälpte lärarna när de sedan skulle skriva artiklar om dem. Artikelskrivandet upplevdes som den svåraste delen och krävde uppmuntran och stöd från forskarna.

Tanken att involvera lärare i hela forskningsprocessen och inte enbart under datainsamlings- och kompetensutbytesfaser förefaller inte vara särskilt utvecklad i skolforskningen som helhet i jämförelse med exempelvis

medicinsk forskning, där praktiker (läkare, sjuksköterskor etc.) ofta är medförfattare. Här finns med andra ord behov av att utarbeta och pröva modeller för lärares deltagande även i forskningens slutprodukter. Visserligen var det lärare på universitetsnivå som deltog i skrivprocessen i den chilenska studien och som därmed befinner sig i en forskande miljö i sin vardag, medan vi fokuserar på lärare i skolan där den forskande miljön inte är naturligt närvarande på samma sätt. Vi väljer dock att inte se på denna skillnad som avskräckande, utan snarare som motiverande och med stor potential för utveckling. I sammanhanget skulle de lärare som innehar olika karriärtjänster (exempelvis som förstelärare och/eller som lärare som ingår i utvecklingsåtgärder mot att nå licentiats- eller doktorsexamen) kunna vara nyckelpersoner. De så kallade Vancouverreglerna för medförfattarskap (ICMJE, 2017) som utvecklats inom medicinsk forskning listar krav som ska vara uppfyllda för att en persons namn ska finnas med på listan av författare av en vetenskaplig publikation. Dessa regler kan ge vägledning när lärare involveras i skrivprocessen. Exempelvis ska personen ha stått för ett substantiellt bidrag till idé och design, datainsamling, analys och tolkning av data. I de former för samverkan som beskrivits ovan betonas just lärares roll i idéutveckling och datainsamling, vilket i andra forskningsverksamheter också leder till samverkan i resultatrapporteringen. Man kan således konstatera att vi därmed också bör se över möjligheterna att utveckla formerna för samproduktion av texter generellt inom skolforskningen, och i synnerhet skulle populärvetenskapliga publikationer kunna göras mer tillgängliga med inspel på textens utformning av representanter från den tänkta mottagargruppen – lärare.

I detta kapitel är inte alla medverkande i panelen medförfattare. Vi har därigenom valt att följa en mer traditionell modell för medförfattarskap, där vi språkforskare står för idé, design, analys och rapportering av det insamlade materialet. I vissa språkvetenskapliga traditioner – kanske framför allt inom språketnografiska studier av små minoritetsspråk där forskaren är beroende av en ”konsult” som aktiv samarbetspartner i att tolka insamlat språkmaterial – är det vanligare med olika former av samproduktion mellan forskare och språkanvändare, exempelvis i form av lexika över språket (Rice, 2006). I fallet med föreliggande studie valde vi istället att delge fältanteckningarna från samtalet till alla medverkande lärare under en träff innan artikelskrivandet inleddes, i syfte att ge lärarna möjlighet att förtydliga eller korrigera forskarnas beskrivning av samtalet. Det är dock viktigt att betänka att forskningsetiska hinder kan stå i vägen för samförfattande av publikationer från exempelvis klassrumsstudier då en namngiven lärare kopplas samman med specifika datamaterial och elever. I

våra ansökningar om forskningsetisk prövning av projekt och i våra samtyckesformulär är detta precis vad vi förbinder oss att undvika (se Vetenskapsrådet, 2017).

Stöd och hållbar utveckling

Stöd från den egna skolan/lärosätet och tid avsatt för deltagande i forskning rapporteras som viktiga förutsättningar för framgångsrika praktiktäna projekt (Burton, 1992; Dikilitaş, 2014; Smith, Connelly, & Rebolledo, 2014). Burns (2000) nämner även att flexibla tidsramar och processer underlättar. Hon utvecklar senare sina riktlinjer och lägger till vikten av att ge lärare tillräckligt med tid i inledningsskedet för att reflektera över och ta till sig information om forskning, av att ge tillräckligt med tid för att slutföra projekt (tid som kan behöva förlängas), att uppmuntra till samarbete, att låta lärare arbeta med olika underteman inom ett övergripande tema (något som möjliggör jämförelser inom gruppen), och att använda sociala media och teknik för att hålla kontakter vid liv (Burns, 2015). Wyatt och Dikilitaş (2016) talar också om vikten av stöd, handledning och möjligheter för lärare att presentera sina resultat som viktiga för lärares utveckling som forskare. De talar om en ökande känsla av autonomi som forskare. På detta spår omtalar Edwards och Burns (2016b) vikten av att forskande lärare ges erkännande som sådana på sina arbetsplatser. Arbetsgivarens förväntningar på lärarna ses som viktiga här.

Borg och Sanchez (2015, s. 2) listar förutsättningar för att möjliggöra lärares deltagande i forskning, såsom tillgång till råd och handledning och lärares möjlighet att (i) dela med sig av arbetet som görs, (ii) låta forskningen bli en integrerad del av det gängse arbetet ("routine practices") och (iii) bygga forskningsarbetet på redan existerande "skills, knowledge and opportunities". Borg (2010) identifierar även ett antal "epistemological conditions" (s. 418) eller ställningstaganden som är nödvändiga att ta hänsyn till för att få lärare att engagera sig i forskning. Dessa ställningstaganden bygger i korthet på att lärare ses som kapabla skapare av kunskap i en unik position att bedriva studier om undervisning och lärande, och där enbart akademisk forskning (utan kontakt med undervisningspraktiken) inte kan utgöra ett fullgott underlag för lärare att basera sin praktik på. Borg (2010, s. 419) sammanfattar också flera viktiga förutsättningar eller villkor för lärare som forskare och nämner bland annat att:

- tid, pengar och stöd måste finnas;
- lärarnas ansträngningar måste uppmuntras och deras resultat delas;
- samarbete och öppenhet måste premieras;

- en önskan att använda lärares forskningsresultat för att förbättra skolan måste finnas;
- skolkulturen måste vara öppen för förändring och genomsyras av intresse för nya rön.

Borg (2010) tar också upp vikten av att lärare vågar ta risker och att de har en realistisk bild av vad forskning innebär, att de har en önskan att dela med sig av sina rön och att de har "socio-economic stability" (s. 420), i vilket han också inräknar goda arbetsförhållanden. Projekten måste uppfattas som relevanta, vara välstrukturerade och ges gott om tid.Handledning är väsentlig, liksom tydliga mål, frivillighet och att projektet bygger på lärares egna intressen. Ett projekt bör utgöra en integrerad del av lärares normala arbete, för att undvika störningar och merarbete. I en tidigare artikel tar Borg (2009) upp lärares drivkrafter för att delta (eller ej) i forskning och den egna drivkraften förefaller viktigare än incitament från arbetsgivarhåll. Framförallt drivs lärare av en vilja att förbättra sin undervisning och att utvecklas som lärare.

Edwards och Burns (2016b) tar upp frågan om hur man tillvaratar de goda effekterna av AR med lärare och låter effekterna leva kvar över tid. Än en gång anses stöd från skolledning väsentligt. I enlighet med Borg (2010) lyfter de fram AR med lärare som ett sätt att kompetensutveckla språklärare, och understryker att forskning om språklärares upplevelser av forskningsprocessen ännu är knapp. Vi vet inte heller mycket om hur effekter av denna typ av kompetensutveckling håller i sig över tid. Effekter som nämns är bland annat djupare kunskaper om undervisning, högre medvetenhet och mer reflektion, ökat samarbete med kollegor, förbättrad kontakt med elever, större självförtroende som lärare och ökat engagemang för forskning. I en annan studie (Edwards & Burns, 2016a, s. 736) beskrivs dock hur lärares deltagande i AR också kan vara "destabilising" och leda till "unpredictable shifts in identity" som kan leda till en känsla av ökad professionalism och/eller föra lärare in på en bana av fortsatt forskning.

Sammanfattade lärdomar från praktiktäna skolforskning

Det stora flertalet av ovanstående refererade studier visar stor samstämmighet vad gäller viktiga förutsättningar för att lärare ska kunna delta i forskning. Dessa förutsättningar kan sammanfattas med ordet *feasibility* (Borg & Sanchez, 2015) och innebär främst att:

- lärare behöver tid och arbetsvillkor som möjliggör deltagande
- lärare behöver (känna) stöd/uppmuntran/intresse från skolledningen
- lärare behöver handledning
- lärare behöver få åtkomst till tidigare forskning

- lärare behöver kunna dela med sig av sina resultat och få ett kontaktnät
- skolforskning där lärare deltar behöver baseras på lärares egna frågor/tankar/behov och bygga på lärares egna förmågor och kunskaper.

En färsk enkätstudie i ett annat ULF-finansierat projekt visar tydligt att lärare i Sverige – oavsett ämne – generellt saknar tid för att ens kunna planera och följa upp sin egen undervisning (Nordgren, Bergh, Liljekvist, & Kristiansson, 2018). Med detta i åtanke kan vi anta att tiden för att tillägna sig forskning såväl som att delta aktivt i projekt är begränsad. Vi tror därför det är av största vikt att forskningsprojekt planeras i samråd med skolledningars stöd och lärarnas villkor i åtanke, så att vinsten av deltagande blir större än belastningen.

Vi vänder nu blicken mot ASLA-symposiet 2018 vid Karlstads universitet i syfte att belysa det panelsamtal som genomfördes där med hjälp av insikter från ovanstående litteraturöversikt kring förutsättningar för lyckade samverkansprojekt.

Panelsamtal ASLA 2018

Syftet med panelsamtalet under ASLA-symposiet 2018 var att generera idéer om vilket forskningsbehov som föreligger utifrån tre olika perspektiv (forskarens, lärarens och elevens) samt att generera initiala frågeställningar om samverkansformer mellan universitet och skolhuvudmän. Samtalet genomfördes i plenum och varade i en halvtimme.

Deltagare

Pia Sundqvist, docent i engelska vid Universitetet i Oslo och Karlstads universitet samt styrelsemedlem i ASLA, fungerade som moderator. De tre deltagande forskarna var Camilla Bardel, professor i moderna språk med didaktisk inriktning, Stockholms universitet; Marie Källkvist, docent i engelska vid Lunds universitet och gästprofessor i engelska vid Linnéuniversitetet samt ordförande i ASLA; samt Kent Fredholm, filosofie licentiat i språkdidaktik och doktorand i pedagogiskt arbete och spanska, Karlstads universitet och Uppsala universitet, tillika legitimerad lärare i fem moderna språk, samt vid tiden för panelsamtalet ordförande i Språklärarnas riksförbund. De tre deltagande lärarna var Anders Biörklund, lärare i svenska och spanska, åk 6-9, Rudsskolan i Karlstad samt språk-, läs- och skrivutvecklare hos Barn- och ungdomsförvaltningen i samma kommun; Veronica Hjalmarsson, lärare i svenska som andraspråk, Råtorpsskolan 1-6 i

Karlstad; och Anna Fredriksson, förstelärare i svenska, Kroppkärrsskolan F-6, även den i Karlstad. De två deltagande eleverna var Nour Alhalabi och Stefan Olsson, båda från årskurs 3 på det Humanistiska programmet, Sundstagsgymnasiet, Karlstad. Alhalabi har erfarenhet av skolgång i både Syrien och Sverige.

Genomförande

Panelsamtalet utgjorde alltså det första steget i KIPPS-projektets måluppfyllelse – att identifiera forskningsfrågor och deras realiserbarhet i samverkan mellan forskare och lärare. Litteraturöversikten visar tydligt att behovsinventering är en viktig del i *teacher research* och de synpunkter som framkom under samtalet antecknades därför av några av författarna för att dels kunna användas i de uppföljande samtalen som utgör steg 2 i KIPPS-projektet (se ovan), dels kunna utgöra data till detta kapitel. Rent metodiskt har vi valt att tematisera de synpunkter som kom fram och utfallet av panelsamtalet redovisas och diskuteras nedan.

Analys

Panelsamtalet strukturerades utifrån två aktörsperspektiv kring vilken språkforskning som ses som angelägen – skolans (lärare och elever) och forskares. Dessa utgör sammanfattningens Tema 1 nedan. En genomgång av materialet visade att ett annat tema framträdde i samtalet kring de två perspektiven – nämligen de förutsättningar som behöver finnas på plats för att ett framgångsrikt samverkansprojekt ska komma till stånd. Vi presenterar nedan frågor och problem som lyftes i relation till dessa två teman under den halvtimme som panelsamtalet pågick.

Tema 1: Vilken typ av forskning efterfrågar skolans språklärare och elever? Vilka frågor är aktuella i paneldeltagarnas vardag? Vad säger språkdidaktikforskare?

Lärare och elever i panelen lyfte en mängd goda och relevanta idéer utifrån sin vardag, däribland områden såsom digitaliseringens effekter, nyanländas lärande, skrivundervisning och språklig förståelse. De betonade att man i skolan arbetat mycket med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, men lyfte även en oro för att det ökade trycket på digitalisering i skolan också riskerar att minska samtalet i klassrummet. En av deltagarna uttryckte det som att digitaliseringen inte får bli "en blöt filt över det dialogiska klassrummet". Redan i denna del av samtalet framträdde viktig information till språkforskare – i lärares vardag kolliderar ibland direktiv för undervisning och lärande med varandra i praktiken. Här nämndes också datorernas möjligheter och frågan om vad vi kan göra med datorer som vi

inte kunde göra tidigare, med andra hjälpmedel. Forskare och lärare diskuterade gemensamt att det didaktiska förhållningssättet måste komma före det medel som används för att uppnå målet med undervisningen, att ”inte fastna i datorn som forskningsobjekt utan fokusera på undervisningsmål”. Forskarna menade också att det finns utmaningar i att forska om särskilda verktyg för undervisningens digitalisering eftersom utvecklingen av digitala resurser går så fort.

Den nationella digitaliseringsstrategin (Regeringen, 2017) är förvisso i skrivande stund färsk, men här kommer forskning kring dess implementering i språkundervisningen att bli viktig. Forskarskolan FUNDIG vid Karlstads universitet är ett exempel på en satsning på forskarutbildning för verksamma lärare där forskningen ska mynna ut i specialistkompetens bland lärare som fortsätter att vara verksamma i skolan under och efter forskarutbildningen (se <https://www.kau.se/FUNDIG>).

Lärarna lyfte också en ny elevpopulation, nyanlända elever, där man inte vet om de som saknar skolbakgrund gynnas eller missgynnas av att placeras i åldersadekvata klassrum. Även här behöver forskningen bidra till att skapa ny kunskap som är central i utbildningen av framtidens lärare och som kan hjälpa politiker, skolhuvudmän och lärare att fatta vetenskapligt grundade beslut så att nyanlända elever får de bästa förutsättningarna för att klara sin skolgång och språkutveckling. Här behöver både lärare och forskare lära sig mer – av internationell forskning och av praktisknära forskning i svenska skolor.

Skolverkets satsningar på olika former av Lärarlyftet (Statskontoret, 2010) fördes fram som en bidragande orsak till att lärarna nu kan se goda effekter av arbetet med bland annat läsundervisningen. Däremot efterfrågades ett liknande kompetensstöd kring metoder i skrivundervisning, och här behövs forskning om skrivande i allmänhet och i de enskilda språkämnen.

Vidare diskuterades elevers minneskapacitet och hur man kan arbeta med eleverna för att stärka deras minne i inläringen av andra- och främmandespråk. Här lyfte paneldeltagarna också frågan om hur skolan säkerställer en röd tråd från språkundervisningen i grundskolan till gymnasiet.

Eleverna lyfte i sin tur frågan om studieteknik som kan underlätta elevers lärande i språk, och tryckte också på vikten och behovet av en djupare språkförståelse i kontrast mot att ”lära sig utantill”. Språkdidaktikforskarna

i panelen bekräftade att både språkförståelsen och vokabulär/grammatikregler är viktiga för lärandet, och att goda tekniker är individuella utifrån de förutsättningar som finns i den aktuella lärandekontexten. Panelen diskuterade också huruvida uppdelningen mellan form och kommunikativ funktion är produktiv, eller om man snarare bör betona och diskutera formens kommunikativa funktioner. Deltagarna påpekade också att grammatikundervisning ibland har betraktats som lite mossigt och gammaldags samt att det ibland råder en uppfattning bland lärare att man inte bör arbeta med stavning eller undervisa i grammatik. Lärarna betonade att kunskaper kring exempelvis grammatikundervisningens positiva effekter måste nå ut till lärarna och på så sätt legitimeras eller fördjupa arbetet med strukturer och stavning i klassrummet.

Elevperspektivet synliggjorde här mottagandet av de didaktiska val läraren gör med basis i vetenskap och beprövad erfarenhet och forskning om elevers individuella studietekniker i språk, nära sammankopplade med elevers olika preferenser och liknande. Här kan man tänka sig att digitaliseringen i skolan skapat nya förutsättningar och hinder vilka bör beforskas också utifrån elevers lärande. Forskning om exempelvis *translanguaging* (García & Wei, 2014; Svensson, 2017) har också samband med elevers olika vägar till kunskap, där exempelvis användning av förstaspråksresurser i lärandet av ytterligare ett språk kan vara en väg till ökat lärande (Källkvist, Gyllstad, Sandlund, & Sundqvist, 2017).

Panelen lyfte också att mer ren klassrumsforskning behövs, även om vi i Sverige generellt sett är starka inom klassrumsnära forskning. För att relevant forskning med god ekologisk validitet ska vara möjlig behöver forskarna komma ut i klassrummen och se hur lärare och elever arbetar och lär sig, betonar forskarna. Om den forskning som ligger till grund för skolans verksamhet inte är baserad på studier i klassrum finns risken att lärare måste bedriva undervisning utan forskningsgrund. Här gjordes jämförelser med kravet på evidensbaserad vård grundad på medicinsk och praktisknära forskning, där skolan inte haft samma forskningsstöd som vården. Då skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet lyfte språkforskarna också vikten av att forskningen dokumenterar framgångsrika lärares praktik. Här berördes också problemet med tillträde till skolans verksamhet, vilket också betonades som en viktig aspekt av samarbetet mellan forskare och lärare i litteraturöversikten. Forskarna menade även att klassrumsnära forskning ställer höga krav på metodologiska angreppssätt och tekniker för datainsamling.

Tema 2: Hur tycker lärare att det ska gå till när forskare kommer?

En viktig aspekt som nämndes i samtalet var att den ”största tröskeln” för tillträdet till språkklassrum är att den lärare som får besök kan uppleva sig granskad i sin yrkesutövning. Som lärare är man inte alltid säker på att ens undervisningspraktik är grundad i forskning, och närvaro av forskare kan därför upplevas som utvärderande. Osäkerheten på om professionen eller personen, eller båda, sätts under lupp kan därmed vara ett hinder för att släppa in forskningsprojekt i klassrummet. Här betonade språkforskarna lärarnas unika kompetens där lärare kan saker som forskarna inte kan, och där forskare har ett behov att få möta lärare och samarbeta. Det är viktigt, menade forskarna, att utgångspunkten är att lärarna positioneras som kompetenta och professionella, och att det framgår tydligt att det inte ingår i forskarens uppdrag att värdera lärarens arbete, utan att lära av varandra. Panelen lyfte också exempel på lärarforskning där lärare själva forskar på sin egen klassrumspraktik.

Sammantaget genererade panelsamtalet en rad frågor som är viktiga i lärares och elevers vardag där varje problemområde skulle kunna utgöra grund för flera forskningsprojekt med olika problemställningar. Panelsamtalet synliggjorde också det som Borg och Sanchez (2015) nämner, nämligen att lärare behöver få åtkomst till tidigare forskning som stärker dem i att utveckla sin egen undervisningspraktik. Att den ömsesidighet som betonas av bland annat Casals med kollegor (2008) är nödvändig för god samverkansforskning syns också i panelsamtalet. Tid måste avsättas för att lärare och forskare gemensamt skapar förståelse för varandras kompetenser och förutsättningar och det åligger forskarna att vara tydliga i sin information till lärarna om forskningsuppdragets syften och gränser för att skapa trygghet för att öppna klassrummen. Tydligt var också att lärare och elever är goda innovatörer av verklighetsbaserade forskningsproblem, och att dessa i samarbete med forskare kan omsättas till realiserbara projekt grundade i tidigare forskning och forskningsmetodik. Det är här KIPPS-projektet fortsätter sitt arbete genom fortsatta samtal, mini-workshoppar och en renodling av ovanstående och nya forskningsfrågor i nära samverkan mellan språklärare och språkforskare. Vi ser fram emot att återkomma med en rapport om utfallet så småningom.

En framåtblick

Utifrån det som diskuterats ovan är det tydligt att det finns ett starkt behov och även starka önskemål om mer praktisknära och språkdidaktiska forskningsprojekt som i hög grad involverar lärare. Detta förutsätter också ett nära samarbete mellan lärare och forskare som också gärna etableras över

längre tid. Lightbown och Spada (2019), världsledande forskare med lång erfarenhet av klassrumsforskning, betonar just ömsesidigheten i ett sådant samarbete – att lärare och forskare är ”in it together”. Några konkreta exempel framkom också under det panelsamtal som redovisats här och det finns säkert fler relevanta idéer som skulle kunna konkretiseras i framtida projekt.

Ett sätt att säkerställa en kontinuerlig behovsinventering av praktikhära och språkdidaktiska projektidéer skulle kunna vara att göra den typ av panelsamtal som arrangerades vid ASLA-symposiet 2018 till ett återkommande inslag vid framtida ASLA-symposier – självfallet när detta passar aktuellt konferenstema och den lokala forskningsmiljön också har möjligheter att följa upp samtalet i olika forskningsaktiviteter. Formerna kan vara ungefär desamma som denna premiäromgång med deltagande lärare och elever från skolor i närheten tillsammans med ett antal forskare, men panelsamtalet kan givetvis utvecklas i andra riktningar också. Med avseende på tiden i programmet vill vi föreslå att man avsätter minst 45 minuter till panelsamtalet, eftersom en halvtimme (vilket var fallet 2018) kändes lite kort. Vi skulle även gärna se att man arrangerar en session specifikt inriktad på aktionsforskning, eller kanske rent av ett inbjudet kollokvium på samma tema. Ytterligare en idé är att organisera en session med så kallad *academic speed dating* mellan lärare och forskare, där båda sidor får möjlighet att inspireras, knyta nya kontakter och finna potentiella samarbetspartners till sina respektive projekt. En annan tidigare prövd metod består av så kallade forskningscirkelr (se t.ex. Bladh, Stolare, & Kristiansson, 2018; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006) i syfte att utveckla lärares ämnes- och ämnesdidaktiska kunskaper i dialog med forskare. Vi ser gärna att ASLA har en aktiv roll i framtida praktikhära språkdidaktisk forskning!

Referenser

- Banegas, D. L. (2018). Towards understanding EFL teachers' conceptions of research: Findings from Argentina. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 57–72.
- Bladh, G., Stolare, M., & Kristiansson, M. (2018). Curriculum principles, didactic practice and social issues: Thinking through teachers' knowledge practices in collaborative work. *London Review of Education*, 16(3), 398–413. doi: 10.18546/LRE.16.3.04
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19–31. doi: 10.1016/S0346-251X(98)00047-5
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358–388. doi: 10.1093/applin/amp007
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429. doi: 10.1017/S0261444810000170
- Borg, S., & Sanchez, H. S. (2015). Key issues in doing and supporting language teacher research. I S. Borg & H. S. Sanchez (Red.), *International perspectives on teacher research* (s. 1–13). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, S. (2005). How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 383–405. doi: 10.1080/03057640500319073
- Burns, A. (2000). Facilitating collaborative action research: Some insights from the AMEP. *Prospect*, 15(3), 23–34.
- Burns, A. (2015). The Action Research in ELICOS Program: Refining the development of a national model. *Research Notes*, 60, 4–8.
https://www.researchgate.net/profile/Anne_Burns6/publication/282201927_The_action_research_in_ELICOS_Program_Refining_the_development_of_a_national_model/links/560cdc1808ae6c9b0c42da52/The-action-research-in-ELICOS-Program-Refining-the-development-of-a-national-model.pdf#page=6
- Burns, A., & Westmacott, A. (2018). Teacher to researcher: Reflections on a new Action Research program for university EFL teachers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 15–23.
- Burton, J. (1992). *The languages in-service program for teachers of languages other than English 1988-1991: An evaluation*. Adelaide: Educational Department, Catholic Education Office & Independent Schools Board of South Australia.
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 5(4), 1–17.
<http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9555>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre cher-cheurs universitaires et praticiens

- enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393. doi: 10.7202/031921ar
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. doi: 10.7202/000305ar
- Dikilitaş, K. (2014). *Professional development through teacher research*. İzmir: Gediz University Press: Gediz University Press.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40, 309–319.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, E., & Burns, A. (2016a). Language teacher–researcher identity negotiation: An ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 50(3), 735–745. doi: 10.1002/tesq.313
- Edwards, E., & Burns, A. (2016b). Language teacher action research: achieving sustainability. *ELT Journal*, 70(1), 6–15. doi: 10.1093/elt/ccv060
- Foster, P. (1999). "Never mind the quality, feel the impact": A methodological assessment of teacher research sponsored by the teacher training agency. *British Journal of Educational Studies*, 47(4), 380–398.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Han, L. (2017). Analysis of the problems in language teachers' Action Research. *International Education Studies*, 10(11), 123–128.
- ICMJE. (2017). Recommendations for the conduct, reporting, editing and publication of scholarly work in medical journals. Hämtad 2018-08-31, från <http://www.icmje.org/recommendations/>
- Källkvist, M., Gyllstad, H., Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2017). English only in multilingual classrooms? *LMS Lingua*(4), 27–31.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29–32.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2019). *In it together: Teachers, researchers and classroom SLA*. Plenary address, annual conference for the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Atlanta, GA, March 9–12, 2019.
- Minten, E., & Kornhall, P. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket.
- Nordgren, K., Bergh, D., Liljekvist, Y., & Kristiansson, M. (2018). Reformverkningslösa om inte lärare får tid att planera. *DN Debatt*. <https://www.dn.se/debatt/reformer-verkningslosa-om-larare-inte-far-tid-att-planera/>
- Regeringen. (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet (Dnr U2017/04119/S)*. Hämtad från

- <https://www.regeringen.se/informationsmaterial/2017/10/regeringen-beslutar-om-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet/>.
- RFR10. (2012/13). *Rapport från riksdagen. Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan. Del 1*. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/hur-kan-ny-kunskap-komma-till-battre-anvandning-i_H00WRFR10.
- Rice, K. (2006). Ethical issues in linguistic fieldwork: an overview. *Journal of Academic Ethics*, 4, 123–155.
- Roulston, K., Legette, R., Deloach, M., & Pitman, C. B. (2005). What is 'research' for teacher-researchers? *Educational Action Research*, 13(2), 169–190. doi: 10.1080/09650790500200283
- Sandlund, E., Sundqvist, P., & Nyroos, L. (2016). Research-based professional development workshops for EFL teachers: Focus on oral test interaction and assessment. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 4(1), 24–48.
- Sato, M., & Loewen, S. (2019). Do teachers care about research? The research–pedagogy research dialogue. *ELT Journal*, 73(1), 1–10.
- Skollagen. (2010). *Skollagen (SFS 2010: 800)*. Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.
- Smith, R., Connelly, T., & Rebolledo, P. (2014). Teacher-research as continuing professional development: A project with Chilean secondary school teachers. I D. Hayes (Red.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (s. 111–128). London: British Council.
- SOU. (2018:19). *Forska tillsammans - samverkan för lärande och förbättring*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans-samverkan-for-larande-och-forbattning/>.
- Statskontoret. (2010). *Ett lyft för den som vill: Utvärdering av den statliga satsningen på fortbildning av lärare, 2010:12*. Stockholm: Statskontoret.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A.-C., & Rubinstein Reich, L. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Red.). (2006). *Educational design research*. New York, NY: Routledge.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wyatt, M., & Dikilitaş, K. (2016). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550–570. doi: 10.1080/09650792.2015.1076731

Skolans flerspråkiga personal som tolkresurs i kartläggningssamtal om litteracitet

Cecilia Wadensjö och Judith Chrystal
Stockholms universitet
Kontakt: cecilia.wadensjo@su.se

Abstract

I denna artikel redogör vi för några utmaningar som parterna ställs inför i kartläggningssamtal med nyanlända elever där flerspråkig skolpersonal fått i uppdrag att tolka. Analyser av transkriberade och översatta sekvenser ur fem videoinspelade samtal visar att den flerspråkiga skolpersonalens pedagogiska kompetens i mycket liten utsträckning utnyttjas under samtalen och att deras avsaknad av tolkkompetens kan begränsa elevens möjligheter att visa sina kunskaper. Det får konsekvenser inte enbart i form av att elevens svar kan komma att återges på ett missvisande sätt utan även genom att kartläggarens samspel med eleven påverkas.

Inledning

Den svenska grundskolan ska, enligt skollagen 3 kap. § 12a (SFS 2010: 800), göra en inledande bedömning av nyanlända elevers kunskaper, och enligt föreskrifterna bör rektor verka för att kartläggningen genomförs på elevens starkaste språk (Skolverket 2016a: 20). Många kartläggningar genomförs därför med hjälp av en tredje part, som bistår med språklig assistans när kartläggaren och eleven inte talar samma språk. I denna artikel detaljstuderar vi några samtal där elevens litteracitet ska kartläggas och där flerspråkig skolpersonal står för den språkliga assistansen¹, som i vardagligt tal omnämns som *tolkning*. Hur genomförs detta i praktiken, när eleven ska berätta om sina litteracitetserfarenheter och visa sin läsförståelse för kartläggaren, som ska bedöma och dokumentera elevens litteracitet? Analyserna belyser några utmaningar som deltagarna ställs inför i samtalen. Resultaten diskuteras mot bakgrund av argument, som framförs i olika sammanhang, för att utnyttja den flerspråkiga personalen som tolkresurs i kartläggningssamtal.

I ett kartläggningssamtal styrs elevens möjligheter att visa sina kunskaper av vad kartläggaren efterfrågar och uppmärksammar (jfr Sandell Ring 2016: 17). I kartläggningssamtal som förs via en tredje part är elevens möjligheter att visa sina kunskaper, liksom kartläggarens möjligheter att bedöma dessa, beroende inte bara av kartläggarens kompetens utan även av den tredje

partens kompetens och agerande. Under senare år har kraven på bedömning av nyanländas kunskaper i olika pedagogiska sammanhang ökat och därmed också efterfrågan på det som benämns tolkning. Det verkar dock finnas oklara och delvis motstridiga föreställningar om vilka kompetenser som tolkning mellan olika språk kräver och vad samtal via tolk innebär för deltagarna.

Modersmåslärares och studiehandlares uppdrag har undersökts av Avery 2015, 2017 och Reath Warren 2017 men deras studier har inte behandlat hur dessa aktörer ser på sig själva som tolkresurs i andra pedagogiska sammanhang. Avery (2017) har dock i sin undersökning om studiehandledning på modersmålet uppmärksammat tendensen att studiehandledares pedagogiska uppdrag uppfattas som att tolka eller översätta. Hon menar att en sådan uppfattning om studiehandledares uppdrag riskerar att förhindra mer produktivt pedagogiskt arbete (Avery 2017: 414). I denna artikel koncentrerar vi oss på en situation där de flerspråkiga medarbetarnas uppdrag uttalat är att tolka, och studien baseras huvudsakligen på analyser av inspelade, transkriberade och översatta kartläggningssamtal. Tidigare studier av tolkning i sådana sammanhang saknas.

Material och metod

Studien bygger på fem videoinspelade kartläggningssamtal där flerspråkig skolpersonal, närmare bestämt modersmåslärare och, i ett samtal, en språkstödjare² bistår med språklig assistans. Inspelningarna omfattar totalt ca 6,5 timmar och samtalen är mellan 63 och 90 minuter långa. I analyserna av dessa tar vi fasta på sekvenser som belyser utmaningar för deltagarna, när det gäller att uppfylla målen med kartläggningen. Vi hittade dessa genom att först studera den interaktion som var direkt tillgänglig för oss på svenska och som innehöll enspråkiga sidosekvenser på det andra språket, eller yttranden från någon deltagare som tydde på möjliga missförstånd. Vi transkriberade det som sades på svenska, och för att kunna detaljstudera interaktionen lät vi transkribera och översätta det som sades på det andra språket. Därefter kunde vi kategorisera förekommande utmaningar och ställa dessa i relation till de argument för och emot att utnyttja flerspråkig personal som tolkresurs som framförs i vårt material.

Samtalen genomfördes på olika centrala kartläggningsenheter och leddes på svenska av tre rutinerade heltidskartläggare. Såväl modersmåslärarna som språkstödjaren hade deltagit i kartläggningssamtal tillsammans med de aktuella kartläggarna tidigare och var bekanta med kartläggningens syfte och

med kartläggningmaterialet som användes. De hade också deltagit i tidigare kartläggningssamtal med samma elever.

I samtliga samtal används Skolverkets kartläggningmaterial steg 2 litteracitet, Spår B (Skolverket 2016b). Kartläggningen består av två delar – en uppgiftsdelen som utforskar elevens läsförståelse och en intervjudelen som utforskar elevens litteracitetserfarenheter. I uppgiftsdelen läser eleven några texter och svarar på skriftliga slutna flervalsfrågor samt några öppna muntliga frågor om texternas innehåll. Eleven ombes också att med egna ord kort berätta vad texterna handlar om. Allt tryckt material i uppgiftsdelen är översatt till elevens språk. Den som tolkar har tillgång till både översättningarna och det svenska källmaterialet.

Utöver videoinspelningarna bygger studien på kartläggarnas dokumentation, i form av protokoll från respektive kartläggning, samt på anteckningar från samtal med kartläggarna. I materialet ingår även sexton intervjuer (mellan 26 och 74 minuter långa). Elva av intervjuerna har gjorts med lärare med vana att leda kartläggningssamtal. Fyra av dessa är modersmålslärare. Två av de fyra har agerat både som kartläggare och som tolkresurs, alltså även bistått med språklig assistans i kartläggningssamtal som letts av andra lärare. Förutom med dessa elva lärare finns i materialet intervjuer med en modersmålslärare som enbart bistått med språklig assistans i kartläggningssamtal, samt med fyra lärare som tar emot nyanlända elever efter kartläggningar genomförda på centrala enheter men som inte själva deltagit i kartläggningarna. Intervjuerna behandlar olika aspekter av kartläggningsprocessen men har här utnyttjats endast avseende det som rör tolkning. Ur intervjumaterialet har vi excerperat kommentarer som rör frågan om tolkning i samtalen och eventuella argument för och emot skolpersonal som tolkresurs. Vi har även noterat det som står om tolkning i Skolverkets publikationer om kartläggning.

Argument för och emot flerspråkig personal som tolkresurs

I Skolverkets föreskrifter och information om kartläggning framställs ibland valet mellan tolk och flerspråkig skolpersonal som likvärdiga alternativ:

[...] en auktoriserad tolk eller annan person som ger språkligt stöd, till exempel modersmålslärare eller studiehandledare på modersmålet (Skolverket 2016a: 23).

I Skolverkets handledning till kartläggningmaterialet framhålls i avsnittet om tolkning, att flerspråkig personal är en betydelsefull resurs eftersom de har kunskaper om den svenska skolan och även kan knyta an till elevens tidigare erfarenheter (Skolverket 2016c: 7). Dessa kunskaper beskrivs som en ”dubbel kompetens” som anses kunna underlätta för eleven i samtalet. I Skolverkets information till rektorer och lärare nämns även att den som ska leda ett kartläggningssamtal – oavsett vilken anställning denne har inom skolan – lämpligen ska ha kompetens och kunskaper motsvarande en lärare i svenska som andraspråk, för att kunna göra de kunskapsbedömningar om litteracitet som kartläggningen syftar till (Skolverket 2016c: 9).

Den flerspråkiga personalens kompetens när det gäller att tolka mellan olika språk kommenteras inte närmare i handledningen. Att sådan kompetens finns tycks snarast tas för given. Skolverkets material nämner inte någon fördel med att använda yrkesverksam tolk. Däremot påpekas som viktigt att den yrkesverkamma tolken är väl förberedd och har fått nödvändig information och material inför samtalet (ibid). Vikten av förberedelser nämns däremot inte i fråga om flerspråkig skolpersonal.

I ett dokument om tolkning som också ingår i kartläggningmaterialet nämns samtidigt att det är en vanlig missuppfattning att den som har kunskaper i flera språk automatiskt kan tolka (Skolverket 2016d: 2). Här påtalas risken för missvisande resultat om tolkningen utförs av någon utan tillräckliga tolk- och språkkunskaper.

För- och nackdelar med tolk respektive flerspråkig skolpersonal berörs också i några utvärderingar av kartläggningprocessen baserade på intervjuer. Hulling m.fl. (2017: 39) drar slutsatsen att flerspråkig skolpersonal anses bidra till en trygg kartläggningssituation i och med att de har en relation till eleven och till kartläggaren. Att denna slutsats inte är självklar framgår av våra intervjuer med kartläggare (se nedan). En annan fördel som framförs är att den flerspråkiga personalen har kunskaper om det skolsystem och den kultur som eleven har erfarenheter av (Hulling m.fl. 2017: 29). I Skolinspektionens granskningar av huvudmäns mottagande av nyanlända elever framgår att modersmåls lärare eller studiehandledare på modersmål ofta anlitas för tolkning i kartläggningssamtal. I ett par fall motiveras valet med att de kommer att träffa eleverna senare i skolan och att de därmed blir viktiga länkar i informationsöverföringen mellan mottagningsenheten och skolan (Skolinspektionen 2016a: 10; 2016b: 16).

I alla våra intervjuer beskrivs den flerspråkiga skolpersonalens uppgift i samtal som leds av andra som *att tolka*. Flera kartläggare uppgav att det många gånger är praktiska skäl som talar för att egen skolpersonal anlitas för att tolka i kartläggningssamtal, t.ex. flexibilitet vid schemaläggning av kartläggningar. Det blir också större kontinuitet för kartläggaren och eleven om samma personal anlitas för de olika samtalen som ingår i kartläggningsprocessen. Några menade också att det är billigare med egen personal. I intervjuerna lyfts dock också fler aspekter som har med kvaliteten på tolkningen i samtalen att göra. Här framkommer en delvis annorlunda bild av för- och nackdelar med yrkesverksam tolk respektive flerspråkig skolpersonal.

Några menade att samtalen fungerade bättre med flerspråkig personal eftersom de är pedagoger och förstår sammanhanget medan andra kartläggare uppgav att de föredrar att arbeta med yrkesverksamma tolkar eftersom de har bättre språkkunskaper i svenska och deras tolkkompetens underlättar interaktionen i samtalen. De blir mer ”osynliga”. I motsats till Huling m.fl. (2017) menade också några kartläggare att eleverna blir tryggare när den som tolkar behärskar lämplig tolkteknik och har en tydlig roll i samtalet. De upplevde att de med en yrkesverksam tolk själva fick bättre kontakt med eleven och att bedömningen blev säkrare. Det framgår också tydligt att de intervjuade kartläggarna förväntar sig att en flerspråkig medarbetare som anlitas för tolkning ska fylla samma funktion som en yrkesverksam tolk, snarare än att fungera som pedagog, eller som både tolk och pedagog samtidigt. Några uttryckte t.ex. en oro för att modersmåls lärare ibland är för hjälpsamma. Några kartläggare menade att modersmåls lärare tenderade att ta på sig en lärarroll som gjorde att eleven vände sig till dem, i stället för till kartläggaren, som då inte fick full insyn i det som sades. Några av de intervjuade modersmåls lärarna uttryckte å sin sida frustration över att deras pedagogiska kunskaper inte utnyttjades på ett effektivt sätt i kartläggningar, där de, som de sa, fick agera ”bara som tolk”.

Några utmaningar

Nedan följer detaljanalyser av några exempel hämtade från olika samtal. Sekvenserna har valts ut på basis av att de särskilt tydligt visar utmaningar som är återkommande i materialet. De valda sekvenserna har transkriberats, talet på svenska av författarna och icke-svenskt tal av professionella tolkar. De sistnämnda har även översatt det icke-svenska talet till svenska. Dessa översättningar är i transkriptionerna markerade med kursiv stil. En transkriptionsnyckel finns i slutet av artikeln. Den icke-idiomatiska svenska

som ibland används i samtalen återges som sådan. I stället för att använda fingerade namn på deltagare har vi här presenterat dem som sin kategori i sammanhanget – elev – E, kartläggare – K, modersmåls lärare – M eller språkstödjare – S. Pronomenet *hon* används genomgående oavsett deltagarnas kön.

Turtagning i tolkmedierade samtal

Tidigare forskning om tolkmedierade samtal (t.ex. Wadensjö 1998, 2004, 2018; Andrews 2013; Björk Brämberg & Dahlberg 2013) har uppmärksammat de specifika villkor som skapas i dessa när det gäller deltagarnas meningsskapande och samkonstruktion av kunskap och när det gäller deltagarnas turtagning. Wadensjö använder en balett-term och liknar det tolkmedierade samtalet vid ett kommunikativt *pas de trois* (Wadensjö 1998: 12), alltså en dans för tre. Precis som en dans för tre skiljer sig från pardans skiljer sig enspråkiga från tvåspråkiga, tolkmedierade, samtal genom det sätt som deltagarna väntar in och samordnar sig med varandra.

I följande exempel är det uppenbart att just turtagningen är en utmaning för deltagarna; för eleven när det gäller att förstå när det är hennes tur, för den tolkande modersmåls läraren när det gäller att markera i en och samma tur att hon talar dels för eleven och dels för sig själv, och för läraren när det gäller att upprätthålla kontakten med de andra, inte minst med eleven.

Exemplet är hämtat från uppgiftsdelen i ett samtal där den spansktalande eleven ombes att med egna ord kort berätta vad den text som hon nyss läst handlar om. Texten handlar om hur potatishipsen uppfanns och hur idén spreds. Eleven (E) börjar återge textens innehåll på följande sätt:

Exempel 1. Samtal 3 “vad var det för metod?”

```

1  E      a::m (.) que una persona que estaba poco (malhumorado)
      a::m (.) att en person som var lite (sur) att
2  queria probar otra comida o sea no lo mismo [y::
      han ville prova annan mat alltså inte samma [å::
3  M                                           [han som var
4  arg PEKAR MOT TEXTEN
5  K      mhm
6  M      han skulle smaka andra va he- e::h forrätter
7  K      mhm
8  M      maträtter. förlåt.
9  K      mhm SKRIVER
10 (0.5)
11 E      SÖKER M:s BLICK
12 M      VÄNDER SIG MOT TEXTEN
13 E      e:h entonces para no quedar así satisfecho mm él
      e:h då för att inte förbli nöjd på det sättet mm han
14 igual dice que prepara otra comida o otra posibilidad

```

		<i>själv säger att han lagar annan mat eller annat alternativ</i>
15	E	[o [eller
16	M	[él le dijo al xx del resturan. [han sa till xx från restaurangen
17		å son han var onöjd for mat. han sa till ägare,
18	K	mhm
19	M	på restauran, ong han kan fixa,
20	K	mhm
21	M	nånting annat.
22		(0,5)
23	E	y cuando dejale al cliente (.) así probó och när han ger det till kunden (.)så provade han
24		otro método de las patatas. en annan metod för potatisen.
25	M	å:: ägare på restaurang, for att glada sin kund,
26	K	mhm
27	M	gjorde eh en annan metod,
28	K	mhm
29	M	me potatis.
30	K	å va gjo- va var det? för metod.
31	M	y que fue eso de:: que método utilizó que es å vad var det fö::r vilken metod använde han va e de
32		lo que hizo de:: som han gjorde av e::
33	E	usó las patatas los frie y les echa han använde potatisen, han friterar/steker den och strör på
34		un poco de sal lite salt
35	M	tog potatis å stekade potatis å lägga salt
36	K	mhm SKRIVER

Eleven börjar svara och hinner nämna en detalj. I slutet av rad 2 syns en fylld paus (å:::). Eleven markerar att hon har mer att säga. Samtidigt som hon tar sats inleder modersmåsläraren sin återgivning (rad 3-4) och visar med en pekning att "han" som åsyftas, finns i texten. Det mönster som syns på rad 3 upprepar sig. Modersmåslärare tar turen för sin återgivning trots att eleven markerar, t.ex. med en fylld paus (som i rad 2), eller en konjunktion (som i rad 15) att hon har mer att säga. Det ska sägas att eleven inte nödvändigtvis upplever det som oartigt att modersmåsläraren faller henne i talet. Som t.ex. Fant (1989) visar, finns bland spansktalande en större tolerans för detta än bland svenskar. Samtidigt tal kan uppfattas som ett tecken på att man som samtalspartner visar engagemang i samtalet. Inget tyder dock här på att modersmåsläraren faller eleven i talet för att visa att hon är engagerad. Snarare är hon styrd av sin begränsade förmåga att 1) analysera och memorera vad eleven har sagt och 2) återge detta på svenska. Utan en medveten tolkteknik klarar hon maximalt några få ord åt gången. Genom att inrikta sig på de enskilda orden missar hon dessutom ofta också sammanhanget och dess logik. Men eftersom eleven inte förstår svenska kan hon inte avgöra om det hon just har sagt blivit återgivet. Vad hon kan höra är att modersmåsläraren säger ett par ord i taget, stöttad av kartläggaren. Ingen av de vuxna fångar elevens blick eller markerar på annat sätt att det är

fritt fram för henne att fortsätta. Ingen tar ansvar för att koordinera själva samtalandet, något som en utbildad tolk har tränats i och som en utbildad tolkanvändare troligen skulle ha tänkt på. Den signal som får eleven att fortsätta är att modersmåsläraren tittar ner på texten (rad 4).

Kartläggaren uppmuntrar visserligen fortsatt tal genom tydliga återkopplingssignaler (rad 5, 7, 9), men både eleven och modersmåsläraren tycks förstå dessa som signaler för den senare att fortsätta återge elevens berättelse. Samtidigt är kartläggaren upptagen av att anteckna, och det är ju modersmåsläraren som levererar innehåll för henne att anteckna. Kartläggarens blick är för det mesta vänd mot protokollet och mot ett block där hon gör minnesanteckningar (markerat i rad 9).

Den korta tystnad som sedan kommer (rad 10) visar att eleven är osäker på om det är hennes tur, om hon kan fortsätta berätta. Denna oklarhet upprepar sig genom hela samtalet (se även rad 22).

Modersmåsläraren återger alltså successivt det som eleven just sagt, uppmuntrad av kartläggaren. Värt att notera är att det finns innehåll som snarare reflekterar modersmåslärarens problem med att hitta ord än elevens problem med att berätta ”va he- e:h forrätter” (rad 6) och ”maträtter. förlåt.” (rad 8). Modersmåsläraren söker ord och ber om ursäkt för det, och/eller för att hon är tvungen att korrigeras eller *reparera* (jfr Norrby 2014: 152–159). Det är dock oklart hur kartläggaren förstår denna *självreparation*. (Ett annat exempel på självreparation kommer i rad 16. Modersmåsläraren inleder på spanska men avbryter sig när hon kommer på att hon nu borde valt svenska (rad 17). Detta tyder på ett (av flera) fenomen i det analyserade samtalet som är vanligt bland tolkstuder: begränsad förmåga att hålla isär sina språk (jfr Skaaden 2013: 75–76).

Det är inte osannolikt att kartläggaren förstår att modersmåsläraren har problem med att uttrycka sig på svenska, men det är heller inte säkert. Läsaren av det transkriberade exemplet ovan upptäcker omedelbart hennes icke-idiomatiska svenska, som har starka inslag av interferens från spanskan (t.ex. ”å son han va onöjd for mat” rad 17). Det är dock inte säkert att en person som lyssnar för att samtidigt kunna anteckna fäster sig vid *hur* något formuleras. Kartläggaren kan mycket väl ha lyssnat selektivt, för att fånga upp den information hon behöver för stunden. Samtidigt är det uppenbart att elevens fragmenterade berättelse, som åtminstone delvis är resultat av modersmåslärarens problem med att tolka, framför allt med att tolka *till* svenska, är den berättelse som sätter spår i protokollet.

Interferenser kan få mer ödesdigra konsekvenser när det leder till att uttryck återges med vad som brukar benämnas falska vänner, d.v.s. ord på det andra språket som låter som det ord man vill översätta, men betyder något annat. Ett exempel från vårt material är att en kartläggares fråga om eleven läste serietidningar (som på spanska heter *comico*) återgavs på spanska som en fråga om läsning av seriebundna böcker, *libro de serio*. Ett annat exempel som finns i materialet rör att 1800-talet (d.v.s. 19e århundradet) förväxlas med 1900-talet (d.v.s. 20e århundradet). På många språk används ett ord för århundradet, medan det vanligaste uttryckssättet på svenska är 1800- respektive 1900-talet.

Vems berättelse?

En viktig poäng i den text som eleven läst är att fritering av tunna skivor potatis i mycket olja var en ny metod på 1800-talet. När "en annan metod" (rad 24 och 27) kommer på tal riktar sig kartläggaren direkt till eleven och frågar "vad var det? för metod." (rad 30). Modersmåslärarens återgivning avslöjar att hon sätter igång med att återge utan att ha riktigt klart för sig vad hon ska säga. Hon markerar på så sätt att hon vill ta turen och hennes sökande efter ord kan underlättas av att hon "tänker högt". Det måste samtidigt sägas att det inte är helt enkelt att uttrycka textens poäng på spanska, eftersom "att steka" och "att fritera" uttrycks med samma ord. Oturligt nog är denna distinktion central för kartläggarens fråga. Eleven säger *frie* (rad 33) som alltså kan översättas både som "han friterar" och "han steker". Detta återger modersmåsläraren som "stekade" (rad 34), uttalat på ett sätt som kartläggaren uppfattade som "styckade" (vilket syns i hennes protokoll).

I samtal med kartläggaren framkommer att hon och modersmåsläraren arbetat ihop flera gånger. Kartläggaren menar att de modersmåslärare som anlitas är insatta i kartläggningsmaterialet, med de olika texterna, frågorna till dessa, och med syftet med att kartlägga elevers litteracitet. Någon intervju med just denna modersmåslärare är inte genomförd, men oaktat vilka bakgrundskunskaper hon har blir det tydligt i videoinspelningen att hon har svårigheter med att utföra sitt uppdrag i samtalet.

Så vilken bedömning gör kartläggaren av elevens prestation när det gäller förståelse av texten och förmåga att återberätta den? I sammanställningen av resultatet ska kartläggaren kryssa för ett av tre alternativ. Det första är "ja", det andra "till viss del" och det tredje är "nej". I det här fallet kryssar hon för

ja-alternativet i sin bedömning av elevens förståelse för textens innehåll som prövats genom skriftliga flervalsfrågor. När det gäller förmågan att återberätta huvuddragen kryssar hon för alternativet ”till viss del” och den sammanvägda bedömningen av den förståelse eleven visar av texten hamnar också på detta alternativ.

Som nämndes inledningsvis synliggör det första exemplet utmaningar som har sin grund i samtals icke-standardmässiga turtagning. För modersmåsläraren innebär samtalen också, som nämndes ovan, en rejäl utmaning när det gäller att memorera och återge det som sägs på ett annat språk. Vi kan redan här konstatera att modersmåslärarens tolkprestation stämmer in på det som Nilsen (2005) identifierar som karaktäristiskt för tolk-medierade samtal som assisteras av någon utan tolkutbildning. Karaktäristiskt för vad vi här kan kalla en nybörjartolk är att denne inte talar två språk flytande, inte förmår att samordna sina egna samtalsturer med de andras utan att störa flödet, saknar kapacitet att analysera längre sekvenser av tal, att memorera dessa och att snabbt återge dem på ett annat språk. En sådan person presterar typiskt så att återgivningarna blir knappa, oprecisa och icke-idiomatiska samt att samtalen brister i flyt och, till följd av detta, att kopplingarna mellan talarnas yttranden, alltså koherensen i samtalen som helhet, blir lidande (Nilsen 2005: 200).

Kartläggarens största och samtidigt uppenbara utmaning är att rätt förstå vems berättelse om texten som hon *de facto* baserar sin bedömning av elevens läsförståelse på.

Kulturspecifika begrepp och uppgiftsspecifik relevans

Ett av de argument för att använda flerspråkig skolpersonal hellre än tolkar som nämndes i Skolverkets handledningsmaterial (Skolverket 2016c: 7) var att de har kunskap i bägge ländernas skolsystem. Så kan vara fallet, men nästa exempel visar att verkligheten ibland är mer komplex än vad myndigheten ger uttryck för. Liksom flera andra språk talas spanska i många olika länder, med sinsemellan olika skolsystem. Exempel två börjar när kartläggaren precis har ställt frågan om eleven i något skolämne fått diskutera sina åsikter och då förväntades uttrycka vad hon själv tyckte och tänkte om något läst. Eleven associerar detta genast med skolämnet *pfrh*, en förkortning för *personas, familia y relaciones humanas*, d.v.s. individer, familjen och mänskliga relationer, ett ämne som inte har någon direkt motsvarighet i svensk skola, men kan liknas vid en kombination av samhällskunskap och religionskunskap. Utdraget visar att denna modersmåslärare inte verkar känna till, varken vad förkortningen *pfrh* står

för eller vilket eller vilka ämnen i den svenska skolan som detta skolämne skulle kunna liknas vid. Hon har ingen strategi för att lösa detta översättningsproblem, t.ex. att enbart återge förkortningen *pfrh*, och på så sätt låta kartläggaren avgöra om skolämnets namn är viktigt i sammanhanget. Kartläggarens fråga ”ämnet människor, vad kunde ni få diskutera då?” (rad 6), antyder också att hon egentligen inte vill fästa någon särskild vikt vid skolämnets namn, utan på elevens erfarenheter av att diskutera texters innehåll. Modersmåls läraren gör dock en annan bedömning (rad 9) och släpper inte sitt översättningsproblem. Medan eleven tar sats för att svara på kartläggarens fråga (rad 8) vänder sig modersmåls läraren till kartläggaren och föreslår att eleven ska skriva ner namnet på ämnet (rad 12). Därmed leder hon över allas uppmärksamhet på översättningsproblemet, som kartläggaren försökt förbigå.

Exempel 2. Samtal 3 “vad kunde ni få diskutera då?”

- 1 E pfrh
pfrh
- 2 M pfrh cual es?
pfrh vad är det?
- 3 E personas familia y relaciones humanas
individer familj och mänskliga relationer
- 4 M ah okej ehm den ämne som jag sa till dej (.) [människor]
- 5 K [just de] aa
- 6 ämnet människor, vad kunde ni få diskutera då?
- 7 M que podían discutir en en esa materia.
vad kunde ni diskutera i det ämnet.
- 8 E mm eh
(1)
- 9 M jag tror att de e:: det är viktig att hon skriver eh för har en
10 konstig namn en eh långa [namn]
- 11 K [jaa]
- 12 M hon kan skriva vad heter den ämne
- 13 K jaa, skulle du kunna skriva ner vad det ämnet heter
- 14 [här. GER E BLOCK & PENNA
- 15 M [escribeme mi amor todo el nombre de esa materia person
[var snäll och skriv hela namnet på det ämnet person
- 16 M no se cuanto persona
jag vet inte vad person
- 17 E aha SKRIVER I BLOCKET
- 18 M så PEKAR så kallas ämne.
- 19 K ah okej (.) e ska vi se om jag kan uttala det här LÄSER HÖGT
- 20 personas familia rea
personer familj rea
- 21 M relaciones
relationer
- 22 K relaciones
relationer
- 23 M humanas
mänskliga
- 24 K humanas (.) okej SKRATTAR VÄND MOT ELEVEN

Under tiden då eleven skrivit och kartläggaren, med assistans från modersmåsläraren, läst skolämnets namn på spanska (rad 19–24), har fokus helt försvunnit från frågan om elevens tidigare erfarenhet av att diskutera texter i skolan. Möjligen kan utbytet ha bidragit till en positiv stämning i samtalet som gör eleven trygg i det, något som framhållits som viktigt (Hulling m.fl. 2017: 39). Anledningen till att kartläggaren gick modersmåsläraren till mötes, kan ha varit att hon vill visa sig positiv till initiativ från modersmåsläraren. Egna initiativ i syfte att lösa översättningsproblem, som kartläggaren tycks vilja förbigå, förekommer även i andra samtal, och kartläggaren får på olika sätt återföra fokus i samtalet till kartläggningens syfte. En utmaning för kartläggaren är alltså att inte tappa tråden efter sidosekvenser av det här slaget.

Kulturspecifika uttryck är en utmaning för var och en som har till uppgift att återge dessa på ett annat språk. För detta krävs ingående fakta- och terminologikunskaper på båda språken. I fallet med skolämnet *pfrh* skulle modersmåsläraren ha behövt erinra sig namn på och innehåll i skolämnen, både i svenska skolor och i skolor i elevens hemland. Som nämndes ovan antas flerspråkig skolpersonal ha denna ”dubbla kompetens”. Våra data talar emot att så alltid är fallet. Vi menar också att antagandet om denna dubbla kompetens inte i tillräcklig utsträckning beaktar komplexiteten med pluricentriska språk, d.v.s. språk som talas i flera länder, i olika varieteter och regional variation inom länder. Men även om nödvändig sakkunskap kanske fanns hos modersmåsläraren i vårt exempel, kunde hon inte snabbt mobilisera den för att i stunden lösa sin tolkuppgift och hon saknade relevanta tolkstrategier för att lösa problemet. Med kunskap om kartläggningens syfte, och om vilken information som är relevant för den, hade hon mycket väl kunnat nöja sig med att benämna skolämnet ifråga på samma sätt som eleven, och låtit de primära deltagarna bestämma samtalets fortsatta utveckling.

Exempel tre visar hur språkstödjare som fått i uppdrag att assistera vid kartläggning utnyttjar relevant kunskap om en elevs skolbakgrund. Det gör att hon avstyr ett missförstånd, som hade kunnat ge ett felaktigt intryck av elevens läs- och skrivförmåga. Det bidrar samtidigt till att göra hennes roll och mandat i samtalet vagare. Hon bidrar med relevant kunskap, men utan att klargöra för kartläggaren vad, mer precist, hon bidrar med. Hon talar med eleven i vad som kan förstås som en lärarroll. Utdraget börjar där eleven har läst en text och är i färd med att svara på några skriftliga ja/nej-frågor genom att sätta kryss i ett förtryckt formulär. Det består av fyra frågor och åtta rutor, där svarsalternativen ”ja” eller ”nej” ska kryssas i.

Exempel 3. Samtal 5 “jag ska göra såhär, eller hur?”

- 1 E *ja, men jag har ju valt ett svar. nu har jag sagt nej på den här.*
 2 S *vilken?*
 3 E *me de här krysset säger jag nej*
 4 S *aha, då sätter du det här*
 5 E *här?*
 6 S *om det är nej sätter du det här, inte där.*
 7 E *aha sorry*
 8 S *de e lugnt.*

Exempel 3 är hämtat från ett ca två minuter långt utbyte mellan enbart språkstödjaren och eleven. Rad 1–7 visas här bara i svensk översättning, eftersom det är irrelevant i sammanhanget vilket som var det andra språket. Under dessa två minuter sitter kartläggaren tyst. Hon ställer inte heller några frågor i efterhand om elevens och språkstödjarens utbyte. Också denna kartläggare har uppgett att de som assisterar henne i kartläggningen bara tolkar, vilket inte hindrar henne från att tyst acceptera och kanske välkomna initiativ av det slag vi ser prov på här. Språkstödjaren tar inte heller själv initiativ till att återge vad hon och eleven talade om under den långa sidosekvensen. En professionell tolk skulle förväntas avstyra ett missförstånd under uppsegling av detta slag och då göra det transparent, alltså på bägge språken återge vad eleven och hon själv just sagt. Det kartläggaren här kan höra och iaktta är att eleven vänder sig till språkstödjaren, får något svar och får hjälp att suddas och fylla i formuläret på nytt. För den som inte kan språket kan sekvensen ge intrycket av att språkstödjaren hjälper eleven med vad hon ska svara. Översättningen visar dock att eleven har rådfrågat språkstödjaren, men inte om vilka som är frågornas rätta svar, utan om hur hon ska använda frågeformuläret. En elev som aldrig tidigare sett ett frågeformulär som kräver att rätt svar kryssas, förstår inte automatiskt hur det ska användas. Språkstödjaren i detta fall inser att det är just detta som eleven har problem med, och ger henne anvisningar om hur formuläret ska användas (rad 4, rad 6). Hon lugnar henne därefter, så hon förstår att det är i sin ordning att suddas och fylla i på nytt (rad 8), något som hon kan anta inte heller är självklart för eleven. Språkstödjaren har mött eleven i skolan och kan därför räkna med att uttrycket ”de e lugnt” (rad 8), som hon säger på svenska, går fram.

Under den sidosekvens på två minuter som bara eleven och språkstödjaren samtalar förhåller sig kartläggaren alltså passiv. Hon har ingen som helst inblick i vad som pågår mellan dem och hon ingriper inte. Vill hon ogärna avbryta för att inte äventyra språkstödjarens auktoritet i situationen? Har de båda en tyst överenskommelse om att hon på eget initiativ kan lugna eleven, och att det ingår i det kartläggaren förstår som att agera som tolk?

Föränderliga ramar

I början av Samtal 5 förekommer inga otolkade sidosekvenser. Precis som i våra övriga inspelade samtal har språkstödjaren mindre problem med att tolka *från* svenska än *till* svenska. Men här, i exempel 3, ändras plötsligt ramarna och hon får och tar en ny funktion. Vi vet inte hur eleven uppfattar detta och hur det påverkar hennes prestation. Vi vet att hon fick alla rätt på de frågor hon svarade på i det ovan nämnda formuläret. Men vi vet också att föränderliga ramar i ett samtal kan innebära en utmaning för en elev. I en studie av samtal som spelades in på arbetsförmedlingens jobbsökarkurser, visar Linell & Persson Thunqvist (2003) att eleverna på dessa kurser hade problem med att förstå och hantera att ramarna för dessa samtal förändrades genom att kursens lärare utan förvarning växlade mellan att agera i lärarrollen och i en rollspelsroll, i detta fall som presumtiv arbetsgivare. Möjliga effekter av att flerspråkig personal går ut och in i olika roller och därigenom skapar föränderliga ramar i kartläggningssamtalen, är något som inte alls berörs i Skolverkets kartläggningsinformation. Vi menar att föränderliga ramar, förutom att de kan skapa utmaningar för elever, även kan skapa en osäkerhet hos kartläggare, något som i värsta fall kan leda till att den flerspråkiga personalens insatser ifrågasätts.

I en annan längre otolkad sekvens tar språkstödjaren återigen egna initiativ, som denna gång resulterar i att hon gör en bedömning av elevens läsförståelse utan att kartläggaren får någon insyn. När eleven återger innehållet i en text använder hon ord som språkstödjaren inte förstår. Språkstödjaren försöker men lyckas inte reda ut vad eleven menar och meddelar kartläggaren efter den otolkade sekvensen att eleven inte kommer ihåg mer. Kartläggaren får alltså inte veta att de inte har förstått varandra och eleven får ingen möjlighet att fortsätta efter språkstödjarens bedömning, något som givetvis kan påverka resultatet av kartläggningen. De föränderliga ramarna i samtalet där kartläggaren tidvis frångår sin roll som samtalsledare gör att problemet inte upptäcks.

Avslutande diskussion

I samtalssituationer där bedömning sker via tredje part är det en stor utmaning för den som leder samtalet att kunna avgöra vems prestation som bedöms. I vårt intervjumaterial finns flera kommentarer om denna svårighet. Kartläggare har uttryckt att den som tolkar ibland kan misstänkas vara alltför hjälpsam och att kartläggningen därför inte ger en rättvisande bild av elevens kunskaper och erfarenheter. I vårt material har vi inte hittat ett enda sådant exempel. Däremot har vi kunnat konstatera att den flerspråkiga personalens avsaknad av relevanta språk- och tolkkunskaper i några fall kan ha

missgynnat eleven under samtalet. Vi har också sett exempel på fall där en flerspråkig medarbetare gjort större eller mindre avsteg från en strikt tolkroll under samtalet och därmed underlättat för eleven att visa sina kunskaper. Samtidigt är det möjligt att det är just sådana pedagogiska initiativ som kan väcka misstankar hos kartläggare gällande vems kunskaper de faktiskt bedömer och protokollför.

Genom att analysera sekvenser där den flerspråkiga medarbetaren har olika typer av problem att återge det eleven sagt har vi också kunnat identifiera ett mindre synligt men desto allvarigare problem – nämligen att elevens möjligheter att överhuvudtaget komma till tals kan begränsas. Detta kan ske när kartläggaren av olika anledningar tappar direktkontakt med eleven, t.ex. därför att hon är för fokuserad på att anteckna eller på grund av språk- och tolktekniska problem hos den som tolkar. Det kan också ske när kartläggaren tillåter otolkade replikväxlingar utan någon insyn.

Vårt material är begränsat men ger ändå anledning att ställa frågor kring den syn på tolkning som framkommer i intervjuer och i olika dokument (Skolverket 2016a–d; Skolinspektionen 2016a–b; Huling m.fl. 2017). Frågor behöver ställas om vilken kunskap och vilka förväntningar kartläggare har om vad en utbildad tolk ska kunna. Oseriösa tolkförmedlare kan ibland skicka personer utan tolkutbildning på tolkuppdrag och detta kan givetvis skapa en negativ bild av yrkesverksamma tolkar. Frågor behöver också ställas gällande hur kartläggare förberett sig för att leda tolkade samtal. Den kompetens som krävs när det gäller att bedöma litteracitet är givetvis mycket viktig i samtal där elevens litteracitet står i fokus, men om kartläggaren saknar insikter om hur tolkmedierade samtal förändrar villkoren för gemensam kommunikation, kan bedömningen äventyras.

Den flerspråkiga personalen kan vara en värdefull resurs i kartläggningssamtal. Den kan besitta viktig kunskap om kunskapstraditioner och omständigheter som elever har med sig från ett annat skolsystem. Som Exempel 2 belyser, kan sådan förväntad kunskap också saknas. En flerspråkig medarbetare kan vara bekant med eleven, som därför kan känna sig trygg i dennes sällskap, vilket kan underlätta deras kommunikation, men inte automatiskt underlättar ett tvåspråkigt trepartssamtal. Ett argument för att en flerspråkig medarbetare ska delta i ett kartläggningssamtal är att de då får kunskap om elevens tidigare skolerfarenheter och skolkunskaper som de själva kan använda i elevens fortsatta utbildning i modersmålet, eller för studiehandledning i andra ämnen. Men inte heller detta sker med automatik. I våra exempelsamtal, som alla är hämtade från centrala

kartläggningsenheter, möter eleverna modersmållärare eller språkstödjare vars anställning inte är knuten till elevernas framtida skolor, personer som de troligen inte kommer att ha kontakt med i fortsättningen. Den flerspråkiga personalen kan alltså vara en värdefull resurs i kartläggningssamtal, men deras potential begränsas starkt när de får i uppdrag att tolka – ett krävande uppdrag som de flesta saknar utbildning för – snarare än att bistå i en pedagogisk roll i kartläggningar. I en sådan mer aktiv roll i samtalet skulle de t.ex. kunna utnyttja sina insikter i litteracitetspraktiker inom olika domäner både i och utanför skolan för att synliggöra elevers litteracitetserfarenheter och bidra i bedömningen av elevens svar.

Noter

1. Ingen utbildad och/eller auktoriserad tolk förekommer i de data som denna artikel bygger på. Därför används termen ”språklig assistans” och inte ”tolkning” för att benämna den aktivitet som den flerspråkiga personalen utför. För information om olika typer av tolkar och tolkning, se t.ex. Wadensjö (2013).
2. Språkstödjares uppgift är att fungera som ett stöd för nyanlända elever och som en länk mellan elever och lärare i klassrummet medan modersmållärare ansvarar för undervisning i modersmål. Studiehandledarens uppdrag är att ge eleven stöd i olika skolämnen på modersmål.

Transkriptionsnyckel (förenklat efter Sacks m.fl. 1974: 731–3)

[början på samtidigt tal
[]	början och slut på överlappande tal
,	fortsättningsintonation (stigande eller kvarhållen ton)
.	avslutningsintonation (fallande ton)
?	frågeintonation (stigande ton)
me-	avbrutet ord
e:::	förlängt ljud
(.)	paus i 0,5 sekunder (mikropaus)
(1)	antal sekunders tystnad
PEKAR	ord skrivna med versaler = information om icke-verbal kommunikation
xxx)	ohörbar del av yttrande
<i>kursiv</i>	översättning av transkriberat, icke-svenskt tal

Referenser

- Andrews, J. (2013). "It's a very difficult question isn't it?" Researchers, interpreter and research participant negotiating meanings in an educational research interview. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 23(3) 316–328. DOI: 10.1111/ijal.12039
- Avery, H. (2015). Teaching in the 'edgelands' of the school day. The organisation of Mother Tongue Studies in a highly diverse Swedish primary school. *Power and Education*, Vol. 7(2) 239–254. DOI: 10.1177/1757743815586523
- Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education* 21(4), 404-415. DOI:10.1080/13603116.2016.1197325
- Björk Brämberg, E. & Dahlberg, K. (2013). Interpreters in Cross-Cultural Interviews: A Three-Way Coconstruction of Data. *Qualitative Health Research*, 23(2) 241–247. DOI: 10.1177/1049732312467705
- Fant, L. (1989). Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviours in negotiation settings. *Hermes, Journal of Linguistics* 3, 247–265.
- Hulling, A., Säll, L. & Öjehag-Pettersson, A. (2017). *Nyanlända i skolan – En kvalitativ utvärdering av utprovningssimplementering av kartläggningsmaterial för nyanlända elever i den svenska skolan*. Karlstad: Karlstads universitet. (opublicerad rapport)
- Linell, P. & Persson-Thunqvist D. (2003). Moving in and out of framings. *Journal of Pragmatics* 35, 409–434.
- Nilsen, A. B. (2005). *Flerspråkig kommunikasjon i rettsalen. En kasusstudie av en flerspråklig rettsforhandling*. Oslo: Unipub forlag.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys – Så gör vi när vi pratar med varandra* (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia. Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. Dissertations in Language Education 10. Stockholm: Stockholm University.
- Sandell Ring, A. (2015). *Att utforska nyanländas erfarenheter och kunskaper. Om kartläggning som ett didaktiskt redskap i nyanlända elevers utbildning*. (masteruppsats) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation, *Language* 50, 696–736.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Skaaden, H. (2013). *Den topartiske tolken. Lærebok i tolking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolinspektionen. (2016a). *Beslut efter granskning av mottagande av nyanlända elever i Storfors kommun*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen. (2016b). *Beslut efter granskning av mottagande av nyanlända elever i Kalmar kommun*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2016a). *Utbildning för nyanlända elever. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). *Kartläggningsmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper, steg 2 litteracitet, Spår B*.
https://bp.skolverket.se/web/km_step2_kmlito1/material (Hämtad 2018-06-28)
- Skolverket. (2016c). *Information till rektorer och lärare om kartläggningsmaterial och bedömning av nyanlända elevers kunskaper*. <https://bp.skolverket.se/web/handledning/start> (Hämtad 2018-06-28)
- Skolverket. (2016d). *Information om tolkning och tolkar*.
<https://bp.skolverket.se/web/handledning/start> (Hämtad 2018-06-28)
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. London: Longman.
- Wadensjö, C. (2004) Dialogue interpreting: a monologising practice in a dialogically organised world. *Target* 16:1 ss. 105 – 124.
- Wadensjö, C. (2013). Tolkutbildning i Sverige. I Språkrådet *Från ett språk till ett annat, Om översättning och tolkning*, ss. 71–77.
- Wadensjö, C. (2018). *Kontakt genom tolk*. Stockholm: Dialogos.

En deskriptiv longitudinell studie av konnektorbruk i nybörjarsvenska hos vuxna inlärare

Eva Lindström^a och Dorota Lubińska^b

^aHögskolan Dalarna, ^bStockholms universitet

Kontakt: dorota.lubinska@isd.su.se

Abstract

Syftet med föreliggande studie har varit att öka kunskapen om konnektorbruket i svenska hos vuxna inlärare. Mer specifikt har studien fokuserat på berättande/beskrivande texter som samlats in vid fyra tillfällen under en termins universitetskurs på GERS-nivå A1. Med utgångspunkt i bland annat modeller av diskurskompetens har konnektorbruket analyserats avseende täthet och variation samt i relation till den utveckling som GERS förutspår. Analyserna visade att de vanligaste konnektorerna var *och*, *men*, *som* och *också* där konnektorn *och* var betydligt vanligare än de övriga, något som även observerats i andra studier. Förhållandevis överraskande var dock den höga frekvensen av konnektorn *som*. I jämförelse med tidigare forskning återfanns vidare en låg andel målspråksavvikande konnektorer; dock noterades en tillfällig ökning av dessa i ett initialt skede av språkkursen. Variationen av subjunktionerna minskade över tid, medan variationen av de konjunktionella adverbena ökade först för att i slutet av språkkursen gå ner till den initiala nivån. Den utveckling av konnektorer som GERS förutspår bekräftades bara delvis av föreliggande studies resultat.

Inledning

Svenskt inlärarspråk hos vuxna har belysts ur olika synvinklar, men konnektorbruk i skriftlig produktion har hittills inte uppmärksamats tillräckligt i denna forskning. Detta är överraskande med tanke på den betydelse konnektorer tycks ha för inlärares kommunikativa kompetens. Enligt en rad modeller av kommunikativ kompetens utgör konnektorer en viktig del i L2-inlärares diskurskompetens (jfr Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman & Palmer, 1996; Skolverket, 2007). Konnektorerna bidrar till att skapa koherens och kohesion i skriftlig produktion, och dessa har i sin tur visat sig ha avgörande betydelse för den övergripande kvalitén på den skriftliga produktionen (jfr Hinkel, 2001; Chiang, 2003). Tidigare studier har visat att textens kohesion också verkar påverka bedömningen av en texts kvalitet (Connor, 1984; Jafarpur, 1991; Chiang, 2003; Crossley, Kyle & McNamara, 2016). Ur didaktisk synvinkel har det vidare konstaterats att

skrivundervisningen främst fokuserar på grammatik på meningsnivå samt vokabulär på bekostnad av explicit undervisning av diskurs såsom kohesion och koherens (Hinkel, 2001; Tåqvist, 2016). Således är en bättre förståelse av konnektorbruket i inlärarvenska ett viktigt bidrag till didaktiskt inriktad andraspråksforskning.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva användningen av konnektorer i skriven nybörjarsvenska hos vuxna inlärare över tid. Syftet har brutits ner i följande frågeställningar:

1. Hur stor är mängden konnektorer och hur ser andelen målspråksenliga respektive målspråksavvikande konnektorer ut i de fyra uppgifterna?
2. Vilka är de vanligast förekommande konnektorerna i hela materialet?
3. Hur ser fördelningen och variationen ut mellan samt inom olika grupper av konnektorer över tid?
4. Hur förhåller sig konnektorbruket i materialet till den av GERS förutsagda utvecklingen?

Teoretisk bakgrund

Kommunikativ kompetens och diskurskompetens

Aktuell teoretisk och empirisk forskning om andraspråksinläring är bland annat baserad på modeller för kommunikativ kompetens, såsom Canale och Swains/Canales modell, Bachman och Palmers modell samt beskrivningen av kommunikativ språkfärdighet i den *Gemensamma Europeiska Referensramen för språk*, GERS. I den modell som presenterades av Canale och Swain (1980) föreslogs tre huvudkomponenter, nämligen: grammatisk, sociolingvistisk och strategisk kompetens. Dessa kompletterades senare av Canale (1983) med en fjärde komponent som benämndes *diskurskompetens*. Canale beskrev denna som:

[...] a mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text [...] (Canale 1983, s. 9).

Diskurskompetenstanken är således av särskilt intresse i föreliggande studie. Bachman och Palmer (1996) byggde ut modellen till att bestå av följande komponenter: organisatorisk, pragmatisk och strategisk. I deras modell inordnades diskurskompetensen (kallad *textuell kompetens*) i den organisatoriska kompetensen. Slutligen utvecklade GERS

diskurskompetenstanken vidare, vilket beskrivs närmare i nästa underavsnitt.

Diskurskompetens enligt GERS

Enligt GERS (Skolverket, 2007) ingår diskurskompetensen i den pragmatiska kompetensen och definieras som:

[...] språkanvändares/inlärares förmåga att ordna meningar i en följd för att producera sammanhängande språk. I detta ingår kunskap och förmåga att kontrollera hur meningarna ordnas [...] (Skolverket, 2007, s. 119).

Mer specifikt handlar diskurskompetensen om förmåga att strukturera och styra diskursen med utgångspunkt från bland annat koherens och kohesion. Springer (2012, s. 31) menar att en utvecklad diskurskompetens är det som skiljer nivåerna C1/C2 inom GERS från nivåerna A1 till B2.

GERS erbjuder fyra illustrativa skalor för diskurskompetens utifrån följande fyra aspekter: (i) flexibilitet, det vill säga att kunna anpassa sitt språk efter omständigheterna, (ii) turtagning, (iii) tematisk utveckling samt (iv) koherens och kohesion. De två förstnämnda aspekterna av diskurskompetensen är dock begränsade specifikt till muntlig produktion, medan tematisk utveckling inte berörs i föreliggande studie: Därför behandlas dessa komponenter inte vidare.

För området *koherens och kohesion* definieras inom GERS en skala från A1 till C2 (Skolverket, 2007, ss. 120-121). Skalan ger förutsägelser att repertoaren av olika konnektorer ökar med ökad språkfärdighetsnivå och att de mer avancerade inläraarna använder mindre frekventa konnektorer än inläraarna på lägre färdighetsnivåer¹. Skalan förutsäger även att inläraarna visserligen får bättre kontroll över konnektorbruket från nivå till nivå, men tätheten av konnektorer ökar inte utan endast variationen. Eftersom koherens och kohesion anses vara relativa begrepp och har definierats lite olika av olika forskare (Halliday & Hasan, 1976; Witte & Faigley, 1981; Christiansen, 2011) behandlas detta område närmare i nästa avsnitt.

Koherens, kohesion och konnektorer

Halliday och Hasan (1976) har med sina beskrivningar av förhållandet mellan och inom meningar i en text bidragit till förståelsen av vad kohesion och koherens är. Dessa forskare delar upp begreppet kohesion i två taxonomier, nämligen *grammatisk kohesion* och *lexikal kohesion*. Den

första kategorin är intressant i föreliggande studie eftersom konnektorer ingår i den; Christensen (2011, s. 50) beskriver konnektorer som enheter som agerar som en länk mellan olika delar av en text och som på så sätt bildar en sammanhållande relation. Konnektorer utgör, i Halliday och Hasans (1976, s. 227) termer, en specificering av på vilket sätt det som följer i en mening systematiskt är relaterat till det som kommit innan. Canale (1983, s. 9) menar att en texts sammanhållning, det vill säga dess kohesion, uppnås genom användning av bindande enheter, däribland men inte enbart, konnektorer. Dessa bidrar till att länka enskilda meningar och uttalanden till en strukturell helhet (Canale, 1983).

Koherens beskrivs av Hellspong och Ledin (1997, s. 80) som något läsaren känner intuitivt och som är beroende av de semantiska och innehållsliga relationerna mellan enheterna. Enligt Hellspong och Ledin (1997, s. 35f) är koherens överordnad kohesion, medan Nyström (2001) ser koherens och kohesion som två samverkande mekanismer och definierar koherens som ”de djupt liggande innehållssamband som bildar texten” medan kohesion är ”de lokala sambandsmekanismer som uttrycker samband på textytan” (Nyström, 2001, s. 11). Tanken om att koherens och kohesion i själva verket i någon grad är beroende av varandra och samverkar har redan funnits bland annat hos Witte och Faigley (1981). Dessa forskare har också framhållit att texter som innehåller explicita lokala sambandsmekanismer inte per automatik behöver vara koherenta, det vill säga sammanhängande och tvärtom (jfr också Jansson, 2000).

Konnektorbruk, litteracitet och andraspråksutveckling

Som tidigare beskrivits är utvecklad diskurskompetens det som skiljer avancerade L2-användare från mindre avancerade, inklusive nybörjare. Som också nämnts är koherens och kohesion en av diskurskompetensens fyra beståndsdelar; konnektorer bidrar till att skapa koherens och kohesion i skriftlig produktion. Koherens och kohesion tycks i sin tur ha avgörande betydelse för den övergripande kvalitén på den skriftliga produktionen (Hinkel, 2001; Chiang, 2003). Det är därför rimligt att knyta an konnektorbruk till litteracitetsutveckling.

Många studier har visat att litteracitetsnivån på det starkaste språket (oftast modersmålet eller L1) utgör en viktig faktor som bidrar till utvecklingen av en avancerad litteracitet på inlärares andraspråk (se bl.a. Scarcella, 2002, s. 211). Äldre inlärare som redan har avverkat en längre skolgång har också hunnit förvärva en avancerad litteracitet, innan de börjar inläring av ett nytt språk. Sambandet mellan litteraciteten på första- och andraspråket har

exempelvis förklarats med Cummins (1979) *interdependenshypotes*. Enligt denna kan de kunskaper som rör läsning, skrivande och text, så kallad CALP (= *Cognitive Academic Language Proficiency*), överföras från ett förstaspråk till ett andraspråk.

Scarcella (2002, s. 211) nämner några lingvistiska och metakognitiva kompetenser som förknippas med CALP, till exempel kunskap om grammatik, vokabulär, pragmatik samt metalingvistisk och strategisk kunskap. Dessa kompetenser möjliggör att inlärarna bland annat kan:

[...] use grammatical devices for combining sentences into concise and more effective ones, and use various devices to combine sentences into coherent and cohesive texts [...] (Scarcella, 2002, s. 211).

Inlärare som har avancerad litteracitet på sitt modersmål/förstaspråk använder bland annat sina metalingvistiska färdigheter för att granska sitt eget skrivande. Dock bör man komma ihåg att även om avancerad litteracitet på förstaspråket är till stor hjälp vid andraspråksinlärning, är den varken tillräcklig eller nödvändig för utvecklandet av en avancerad litteracitet på andraspråket (Scarcella, 2002, s. 211).

Tidigare forskning

Inom svenska som andraspråk har konnektorbruket nästan uteslutande undersökts hos förskole- och grundskolebarn samt gymnasieungdomar. Viberg (1991, 2001) studerade flerspråkiga barns konnektorbruk i muntliga återberättelser, vilket gör slutsatserna mindre relevanta för föreliggande studie. I en annan studie om inlärningsordning för svenska bisatser diskuterade Viberg (1990) visserligen subjunktioner i vuxnas språk, men även denna studie byggde på muntligt material och utgör därmed ett mindre lämpligt underlag för jämförelser med föreliggande studie.

Bergström (2002) studerade i sin avhandling bland annat konnektorbruket hos finskspråkiga språkbads elever i åk 1–4 i skriftliga återberättelser. Även om studien undersökte barns språkinlärning, är den av visst intresse för föreliggande studie på grund av sin inriktning på skriftlig produktion. Enligt Bergströms avhandling lärde sig barnen att använda konnektorerna i en viss ordning från en total avsaknad av konnektorer i den tidiga skriftliga produktionen till användning av i första hand konjunktionen *och* samt konjunktionella adverb. Vidare konstaterade Bergström att eleverna överanvände adverbet *sen* (*sedan*). När det gäller bisatsmarkörerna

användes *när* och *att* mellan årskurserna 2 och 4; en större variation i bruket av subjunktionerna förekom dock bara hos enstaka elever som kunde anses ha kommit längre i sin skrivutveckling.

Studier av Meriläinen (1997) och Vaakanainen (2016a, 2016b, 2017) fokuserade finskspråkiga gymnasisters konnektorbruk i slutuppsatser i ämnet svenska respektive finskspråkiga grundskoleelevers och gymnasisters konnektorbruk i svenska utifrån GERS på nivåerna A1, A2 och B1. Dessa studier analyserade skriftlig produktion och tycks ligga närmast föreliggande studie, även om sättet att göra beräkningarna på skiljer sig i vissa avseenden från det som använts i föreliggande studie.

Meriläinen (1997) fann bland annat en tendens att överanvända konnektorerna *därför att* och *därför*. Vaakanaines studier förtjänar dock större uppmärksamhet här eftersom de bland annat analyserade berättande texter på A1-nivå i likhet med föreliggande undersökning. Vaakanainen (2016a, 2016b; 2017) fann att konnektortätheten på A1-nivån var 7 %² och att additiva konnektorer var den största konnektorgruppen på alla de tre undersökta GERS-nivåerna, även om andelen minskade något från nivå till nivå. Vidare fann Vaakanainen att andelen målspråksavvikande konnektorer avtog succesivt medan andelen övriga kategorier (temporala, kausala, adversativa/komparativa och allmänt underordnande *att*) ökade från nivå till nivå. Totalt sett var andelen målspråksavvikande konnektorer 4 % på samtliga nivåer. Den enskilt vanligaste konnektorn var *och* åtföljd av *men*, som dock förekom med betydligt lägre frekvens. *När*, *också* och *att* var de näst vanligaste konnektorerna efter *men*. Vaakanaines studier visade också att frekvensen av konnektorerna *när*, *eftersom* och *att* ökade markant först på nivåerna A2 och B1, även om alla dessa konnektorer förekom redan på nivå A1.

När det gäller specifikt nivå A1 gav Vaakanainens studier vid handen att antalet målspråksavvikande konnektorer var relativt stort och motsvarade 9 %. Intressant nog användes pronomenet *den* temporalt i stället för *sedan*, något som Vaakanainen förklarade med tvärspråkligt inflytande från engelska och tyska (2016a, s. 54ff); rent generellt såg Vaakanainen att *sedan* förekom sällan i materialet. Ett annat intressant fynd var att konnektorn *som* användes antingen temporalt eller kausalt. Det allmänt underordnade *att* noterades bara en gång på denna nivå.

Carlsen (2010) studerade konnektorbruket hos vuxna inlärare av norska som andraspråk i ett korpusmaterial. Syftet med studien var att se i vilken

utsträckning konnektorbruket i materialet överensstämde med GERS' antaganden på olika nivåer. Även den här studien skiljer sig metodologiskt från föreliggande studie, till exempel skrevs texterna antagligen utan hjälpmedel, men det finns också vissa likheter, till exempel fokus på vuxna inlärares skriftliga produktion. Detta motiverar att studien uppmärksammas här.

Carlsen fann att konnektorn *och* var den mest frekventa i materialet på alla GERS-nivåerna åtföljd av konnektorerna *men*, *eller* samt *också*, vilka förekom i ungefär samma utsträckning på alla nivåerna (Carlsen, 2010, s. 200). Vidare visade Carlsens studie att konnektorerna *men* och *eftersom* användes relativt ofta på nivå A2, jämfört med nivå C1. Carlsen fann också att det användes en större variation av konnektorer på de högre GERS-nivåerna, vilket stödjer GERS' antaganden. Carlsen (2010, s. 201) konstaterade dessutom att inlärare på nivå B1/B2 använde en omfattande repertoar av konnektorer och påpekade att detta motsäger GERS' antagande om att nivå B2 kännetecknas av begränsat antal konnektorer. Intressant nog visade Carlsens studie att det förekom relativt få målspråksavvikande konnektorer i hela materialet, även om dessa var mer frekventa på de lägre nivåerna.

Slutligen bör noteras att konnektorbruk i skrivet inlärarespråk huvudsakligen har studerats i engelska som andraspråk. Dock har denna forskning varit relativt begränsad när det gäller studier av vuxna L2-användare på nybörjarnivå. Dessutom har studierna inte sällan definierat konnektorerna olika, vilket gjort eventuella jämförelser svåra (jfr Carlsen, 2010; Shea, 2011). Vissa studier av engelska som andraspråk (Castro, 2004; Johnson, 1992) kunde inte visa samband mellan språkfärdighetsnivån och konnektorernas frekvens och variation, medan andra studier rapporterade att förmågan att välja lämpliga konnektorer ökade i takt med att språkfärdigheten ökade (Rygh, 1986; Yang & Sun, 2012). I en studie av Hinkel (2001) vidhölls att konnektorbruket är en utmaning även för avancerade andraspråksanvändare. Hinkel (2001) visade att universitetsstuderande med engelska som andraspråk, som hade gått kurser i akademiskt skrivande, fortfarande hade en begränsad repertoar av konnektorer.

Metod

Material

Studiens material består av 120 texter à i genomsnitt 170 ord från 30 inlärare av svenska. Dessa inlärare var utbytesstudenter på en högskola och läste en kurs i svenska motsvarande nivå A1 på GERS-skalan. Kursen var en del av högskolans utbytesprogram och sträckte sig över en termin med sammanlagt 60 undervisningstimmar. Alla inlärnarna undervisades av samma lärare i två olika grupper.

Föreliggande studie följde VR:s forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011/2017). Studenterna informerades om forskningsprojektet och om sina rättigheter både muntligt och skriftligt på engelska. Därefter tillfrågades de om ett skriftligt medgivande till att använda uppgifter skrivna under kursen i forskningssyften. Studenterna ombads att fylla i ett frågeformulär där information om ålder, det totala antalet utbildningsår, kön, modersmål och kunskaper i andra språk framgick. Dessutom besvarade de en fråga om kända funktionsvariationer som skulle kunna påverka skrivandet samt självskattade sina kunskaper i andra språk. Frågeformuläret gav vid handen att samtliga studenter var avancerade talare av engelska som främmande språk, och av åtminstone ett språk till. Bland dessa 30 studenter var 11 modersmålstalare av tyska, 8 av franska, 5 av andra romanska språk (spanska, portugisiska och italienska), 2 av nederländska, 2 av kroatiska, 1 av engelska/nederländska och 1 av grekiska.

I kursen skrev studenterna fyra skrivuppgifter (se bil. 1); uppgifterna 1-3 skrevs som hemuppgifter och var en form av skrivträning. Studenterna hade då tillgång till hjälpmedel, till exempel ordböcker. Uppgift 4 var examinerande och skrevs i slutet av kursen utan några hjälpmedel och under begränsad tid. De tre första texterna skrevs på dator och lämnades in digitalt medan den sista texten skrevs för hand.

Uppgifterna 1-3 fick skriftlig återkoppling från kursläraren och skulle sedan revideras och skickas in för ny respons. När läraren ansåg att texten var godkänd, behövdes inte några fler revideringar. Studenterna informerades om arbetssättet i början av kursen och var införstådda med det. Uppgifterna 1–3 genomgick en plagieringskontroll. Med avseende på texttyp var texterna övervägande berättande (1 och 3) och övervägande beskrivande (uppgift 2), eller en kombination av dessa (uppgift 4).

Det bör också nämnas att undervisningen och återkopplingen på uppgifterna inte hade något särskilt fokus på konnektorer. Uppgifterna var kopplade till de teman som behandlades utifrån en lärobok. Dock hade det processinriktade skrivandet den effekten att vissa studenter dels fått återkoppling på just konnektorer, dels själva initierat metatextuella samtal om hur man kunde variera exempelvis konnektorerna *sedan* eller *eftersom*, eller hur man kunde variera fundamentet med ord som motsvarade engelskans *therefore* eller *however*.

Procedurer och analyser

Den första versionen av uppgifterna 1–3 laddades ner från det digitala inlämningsverktyget. Den fjärde uppgiften kopierades och skannades in för att sedan skrivas in i ett Word-dokument. Texterna avidentifierades och varje inlärare fick ett identifieringsnummer. I ett första steg räknades antalet ord och medelvärde per uppgift och deltagare samt för hela materialet.

I nästa steg bestämdes grupper i analysen utifrån tidigare studier om konnektorer i främst svenska, både som L1 och som L2. Enligt exempelvis Nyström (2001) återfinns konnektorer i en begränsad grupp av ordklasser, nämligen subjunktioner, konjunktioner och konjunktionella adverb; dessa räknas också som konnektorer i föreliggande studie. De konnektorer som i materialet använts som bindeord mellan ord och fraser togs inte med i beräkningarna. Således utgick analysen från två typer av grupperingar av konnektorerna, (i) *efter ordklass* och (ii) *efter målspråksenlighet* (målspråksenligt, målspråksavvikande). Även det allmänt underordnade *att* räknades in i konnektorerna i enlighet med tidigare L2-studier (jfr Viberg, 1991; Vaakanainen, 2016a, 2016b, 2017) och då i gruppen subjunktioner.

I resultatbeskrivningarna och diskussionen används också kategoriseringar av konnektorer såsom additiva, temporala, komparativa/adversativa och kausala i enlighet med Nyström (2011) samt Hellspong och Ledin (1997). Dock utgör inte dessa fyra huvudkategorier en analyskategori i föreliggande studie.

Resultat

Total mängd konnektorer samt andel målspråksavvikande konnektorer per uppgift

Antal och andel konnektorer per uppgift presenteras i tabell 1. Den totala mängden konnektorer i varje uppgift delades med antalet ord, vilket gav en andel konnektorer över de fyra uppgifterna. Denna beräkning innefattade så

väl målspråksenliga som målspråksavvikande konnektorer. Av tabell 1 framgår att andelen konnektorer, dvs. tätheten, inte varierar nämnvärt uppgifterna emellan, även om små procentuella skillnader kan skönjas.

Tabell 1. Antal och andel konnektorer per uppgift

Konnektorer	Uppgift 1	Uppgift 2	Uppgift 3	Uppgift 4
Antal	307	273	396	412
Andel	6 %	5 %	7 %	7 %

Förhållandet mellan målspråksenliga och målspråksavvikande konnektorer i materialet över tid presenteras i tabell 2. Av denna tabell framgår att andelen målspråksavvikande konnektorer är relativt liten och att denna inte förändras över tid med undantag för uppgift 2 som har dubbelt så hög andel målspråksavvikande konnektorer.

Tabell 2. Fördelning mellan målspråksenliga och målspråksavvikande konnektorer

Konnektorer	Uppgift 1	Uppgift 2	Uppgift 3	Uppgift 4
Målspråksenliga	97 %	94 %	97 %	97 %
Målspråksavvikande	3 %	6 %	3 %	3 %

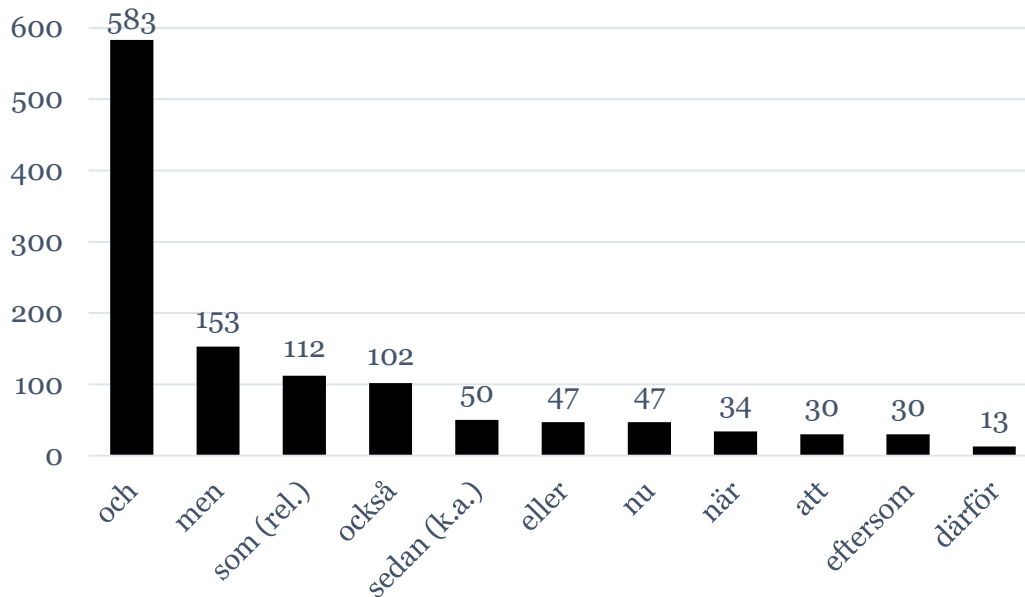
En sammanställning av olika typer av de målspråksavvikande konnektorvarianterna med absoluta frekvenser finns i bilaga 2. Analysen av dessa visade att det används 22 olika ord där en konnektor skulle ha varit målspråksenlig. Av dessa ord tillhör fyra inte svenska språket (*and, as, un, y*), tre andra är inte konnektorer i svenska språket (*efter, första, med*) och en verkar vara en avvikande kombination (*sedan att*). De övriga 14 konnektorerna tillhör svenska språket, men användningen är målspråksavvikande. Exempel 1 illustrerar de målspråksavvikande konnektorerna:

Exempel 1

- A. *Efter** studerar jag, tittar jag på filmer, surfar jag, och går och lägger mig mellan halv elva och tolv. (ID13, uppgift 1)
- B. Jag har köpt vinterkläder på butiker i X-gatan, *y** har jag ätit många köttbullar och lax. (ID3, uppgift 3)
- C. Här har jag äntligen lärt mig att laga mat. Du ska se **att när** *jag kommer hem. (ID4, uppgift 3)
- D. Här i X har han börjat spela volleyboll i andra veckan **eftersom*** köpte en sportryggsäck. (ID36, uppgift 4)

De vanligast förekommande konnektorerna

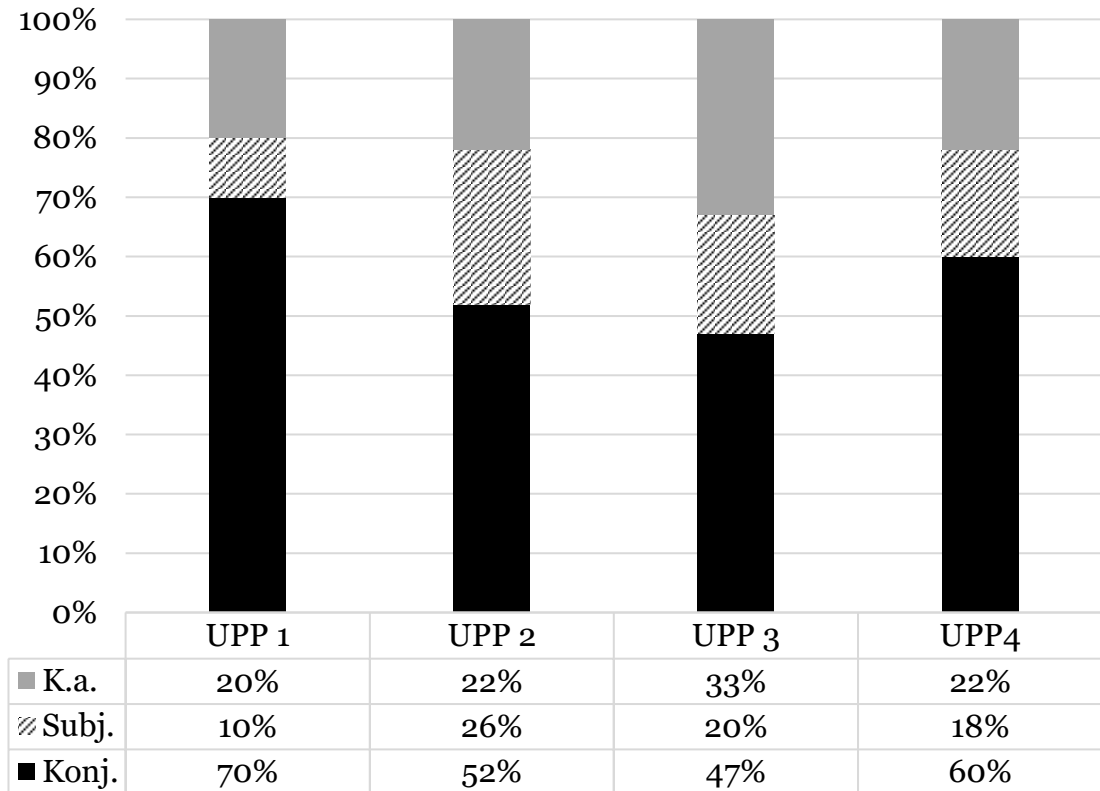
I figur 1 presenteras de vanligast förekommande konnektorerna i hela materialet. "De vanligast förekommande" operationaliserades som (i) den konnektor med flest antal förekomster i hela materialet och (ii) som dessutom förekom i samtliga fyra uppgifter.



Figur 1. De vanligast förekommande konnektorerna i materialet.

Fördelning mellan olika konnektorer per uppgift

I föreliggande studie undersöktes de konnektorer som tillhör ordklasserna konjunktioner, subjunktioner och konjunktionella adverb per uppgift. Fördelningen mellan dessa presenteras i figur 2.

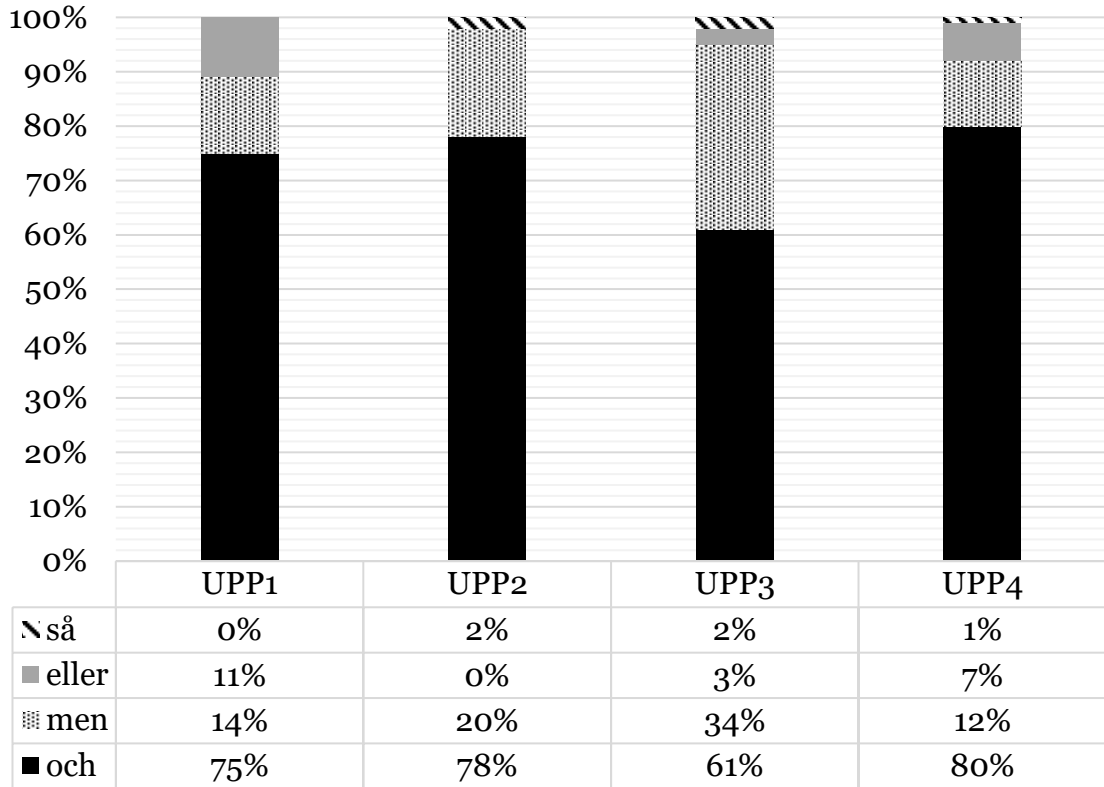


Figur 2. Relativa frekvenser av de tre konnektorgrupperna per uppgift.

Andelen konjunktioner är högst i uppgift 1 medan denna sedan minskar något i uppgift 2 och 3. Slutligen i uppgift 4 ökar andelen konjunktioner något igen. Andelen subjunktioner är relativt låg i uppgift 1 (10 %), men ökar sedan en och en halv gång i uppgift 2 för att därefter ligga på en högre nivå i uppgift 4 i förhållande till uppgift 1. Slutligen ligger andelen konjunktionella adverb på en jämn nivå genom samtliga uppgifter med undantag för uppgift 3 där denna andel stiger samtidigt som konjunktionerna avtar. Sammantaget ser fördelningen mellan de olika konnektorgrupperna i uppgift 3 ut att vara jämnare än samma fördelning i övriga uppgifter.

Konjunktioner

Konjunktionerna utgör 58 % av den totala mängden konnektorer och är därmed den vanligaste konnektorn i materialet. Konjunktionen *och* är också vanligast i samtliga uppgifter. Totalt sett utgör *och* 74 % av konjunktionerna, medan *men* utgör 19 %, *eller* 6 % och *så* endast 1 %. Fördelningen mellan dessa presenteras i figur 3.



Figur 3. Fördelning av typer av konjunktioner per uppgift.

Fördelningen mellan de olika konjunktionerna är relativt lika mellan uppgift 1 och 4. I uppgift 2 och 3 observeras en ökning av konjunktionen *men*; i uppgift 3 når denna ökning sin högsta punkt samtidigt som andelen *och* är som lägst.

Subjunktioner

Subjunktionerna utgör 18 % av konnektorerna i materialet, men jämfört med konjunktionerna är repertoaren mer omfattande, det vill säga det fanns flera olika typer av subjunktioner per uppgift. Mer specifikt visade analyserna att det finns 8 olika subjunktioner i uppgift 1, 12 i uppgift 2, 15 i uppgift 3 och 7 i uppgift 4; se bilaga 3 för en sammanställning.

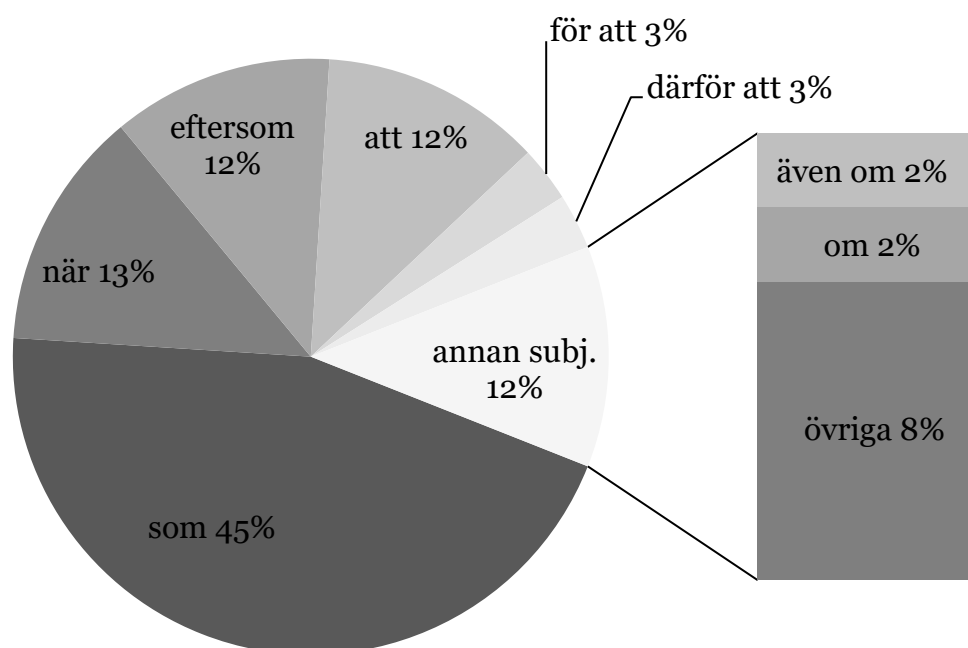
Genom en beräkning av typer av subjunktioner i förhållande till det totala antalet förekomster av dessa i varje uppgift, dvs. *type-token-ratio* (TTR), framtofs ett mått på om variationen av subjunktioner ökade mer än antalet subjunktioner i varje uppgift. Tabell 3 visar TTR i materialet.

Tabell 3. Type-token-ratio för subjunktioner

Uppgift	Typer	Förekomster	Ratio
1	8	30	0,27
2	12	70	0,17
3	15	81	0,18
4	7	75	0,09
Samtliga uppgifter	20	255	0,08

Utifrån tabell 3 kan konstateras att antalet typer av subjunktioner varierade över tid samtidigt som det totala antalet subjunktioner ökade framför allt mellan uppgift 1 och de övriga uppgifterna. Sammantaget ger detta förhållande en något minskad variation över tid.

Den vanligaste typen av subjunktion i materialet är *som* i samtliga uppgifter förutom i uppgift 3 (se bil. 3) där det allmänt underordnade *att* är vanligast. Figur 4 visar fördelningen av typer av subjunktioner i samtliga uppgifter.

**Figur 4.** Fördelning av subjunktioner i samtliga uppgifter.

Den överlägset vanligaste subjunktionen totalt sett är alltså det relativa *som* följt av *när*, *eftersom* och *att*, vilka förekommer ungefär lika ofta. Därefter följer de något mer ovanliga *för att*, *därför att*, *även om* och *om*. Inom

gruppen *övriga* återfinns bland andra subjunktionerna *där, efter att, innan* och *medan*. I gruppen *övriga* räknades in de subjunktioner som endast förekommer 1–3 gånger. För en fullständig översikt, se bil. 3.

Konjunktionella adverb

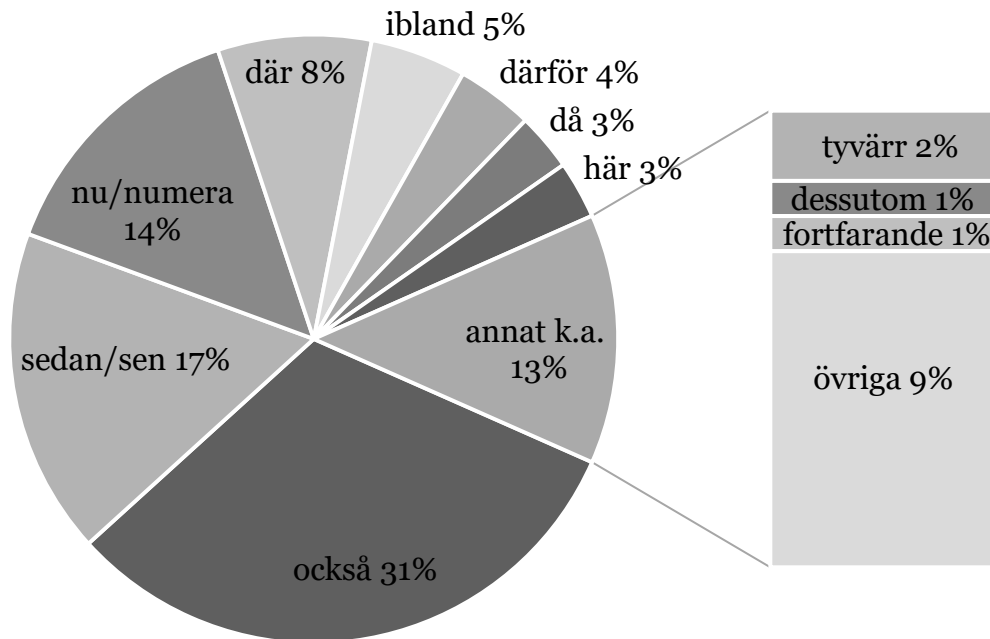
De konjunktionella adverbena utgör 24 % av konnektorerna i materialet och analyserna visade att det finns 7 olika konjunktionella adverb i uppgift 1, 14 i uppgift 2, 23 i uppgift 3 och 11 i uppgift 4. För en utförlig sammanställning se bilaga 4. Tabell 4 visar en beräkning av typer i förhållande till förekomster av dessa i varje uppgift, dvs. *type-token-ratio* (TTR).

Tabell 4. Type-token-ratio för konjunktionella adverb

Uppgift	Typer	Förekomster	Ratio
1	7	57	0,12
2	14	56	0,25
3	23	131	0,18
4	11	90	0,12
Samtliga uppgifter	55	330	0,17

Utifrån tabell 4 kan konstateras att antalet typer av konjunktionella adverb ökar till en början i uppgift 2 och 3 för att sedan minska i uppgift 4. Det totala antalet konjunktionella adverb är ungefär lika i uppgift 1 och 2 men ökar betydligt i uppgift 3 för att sedan minska något i uppgift 4. Detta förhållande gör att variationen i uppgift 1 och 4 är densamma och relativt låg, medan den är som högst i uppgift 2.

Det kan också konstateras att repertoaren av konjunktionella adverb i materialet är varierad (för en fullständig sammanställning se bilaga 4). Det vanligast förekommande konjunktionella adverbet totalt sett i materialet är det additiva *också*, följt av de två temporala konnektorerna *sedan/sen* och *nu/numera*. Utöver dessa typer av konjunktionella adverb används också rumsadverbet *där* samt en rad andra rums- och tidsadverb. Dessutom återfinns den kausala konnektorn *därför* liksom den adversativa *tyvärr*. Figur 5 visar fördelningen av typer av konjunktionella adverb i samtliga uppgifter.



Figur 5. Fördelning av typer av konjunktionella adverb i samtliga uppgifter.

Konnektorbruket i materialet i förhållande till GERS

Materialet i studien förväntades befinna sig på nivå A1 där inläraren enligt GERS kan "[...] sätta samman ord eller grupper av ord med mycket grundläggande konnektiver som *och* eller *sedan*" (Skolverket 2007, s. 33). Vidare förutsäger GERS att (i) repertoaren av olika konnektorer ökar med ökad språkfärdighetsnivå och (ii) att de mer avancerade inlärarna, alltså på högre nivåer än A1, använder mindre frekventa konnektorer än inlärarna på lägre färdighetsnivåer. GERS förutsäger även att inlärarna visserligen får bättre kontroll över konnektorbruket från nivå till nivå, men tätheten av konnektorer ökar inte utan endast variationen.

Att konjunktionen *och* är den vanligaste konnektorn i materialet stämde väl överens med GERS' förutsägelser för nivå A1 liksom det frekventa användandet av det konjunktionella adverbet *sedan*. Som framgår av figurerna 1, 3, 4 och 5 använde sig dock inlärarna i denna studie av en betydligt mer utvecklad repertoar av konnektorer än GERS förutsäger på nivå A1. Materialet visade vidare visserligen en ökad repertoar av konnektorer över tid och bekräftade därmed det som GERS förutspår, men denna repertoarökning skedde tidigt, nämligen redan i början av nivå A1;

enligt GERS utvecklas inte en bredare repertoar förrän på nivå B1+. Exempel 2 visar utdrag ur den första uppgiften som illustrerar detta.

Exempel 2

- A. På morgonen har jag klasser **men** på kvällarna går jag till gymmet. (ID2)
- B. Klockan elva läste jag en bok eller skriver ett mejl till min morfar, **som** bor i X. (ID19)
- C. **Nu** pluggar jag X på X. (ID34)
- D. På eftermiddagen studerar jag **också** i Bibliotek till klockan fem/sex. (ID13)
- E. **Ibland** besöker jag min familj och min pojkvän i X. (ID27)

Ett förvånande resultat var att den relativa subjunktionen *som* var den tredje vanligast förekommande konnektorn i materialet (se figur 1). Förekomsten av andra subjunktioner såsom *när*, *eftersom* och *att* skiljde sig från GERS på så sätt att *när* och *eftersom* förutsågs öka markant först på nivåerna A2 och B1 medan det i föreliggande studie skedde en tydlig ökning mellan den första och den sista uppgiften, alltså återigen redan på nivå A1. Intressant är också att subjunktionen *därför att* inte förekom bland de tio vanligaste konnektorerna i materialet då denna konnektor, enligt GERS, tillhör de konnektorer som används på nivå A1/A2.

Diskussion

De tio vanligaste konnektorerna

Enligt våra analyser tillhör *och*, *men*, *som* och *också* de absolut vanligaste konnektorerna i materialet. Konjunktionerna utgör dessutom en övervägande andel av samtliga konnektorer, medan subjunktioner och konjunktionella adverb utgör ungefär en lika stor andel av dessa. Konjunktionen *och* är den överlägset vanligaste av samtliga konnektorer vilket stämmer väl överens med tidigare forskning på såväl barn (jfr Bergström, 2002) som ungdomar och vuxna på nivå A1 (jfr Vaakanainen, 2016a, 2016b, 2017; Carlsen, 2010). Även konjunktionen *men* följer det mönster som både Vaakanainen och Carlsen observerat, nämligen att tillhöra de näst vanligaste konnektorerna, dock med en betydlig lägre frekvens än *och*. Förhållandet för subjunktioner skiljer sig däremot från det i tidigare studier eftersom den relativa subjunktionen *som* tillhör de vanligaste konnektorerna i materialet och är således också den vanligaste subjunktionen. Bland de tio vanligaste konnektorerna återfinns de

konjunktionella adverb *också*, *sedan*, *nu* och *därför*. Det konjunktionella adverbet *också* är det överlägset vanligaste åtföljt av *sedan/sen* och *nu/numera*, vilket i princip följer mönster från tidigare studier. Att det konjunktionella adverbet *sedan* tillhör de tio vanligaste konnektorerna skiljer sig däremot både från Vaakanainens studie där denna konnektor sällan förekommit, och från Bergström (2002), som fastställt att den tvärtom överanvändes. Notera att en överanvändning av det konjunktionella adverbet *sedan* dock snarare kan vara ett barnspråksdrag än ett inlärardrag (jfr Viberg, 1991, 2001). Därför tycks jämförelser med överanvändningen av *sedan* i Bergströms studie om flerspråkiga barns språkutveckling inte helt rättvisande i vår studie om vuxnas inlärarspråk.

Konnektortäthet och variation

Våra analyser visar att andelen konnektorer, dvs. konnektortätheten, ökar marginellt över tid i materialet. Konjunktionen *och* är som nämnts vanligast i materialet, och vi kan notera en relativ stabilitet gällande andelen över tid, det vill säga i samtliga fyra uppgifter. Liknande stabilitet har också observerats i andra studier, till exempel Carlsen (2010). Det adversativa *men* har i vårt material en ökande tendens i uppgift 2 och 3 på bekostnad av *och* för att i uppgift 4 återgå till sin ursprungliga nivå från uppgift 1. Värt att notera är också att *eller*, som dessutom även tillhör de tio vanligaste konnektorerna, har en tendens att minska i uppgift 2 och 3 för att i uppgift 4 sjunka till en nivå lägre än i uppgift 1. Beträffande subjunktioner är repertoaren av dem större än den för konjunktionerna, dvs. det finns fler typer av subjunktioner i materialet än det finns typer av konjunktioner. Antalet subjunktioner ökar tydligt mellan uppgift 1 och uppgifterna 2 respektive 3; i uppgift 4 motsvarar däremot antalet subjunktioner nivån i uppgift 2 respektive 3. Vad som också kunnat observeras är att variationen av subjunktionerna skiftar med viss ökning i mitten och en nedgång till samma nivå som i början av kursen. Dessa resultat är något svårtolkade, men förhållandet ökat antal och minskad variation skulle kunna tolkas som att antalet subjunktioner ökar på nybörjarnivå, men att detsamma inte gäller variationen. Vidare framgår av analyserna att antalet konjunktionella adverb börjar öka mot slutet av kursen för att i den fjärde och sista uppgiften minska något, men till en nivå som är högre än i början av kursen. Detta ger sammantaget ett större antal konjunktionella adverb i slutet av kursen. Antalet typer av konjunktionella adverb, dvs. variationen, börjar öka i mitten av kursen för att sedan sjunka något i den sista uppgiften. Detta förhållande ger en variationen av konjunktionella adverb som är nästan densamma i början och i slutet av kursen.

Sammantaget är det intressant att uppmärksamma dessa subtila rörelser i konnektorbruket, och det ligger nära till hands att förklara dem utifrån omständigheterna kring skrivandet av de fyra uppgifterna; uppgifterna; 1, 2 och 3 skrevs med hjälpmedel och utan tidspress i motsats till uppgift 4. Med det i åtanke vill vi ändå hävda att dessa subtila rörelser är ett troligt tecken på andraspråksutveckling, dock bör detta naturligtvis studeras ytterligare.

Målspråksenliga och målspråksavvikande konnektorer

I materialet återfinns en relativt låg andel målspråksavvikande konnektorer. Dessutom är andelen målspråksavvikande konnektorer lika låg i uppgift 4 som i uppgift 1 och 3. Undantaget i materialet är uppgift 2, där denna andel konnektorer är dubbel så hög som i övriga uppgifter. Dessa förhållanden är intressanta på olika sätt. Om vi väljer att hålla fast vid att förklara subtila rörelser i konnektorbruket med omständigheterna kring skrivandet av de fyra uppgifterna, kan vi kanske förvänta oss en ökning av målspråksavvikande konnektorer i uppgift 4, eftersom uppgiften skrivits utan hjälpmedel och under tidspress, till skillnad från de övriga uppgifterna. Den fördubblade andelen målspråksavvikande konnektorer i uppgift 2 kan eventuellt då också förklaras utifrån karaktären av själva uppgiften; denna handlade om att skriva om en familjemedlem eller en känd person från hemlandet och berätta om hans barndom, familj, studier, intressen och arbete. Det är tänkbart att inlärarna velat variera sitt sätt att markera samband för att åstadkomma en mindre monoton text. Detta kan då ha bidragit till att de målspråksavvikande konnektorerna ökat i uppgift 2 eftersom fokus på komplexitet och stil skett på bekostnad av fokus på korrekthet. Återigen, med detta i åtanke vill vi ändå hävda att dessa diskreta förändringar i bruket kan tyda på interimspråkets utveckling.

I jämförelse med Vaakanainens (2016a, 2016b, 2017) resultat skulle resultaten i denna studie således kunna tyda på att inlärarna befinner sig på en relativt hög nivå vad gäller målspråksenligt konnektivbruk. Denna slutsats bör dock tas med försiktighet då bedömningen av målspråksavvikande bruk i föreliggande studie gjordes på ett mer övergripande plan än i Vaakanainens (2016a) funktionella analys. I Carlsens studie (2010) var däremot andelen målspråksavvikande konnektorer på nivå A1 relativt låg med samma tendens som i Vaakaaninens undersökning, nämligen en relativ minskning på de högre nivåerna. Förbehållet de olikheter i metodologi och klassificeringar som skiljer föreliggande studie från Carlsens respektive Vaakanasinens studier, föreslår vi en hypotes som dock borde prövas i en experimentell studie. Denna hypotes är att antalet och andelen målspråksavvikande konnektorer i skriftlig produktion tycks vara relativt liten hos vuxna inlärare

redan på nybörjarnivå, i synnerhet om dessa inlärare kännetecknas av avancerad L1-litteracitet (jfr Cummins, 1979; Scarcella, 2004). För övrigt genomförs en mer fördjupad analys av de målspråksavvikande konnektorerna i materialet i en annan studie av Lindström och Lubińska (u.a.).

Konnektorbruket i förhållande till GERS

Det som GERS förutsäger beträffande konnektorbruk på nivå A1 skiljer sig från det som observerats i detta material. Skillnaden ligger främst i att repertoaren av konnektorer i materialet är bredare än den som GERS förutspår. Den bredd av konnektorer som kännetecknar vårt material förutspås av GERS först på nivå B1/B2. Vi vill hävda att denna skillnad skulle kunna förklaras av att inlärare i vår studie utmärker sig med avancerad litteracitet och innehar därför resurser för att redan på nybörjarnivå (A1) uppvisa ett avancerat konnektorbruk (jfr Cummins, 1979, Scarcella, 2004).

Noter

1. På nivå A1 förväntas inläraren exempelvis använda "(...) mycket grundläggande konnektiv som *och* eller *sedan*" (Skolverket, 2007, s. 121).
2. Vaakanainen (2016a, s. 51) mätte konnektortätheten i första hand med antal konnektorer per tusen ord, vilket omräknat till det mått som använts i föreliggande studie, dvs. antal konnektorer (258) i förhållande till antal ord (3330) på nivå A1, ger siffran 7 %.

Referenser

- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language test*. Oxford: OUP.
- Bergström, M. (2002). *Individuell andraspråkinlärning hos språkbudselever med skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I J.C. Richards & R.W. Schmidt (Red.), *Language and communication* (s. 2 - 27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1 - 47.
- Carlsen, C. (2010). Discourse connectives across CEFR-levels. A corpus based study. I Bartning, M. Martin & I. Vedder (Red.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development. Intersections between SLA and Language Testing Research* (s. 191 - 210). Eurosla Monograph Series 1.
- Castro C. D. (2004). Cohesion and the social construction of meaning in the essays of Filipino college students writing in L2 English. *Asia Pacific Education Review*, 5 (2), 215 - 225.
- Chiang, S. (2003). The importance of cohesive conditions to perceptions of writing quality at the early stages of foreign language learning. *System*, 31, 471 - 484.
- Christiansen, T. (2011). *Cohesion: A discourse perspective*. Berlin: Peter Lang.
- Connor, U. (1984) A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Papers in Linguistics*, 17 (3), 301 - 316.
- Crossley, S.A., Kyle, K., & McNamara, D.S. (2016). The development of cohesive devices in L2 writing and their ratio to judgments of essay quality. *Journal of Second Language Writing* 32, 1 - 16.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198 - 205.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hellspong, L. & Ledin, P (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hinkel, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12 (2), 111 - 132
- Jafarpur, A. (1991). Cohesiveness as a basis for evaluating compositions. *System*, 19 (4), 459-465.

- Jansson, G. (2000) *Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.
- Johnson, D. P. (1992). Cohesion and coherence in compositions in Malay and English. *RELC Journal*, 23, 1 - 17.
- Lindström, E., & Lubińska, D. (u.a.). Cohesive devices in adult beginners' narrative/descriptive production in L2 Swedish (arbetstitel).
- Meriläinen, H. (1997). *Konnektorer i bruk. Finska abiturienters inläraresvenska ur ett textlingvistiskt och språkkontrastarande perspektiv*. Doktorsavhandling. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nyström, C. (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Rygh, I. L. (1986). Connector density? An indicator of essay quality? I L. S. Evensen (Red.), *Nordic research in text linguistics and discourse analysis* (s. 203 - 213). Trondheim: Tapir.
- Scarcella, R. (2002). Some key factors affecting English learners' development of advanced literacy. I M.J Schleppegrell & M.C. Colombi (Red.) *Developing advanced literacy in first and second languages. Meaning with power* (s. 209 - 226). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shea, M. (2011). *Cohesion in second language writing*. Doktorsavhandling. Michigan State University.
- Skolverket (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*.
- Springer, P. E. (2012). *Advanced learner writing – a corpus-based study of the discourse competence of Dutch writers of English in the light of the C1/C2 levels of the CEFR*. Doktorsavhandling. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Tåqvist, M. (2016). "Another thing" – *Discourse-organizing nouns in advanced learner English*. Doktorsavhandling. Karlstad universitet.
- Vaakanainen, V. (2016a). *Konnektorer i inläraresvenska på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1 – en longitudinell analys ur ett funktionellt perspektiv*. Doktorsavhandling. Åbo universitet.
- Vaakanainen, V. (2016b). Finska svenskinlärares konnektorbruk på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1 ur ett systemiskt-funktionellt perspektiv. I Hirvonen, P., Rellstab, D. & Sipunkoski, N. (Red.), *Teksti ja tekstuaalisuus Text och textualitet* (s. 355 - 366). VAKKI Publications 7. Vaasa.
- Vaakanainen, V. (2017). Konnektorbrukets utveckling i finska inlärares L2-svenska. *Svenskans beskrivning*, 35, 341 - 352.

- Viberg, Å. (1990). Bisatser i inläraryperspektiv I G. Tingbjörn (Red.) *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*, (s. 338 - 362). Stockholm. Skriptor.
- Viberg, Å. (1991). *Utvärdering av skolförberedelsegrupper i Rinkeby. Rapport 4, en longitudinell djupstudie av språkutvecklingen*. Spånga: Barnomsorgsbyrån, Rinkeby stadsdelsförvaltning.
- Viberg, Å. (2001). Age-related and L2 related features in bilingual narrative development in Sweden. I L. Verhoeven & S. Strömquist (Red.), *Narrative development in a multilingual context* (s. 87 - 128). Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Witte, S. P. & Faigley, L. (1981) Coherence, cohesion and writing quality. *College Composition and Communication*, 32, 189 - 204.
- Yang, W. & Sun, Y (2012). The use of cohesive devices in argumentative writing by Chinese EFL learners at different proficiency levels. *Linguistics and Education*, 23, 31 - 48.

Bilagor

Bilaga 1: Uppgifter

1 Skriv och berätta om dig själv! Berätta lite om dig och din familj! Berätta vad du studerar och vad du gör på fritiden! Berätta vad du gör en vanlig dag (i X eller i din hemstad)!

2 Skriv och berätta om en familjemedlem eller en känd person från ditt hemland! Berätta om hans/hennes barndom, familj, studier, intressen och arbete.

3 Skriv ett mejl till en vän och berätta om ditt liv i Sverige! Berätta om vädret, vad du gör, hur du bor vad du har gjort och sett.

4 Skriv en text om EN av personerna på bilden. I din text ska du berätta om personens fritid, vad hon/han gör en vanlig dag och vad hon/han gjorde i somras. Arbetar hon/han? Studerar hon/han? Varifrån kommer hon/han? Hur gammal är hon/han? Berätta också något om hennes/hans familj.

Bilaga 2: Alfabetisk sammanställning av målspråksavvikande konnektorer

Målspråks- avvikande	Anteciperad målstruktur	Absolut frekvens
and	oklar	1
att	så att, för att, felaktigt utelämnat	3
as	som (relativt)	1
det	som (relativt)	1
därför	oklar	1
efter	sedan	6
eftersom	oklar	1
för	för att	1
första	först	3
med	när	3
när	då (adv)	1
och	som (relativt)	1
också	som (relativt)	1
sedan	oklar	1
sedan att	sedan	1
som	prepositionsstranding som... med, oklar	3
så	nu/där, då (adv.), så att, därför/sedan	6
un	Stavning av nu?	1
vad	det som	1
var	där (adv.), när	5
varför	därför	1
vilket	som	2
y	där	1
än	oklar, så att	3

Bilaga 3: Sammanställning av subjunktioner (subj.) i materialet med förekomster (F) och antalet typer (TYP)

UPP1		UPP2		UPP3		UPP4		Samtliga uppgifter	
subj.	F	subj.	F	subj.	F	subj.	F	subj.	F
som	21	som	30	att	19	som	46	som	112
efterso	2	när	13	som	15	eftersom	10	när	34
m									
innan	2	att	8	när	12	när	8	eftersom	30
för att	1	eftersom	7	eftersom	11	därför att	4	att	30
att	1	för att	3	därför att	4	för att	3	därför att	8
även	1	efter att	2	sedan	3	om	2	för att	8
om									
när	1	även om	2	om	3	att	2	även om	6
så att	1	då	1	även om	3			om	6
		där	1	där	2			där	3
		om	1	vad	2			än	3
		trots att	1	för att	2			sedan	3
		än	1	än	2			efter att	2
				så att	1			vad	2
				medan	1			så att	2
				så	1			innan	2
								då	1
								medan	1
								trots att	1
								så	1
TYP	TOT	TYP	TOT	TYP	TOT	TYP	TOT	TYP	TOT
8	30	12	70	15	81	7	75	19	255

Bilaga 4: Sammanställning av konjunktionella adverb (k.a.) i materialet med förekomster (F) och antalet typer (TYP)

UPP1		UPP2		UPP3		UPP4		Samtlig uppgifter	
k.a.	F	k.a.	F	k.a.	F	subj.	F	k.a.	F
också	22	också	20	också	42	sedan/sen	24	sedan/sen	57
sedan/sen	13	sedan/sen	12	nu/numera	23	också	22	nu/numera	47
nu/numer	10	då	4	där	10	nu/numer	12	där	26
a						a			
ibland	7	där	4	sedan/sen	8	där	10	ibland	16
där	2	dessutom	2	tyvärr	8	ibland	7	därför	13
därför	2	därefter	2	här	8	därför	6	då	9
dessutom	1	därför	2	då	4	därefter	5	här	9
		nu/numer	2	därför	3	då	1	tyvärr	8
		a				självklart	1		
		fortfarand	2	fortfarande	3	här	1	därefter	7
		e				igen	1		
		igen	2	naturligtvis	3			dessutom	5
		även	1	emellertid	2			fortfarande	5
		äntligen	1	ibland	2			äntligen	3
		därutöver	1	ännu	2			naturligtvis	3
		kanske	1	verkligen	2			igen	3
				äntligen	2			emellertid	2
				dessutom	2			självklart	2
				apropå	1			kanske	2
				särskilt	1			ännu	2
				kanske	1			verkligen	2
				förhoppningsvi	1			därutöver	1
				s självklart	1			även	1
				alltså	1			apropå	1
				trots det	1			särskilt	1
								förhoppningsvi	1
								s alltså	1
								trots det	1
TYP	TOT	TYP	TOT	TYP	TOT	TYP	TOT	TYP	TOT
7	57	14	56	23	131	11	90	26	330

Evaluative language as a legitimising strategy: Swedish students give voice to anxiety and moral values

Päivi Juvonen and Gudrun Svensson

Linnaeus University

Contact: paivi.juvonen@lnu.se

Abstract

In this study, we analyse reflective diary texts produced by twelve multilingual Swedish fifth-graders with immigrant background after the terrorist attack in Paris in 2015, where several employees of the magazine Charlie Hebdo were killed. Our overall aim was to study if allowing the students to discuss and reflect upon engaging events outside the school in writing educates the students in democratic values and in arguing for their opinions. Our specific aim was to analyse and discuss how the students expressed their emotions, opinions and moral values in the texts in terms of the discursive strategies of representation and legitimisation (Hart 2010), and how they actively construe the events accounted for in relation to themselves. Our results show that in the few lines of the texts, the students, with varied linguistic resources in Swedish, constructed social groups based on dichotomous ethical concepts of right and wrong and on emotional assessments legitimising their opinions and beliefs.

Introduction

The terrorist attack at the offices of the magazine Charlie Hebdo in Paris in January 7th 2015 gave echo in a Swedish multilingual grade 5 primary school classroom. The school, situated in a segregated residential area in a smallish city, has 98 percent students with immigrant background. After the attack, the students gave voice to anxiety and concern, which their teacher responded to by giving them an assignment after a discussion about the subject: write down what you think and how you feel about the events in Paris in your reflective diaries. This is an extract of what one of the students wrote:

Example 1.¹

Mina tankar kring händelserna i paris (title)

Jag tycker att det är dumt att de ska rita om prophet muhamed. Och att det är dumt också att muslimer ska döda andra människor. Jag känner att det är faligt där att kanske den som är döda har också familjer och har barn och mamman är dödd och pappan är också dödd. Hoppas den hära krigen ska sluta för att det hjälper inte att man döddar. [continues]

My thoughts about the events in Paris (title)

I think that it is stupid that they draw (a picture of) the Prophet Muhammed. And that it is stupid too that Muslims kill other people. I feel that it is dangerous there that perhaps the one(s) who are dead also have families and have children and the mother is dead and the father is dead too. Hope this war will end because killing does not help. [Continues]

The student begins with a negative evaluative comment about the fact that the magazine had published a drawing of Prophet Mohammed – a provocative and offensive act for many Muslims, as the drawings published were caricatures, perceived by many as ridiculing their faith. However, she immediately complicates her description of the situation by adding a general statement condemning Muslims killing people. In this way, she introduces two opposite parties in to the scene, both behaving badly in her view. Her personal emotions of anxiety and danger are expressed in a sentence that connects the deceased to the family sphere: they also had families, they had children, and now perhaps both the mother and the father are dead. She, thus, gives a personalised or proximised account of her feelings of danger that surround the events. She concludes with a wish for the events to stop. Her wish is explicitly expressed in a general moral judgement of the meaninglessness of war.

In the few lines of this text, the student gives voice both to strong personal emotions (danger), opinions (it is wrong to publish caricatures of the Prophet, it is wrong to kill people), knowledge (people were killed) and moral values (war does not solve problems). In this paper, we analyse the texts

¹ The examples are have been transliterated from the student's reflective diaries and given here with their original wording. Any clarifying additions by the authors are in brackets. The English translations aim to reproduce the content of the Swedish example, with authors' clarifications in brackets.

produced by the twelve multilingual fifth-graders with immigrant background who wrote the assignment. Our overall aim is to see how engaging events outside the school, which strongly affect the students emotionally, can be put into pedagogic use in the classroom. According to the Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011 (Skolverket 2018, p.10):

The goals of the school are that each pupil

- an consciously determine and express ethical standpoints based on knowledge of human rights and basic democratic values, as well as personal experiences,
- respects the intrinsic value of other people,
- rejects the subjection of people to discrimination, oppression and victimisation, and becomes involved in helping other people,
- can empathise with and understand the situation other people are in and also develops the will to act with their best interests at heart, and
- shows respect and care for both the immediate environment, as well as the environment from a broader perspective.

We argue that in allowing the students to discuss and reflect upon these events in writing, the teacher not only develops the students' literacy, but also educates the students in democratic values and in arguing for their opinions. Our more specific aim is to analyse and discuss how these students express their emotions, opinions and moral values in the texts in terms of the discursive strategies of representation and legitimisation (Hart 2010) to better understand how they actively construe the events accounted for in relation to themselves.

Theoretical framework

As demonstrated in Example 1, even a short account of a student's thoughts around the shocking events in Paris includes a number of evaluative expressions, which mirror the student's opinions and beliefs, but also her personal emotions. Recent developments of Critical Discourse Analysis, especially in analysing political discourse (see e.g. Cap 2013, Chilton 2004, Hart 2010) have emphasised not only the social, but also the psychological and cognitive basis of discourse conducted using language. In short, the mental representations of the world evoked by interaction with the world and encoded in linguistic structure used in social interaction is explained in terms of evolutionarily adapted psychological strategies used by human beings when interacting with each other. For example, Hart (2010) conducts an analysis of immigration discourse in the British media in terms of the macro-strategy of coercion, defined as "an intention to affect the beliefs, emotions

and behaviours of others in such a way that suits one's own interest" (Hart, 2010, p.63). He explains coercion with reference to psychological mechanisms evolved in the course of human history. The texts analysed here are not written with the intention to affect an audience in a coercive way. However, the representational strategies of reference, predication and proximation (which fulfil the ideational function of language) and the legitimisation strategy (which fulfils the interpersonal and textual functions of language within Systemic Functional Linguistics [SFL, cf. Halliday 1985; Halliday & Matthiesen 1999]), are here argued to be well suited to analyse the emotions, attitudes and moral values expressed in the texts. They are, however, without the coercive intentions found in for example political discourse. Representational strategies and legitimisation strategies construct the coercive macro-strategy in Hart's model. In this paper, however, we will focus on the use of evaluative language as legitimisation, as a means to elicit involvement and empathy from the reader (cf. Wiksten Folkeryd 2007, p. 59), and analyse how the students actively construe the social actors and the events accounted for in relation to themselves.

The ideational function of language is in Hart (2010, p. 92) analysed in terms of three kinds of discourse strategies: referential strategies, predication strategies and proximation strategies. The way we talk about people and groups of people or rather, "the strategies by which one constructs social actors" (Reisigl & Wodak 2001, p.45) such as in-groups ('us') and out-groups ('them') are referential. In political discourse studies and social studies it has, for example, become commonplace to analyse nominal expressions as examples of different types of referential micro strategies such as dissimilation (e.g. *aliens, outsiders*), nationalisation (*Swedes, Syrians*), de-spatialisation (*migrants, social tourists*), collectivisation (*we, they*) etc. In this narrow sense, referential strategies create polarised or dichotomous categorisations. Predication strategies, in their turn, load the social actors constructed by using referential strategies, but also events, states of affairs and processes with qualities, quantities, action potentials, time, and space and so on. Reisigl & Wodak (2001, p.46) describe predication as "the very basic process of linguistically assigning qualities to persons" (also referred to in Hart 2010, p.65). In political discourse and social studies, predication often reflects prejudice, implicitly or explicitly. The out-group is often characterised as (i.e. predicated to be) unreliable, dangerous, dirty, exploiting the welfare system etc., whereas the in-group is by default the opposite.

The last of the representational strategies, proximation, accounts for how time, space and values are reflected in the way people, objects, events etc. are situated or moving in relation to the writer/speaker. Cap (2006, 2010) proposes a cognitive-pragmatic model of coercive proximation to account for how politicians and other leaders create crisis and threat constructions in order to reach their own aims. He builds upon Chilton's (2004, 2005) theory and concept of discourse space. A discourse space is, according to Chilton, the creation of an egocentric, cognitive (representational) model of the world around the writer/speaker in terms of space, time and modality. The writer/speaker is situated inside the deictic center, the IDC, the here and now. The space outside the IDC is occupied by 'the others' there and then, and construes the outside deictic center space, the ODC. In Cap's model of proximation, elements "crossing symbolic distances" (Cap 2015, p.1) in the discourse space, i.e. elements moving from the outside to the inside deictic center affect people, influence their feelings and opinions and make them feel personally endangered. Cap (2006, 2010) defines three types of proximation: spatial, temporal and axiological. All three involve movement towards the IDC from the outside, thus threatening the in-group. Spatial and temporal proximation move events and actors from there and then to here and now as a possible threat. Axiological proximation concerns values or ideologies. The movement of these from the ODC to the IDC involves growing conflicts, as the movement can be perceived of as an intrusion. According to Cap (2013, p. 214) Proximation Theory is universal enough to be investigated in more discourses and need further input. In this paper, we apply it on school texts instead of political texts and as a part of Hart's (2010) socio-cognitive critical discourse analysis, more specifically as the representational strategy of proximation that realises the ideational function of language together with referential strategies and predication.

However, in order to be able to analyse what kind of evaluative language use the students' texts instantiate, we first apply the Appraisal framework proposed within Systemic Functional Linguistics to account for the way social phenomena are evaluated through language use. More specifically, we apply the categories developed by Wiksten Folkeryd (2007) in her study of how Swedish school-children at grades 5, 8 and 11 express *attitude* by using evaluative language in their writing of narrative texts, recounts (e.g. of a school excursion) and observations (e.g. of a meeting), when analysing expressions loaded with evaluation used in these student texts (cf. also Martin & White 2005, White 2015). We argue that analysing appraisal not only stands for an analysis of legitimisation, but also offers a helpful tool to capture the evaluative language used in predication and to capture the

moving categories in proximation. We, thus, propose an analysis of appraisal as a prerequisite for the analysis of predication and proximation.

Data and methods of analysis

The data analysed here consists of twelve reflective diary texts written by twelve eleven to twelve year old multilingual students in grade 5, written in the frame of a research project focusing on their multilingualism (see Lindgren, Svensson & Zetterholm 2015). The data analysed here was, thus, collected as part of this larger project. As the students are minors, their parents were informed about the project and they have signed a consent form approving of both recordings and the use of their children's texts for research purposes. The students were also informed about the project and have shared their texts for research purposes. The teacher also signed an informed consent form. The diary is a regularly appearing element in the classroom. In it, the students write down their thoughts and reflections on topics such as "My languages", "If I were principal for this school for a day" and "My first school memories", usually after an introduction and a discussion in the class by the teacher. The teacher is the audience of the texts; she reads and comments the content, but never the form (e.g. correctness) of the texts briefly in the diaries. The teacher's explicitly expressed intention with the diaries is to train the students to reflect critically on phenomena in the world and to formulate their reflections. As the form of reflections is not in focus, the teacher encourages the students to write in any language, i.e. the teacher explicitly encourages the use of all the students linguistic resources in order to develop their biliteracy (cf. Hornberger 2004, Hornberger & Link 2012).

The twelve texts analysed here are written the day after the attack in Paris, i.e. January 8th 2015, after a discussion in the class, some with additional comments from the diary written a couple of days later, when the class had watched the Swedish public television children's news ("Lilla Aktuellt") that reported on the events. By this time the students had used the diaries for a term and were familiar with writing reflective texts. The total data without titles consist of 754 words. An example of a page in one of the diaries is displayed in Figure 1.

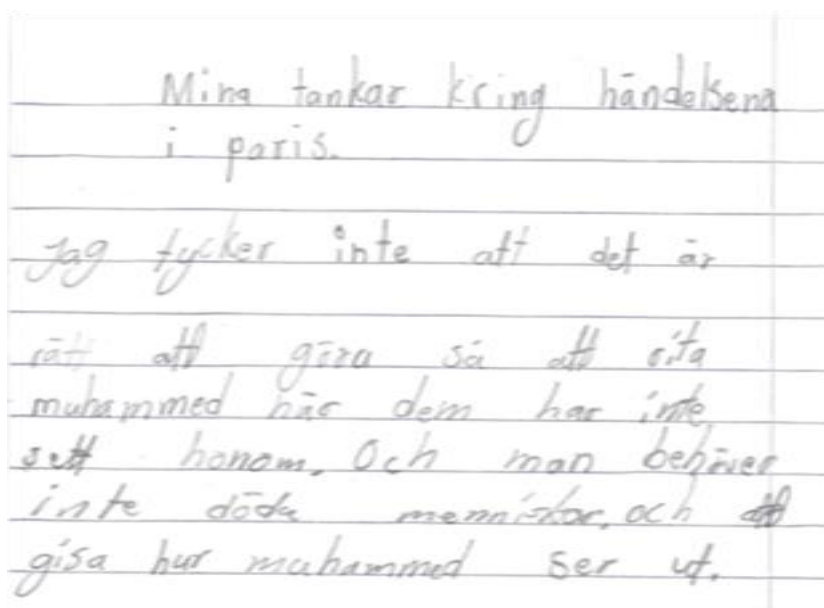


Figure 1. An example of the original texts analysed.

The analysis was conducted in several steps. First, the texts were transliterated by the authors. After that, they were analysed in several ways. In this paper, we will focus on four analyses:

1. an analysis of the evaluative language instantiated in the texts in terms of the appraisal framework (i.e. an analysis of the interpersonal function of a legitimisation strategy),
2. an analysis of the referential strategies instantiated in the texts,
3. an analysis of predication strategies instantiated in the texts and,
4. an analysis of the proximation strategies used.

We will present each of these analyses as we report our results below.

The data analysed here is sensitive in nature, as the terrorists can be supposed to have religious motives for their act, and some, but not nearly all, the students writing the texts share their religion. However, we do not have data on the students' religious affiliation or ethnicity. For ethical reasons, we have also deliberately chosen our examples to represent students with different countries of origin and different mother tongues spoken (which are known to us). For these reasons, our results cannot be interpreted in terms of religious, ethnic or linguistic categories. The only categorisation possible here is that they are Swedish students, in this case multilingual, multicultural adolescents representing different religious and ethnic backgrounds attending a Swedish school with 98 percent students with immigrant background, in a small Swedish city.

Analysis and results

In this section, we first briefly introduce the appraisal framework and present our analyses and results, as these function as the data analysed in the predication and the proximation strategy analyses. After that, we analyse the texts and present our results regarding representational strategies. We start with the social actors constructed in the texts, i.e. the referential strategies used by the students. After that, we concentrate on the way these social actors and the events accounted for are loaded with qualities, i.e. we present our analyses in terms of predication strategies. Finally, we display our analyses and results of the proximation strategies used by the students. As will be apparent from our analyses, the categories analysed interact with each other; they are not independent.

Appraisal

The appraisal framework is a model or representation of the world with regard to how stance, or point of view, is created and how information is exchanged when using evaluative language. It represents, thus, the interpersonal function (or interpersonal meaning, cf. Wiksten Folkeryd 2007 and references therein) of language. Building on previous works on evaluative language within SFL, Wiksten Folkeryd (2007) proposes an extended appraisal framework suited to analyse student texts. In her interpretation of the model, appraisal is construed through ‘dialogistic and intertextual positioning’ (*engagement*), ‘attitudinal positioning’ (*attitude*) and ‘intertextual positioning’ (*graduation*), and “is used to encompass all evaluative uses of language, both those by which speakers/writers adopt value positions and those by which they negotiate these positions with respondents” (Wiksten Folkeryd 2007, p.46). The attitude component accounts for the linguistic resources used for constructing emotions (*affect*), judging behaviour in ethical terms (*judgement*) and valuing objects or events ‘aesthetically’ (*appreciation*). We have applied the categories of *affect*, *judgement* and *appreciation* in our analysis of the student texts with the sub-groups/categories proposed in the extended appraisal framework (ibid.). We have also analysed the texts with respect to *polarity* (positive, negative or neutral assessment). The student texts, as already exemplified, are loaded with emotion and judgement. Table 1 displays the proportions of the different types of attitude instantiated in the texts in terms of polarity.

Table 1. *Polarity and type of attitude. Number of instantiations.*

Polarity	Affect	Judgement	Appreciation	Total
Negative	18	26	4	48
Positive	1	0	1	2
Neutral	3	1	2	6

There are totally 56 instantiations of attitude in the short texts analysed; all the texts instantiate this type of appraisal. The texts give voice mainly to negative evaluations of the events and emotions connected with them. We will now exemplify the different instantiations in some more detail.

Attitude: Affect

The emotions the students express are in half of the cases their own. They feel sad, anxious, afraid and angry, but in a low key; the only emotional instantiation of graduation, in this case intensification, is illustrated in Example 2:

Example 2.

Jag är jätte orolig, rädd o ledsen för de som bor i paris.

I am very anxious, afraid and sad for those who live in Paris.

Most of the instantiations are explicit. There are, however, also implicitly expressed emotions, as in Example 3, where the student implicitly expresses his anxiety by reference to an aching body part that is the homestead of anxiety in our culture:

Example 3:

Jag fick ont i magen.

I got a stomach ache.

The students also ascribe these (mainly) negative emotions to the protagonists in their texts, or make generic and/or impersonal statements of people in general having emotions as a consequence of the events in Paris. This is illustrated in the examples in Table 2, which also quantifies the instantiations of different sub-groups of affect in the data, to be discussed in connection to our analyses of the different representational strategies.

Table 2.. Number of instantiations and examples of different sub-groups of affect.

Sub-group	n	Example
Dissatisfaction		
<i>Discomfort</i>	6	Man kan <u>bli ledsen</u> . <i>You can <u>become sad</u>.</i>
<i>Displeasure</i>	3	Dem muslimer <u>blev arga</u> . <i>The Muslims <u>became angry</u>.</i>
Dis/inclination		
<i>Desire</i>	3	<u>Hoppas</u> den hära krigen ska sluta. <i><u>I hope</u> these wars will end.</i>
Insecurity		
<i>Disquiet</i>	4	Jag blev <u>orolig</u> . <i>I became <u>anxious</u>.</i>
<i>Fear</i>	3	skulle jag säna [känna] mig <u>räd</u> . <i>I would feel <u>afraid</u>.</i>
Security		
<i>Calmness</i>	1	Jag är inte orolig längre. <i>I am no longer <u>anxious</u>.</i>

Attitude: Judgement

Human behaviour, but also human beings assessed in ethical terms, as right or wrong, good or bad, is in the appraisal framework of attitude accounted for in terms of judgement. The nature of the events reflected upon may have an impact on that there is a large amount of judgemental opinions in the student texts. The students condemn the behaviour of both the (people working in the) magazine and the terrorists, as exemplified in Table 3.

Table 3. *Number of instantiations and examples of different sub-groups of judgement.*

Sub-group	n	Example
Propriety		
<i>Kindness/malice</i>	10	Jag tyckte att det va <u>dumt</u> att döda. <i>I thought that it was <u>stupid</u> to kill (people).</i> Jg (jag) tycker att det var <u>elakt</u> . <i>I think it was <u>malicious</u>.</i>
<i>Morality/immorality</i>	17	man <u>behöver inte döda människor</u> . och att gisa hur muhammed ser ut <i>You <u>need not kill people</u>. And guess what Mohammed looks like.</i> man <u>ska inte döda</u> <i>You <u>should not kill</u></i>

All examples of judgement in these data are based on ethical evaluation of the event or the persons involved and fall within the category of Social sanction – Propriety (or ethics, cf. Martin & White 2005, p. 53). The moral judgements are often phrased in impersonal or generic terms, whereas the judgement of specific human behaviour is often personalised and gives voice to the writers' opinion about human conduct or the emotional disposition of the human actors.

Attitude: Appreciation

The evaluation of objects, artifacts, events and processes rather than human conduct is accounted for within the sub-group of appreciation. We have, however, even counted evaluations of a persons' importance as appreciation rather than judgement. An example is given in Table 4.

Table 4. Number of instantiations and examples of different sub-groups of appreciation.

Sub-group	n	Example
Valuation		
<i>Danger</i>	2	det är <u>faligt</u> där <i>it is <u>dangerous</u> there</i>
<i>Impact</i>	1	Jg tycker att det var elakt föratt man kan bli ledsen kan de inte rita sig hella (själva?) de kan bli de kända mäniskor i världen, och sen dem ska rita sig helva (själva) <u>då komer vi se är det roligt</u> <i>I think it was malicious because you can become sad can't they draw themselves they can become famous in the world, and then they can draw themselves <u>then we will see if it is funny</u></i>
<i>Importance</i>	1	man får rita vad man vill men inte en <u>viktig person</u> inte som profeten Muhammed i islam <i>you can draw whatever you want but not an <u>important person</u> not like Prophet Mohammed of Islam</i>
<i>Quality</i>	3	<u>det var bra</u> att polisen dödade dom onda <i>it was good that the police killed the bad ones</i>

The appraisal framework within SFL analyses the interpersonal function of language. In Harts' (2010) model of critical discourse analysis, the interpersonal function in language signifies legitimisation. Hence, the analysis of evaluative language through the analysis of attitude conducted here is a partial analysis of the legitimisation strategies used by the students in reflecting upon the events in Paris.

Representational strategies

In the following sections we present our analysis and results in terms of the representational strategies of reference, predication and proximation.

Referential strategies

The main social actors constructed in the texts are 1) the writer, the ego, 2) the employees at the magazine Charlie Hebdo, 3) the Prophet Muhamad, 4) the Muslims/brothers committing the terrorist act (henceforth the terrorists), 5) the people offended by the publishing of the caricatures and, 6) the people living in Paris. In the texts analysed, they are constructed by several different means. In Example 4, the employees at the magazine (2) are

constructed by reference to their occupation. The ones committing the attack, the terrorists, are constructed with reference to their role in the events, but also as brothers - which the terrorists were (4).

Example 4.

Dom som jobbar i tiddnings jobbet gjord en avdild av muslimer(s) profet och många tyckte att det inte var bra så att två bröder dödade dom.

Those who work in the magazine made a picture of the Prophet of the Muslims and many (people) thought that it was not good so two brothers killed them.

In this example, two more actors are constructed, The Prophet of the Muslims (3) and many (people)(5). The many people referred to by a quantifier are obviously against the drawing of the prophet, as the actions of the two brothers are connected to the many by a consecutive conjunction.

Yet another way the students construct the actors is by reference to the location of the referents as in Example 3, or, directly by personal pronouns, implicitly present in the situation as the ones doing the drawing, as in Examples 5 and 6, or present as the author of the text (*I*). In these examples the students construct a dichotomy between 'us' and 'them', an in-group including themselves and an out-group excluding themselves.

Example 5.

I Paris gjorde dom en avbild av profeten mohammed.

In Paris they made a picture of Prophet Mohammed.

Example 6.

Jag tycker inte att det är rätt att göra så att rita muhammed när dem har inte sett honom.

I think it is not right to do so to draw Mohammed when they have not seen him.

In the examples so far, the journalists at the magazine Charlie Hebdo are collectivised as the out-group, 'them'. However, most students also collectivise the shooters, thus distancing themselves from both parties and constructing yet another category of 'them'. In what follows, we will argue that even other cues point towards the construction of the categories of 'us' and the two categories of 'them'.

Predication strategies

Predications strategies are processes by which people, objects, events, actions and social phenomena are linguistically assigned qualities, quantities, time, space and so forth, explicitly or implicitly. The appraisal analysis can help us focus on different areas of predication, if we add one more dimension of analysis: the discursive roles of the *appraiser* and that of the *appraised*, i.e. who does the appraising and who or what does the appraising yield (cf. Martin & White 2005, p.71–81). All the social actors appearing in the texts take on the role of appraiser. However, there is a difference between the actors as to the type of appraisal instantiated.

The affect dimension, emotions (cf. Table 2 above), are in these data instantiated with the writer (1), the terrorists (4), people offended by the publishing of the caricatures (5) and, people living in Paris (6) as the appraiser. Whereas the terrorists (4) are only appraised to be angry, the people offended (5) are appraised to be sad and, but only once, angry, and, the people in Paris (6) and the writer (1) are appraised to be both sad, anxious and afraid. The affect dimension, thus, ascribes partly different emotions to the actors, bringing the people of Paris and the offended people emotionally close to the writer, and distancing them from the terrorists, thus enhancing the categorisation of the terrorists as a distinct out-group.

The judgement dimension of appraisal (cf. Table 3 above) constructs the terrorists (4) even more apparently as an out-group: all instantiations in the sub-groups of and propriety–kindness/malice ascribe negative behaviours to this group, with the writers as the appraisers. The appraiser in the instantiations of propriety–morality/immorality is either the writer (1) or a generic, impersonal actor, which we take to echo the moral standpoint of the writer. However, in these instantiations, both the behaviour of the terrorist (4), i.e. killing, and the behaviour of the employees (2), i.e. the publication of the drawings, are clearly stated as morally unacceptable. Hence, the judgement dimension of appraisal helps us to nuance the categorisation in terms of in-group and out-group – the terrorists are clearly the others, but even the employees at the magazine are, according to the student texts, not without blame, they are construed as a second out-group. In what follows, we will call the terrorist the core out-group and the employees the secondary out-group.

The appreciation dimension of appraisal evaluate in the texts studied mainly events (cf. Table 4 above), some of which we will shortly discuss in connection to proximation. There are, however, some evaluations that are

of importance when discussing what kind of characterisations the different social actors are given in the texts. Several of the students refer to ‘freedom of speech’, and connect this either explicitly or implicitly to the magazine and its’ employees. This concept might be something the teacher has taught the students during the discussion preceding the individual writing, but as there are no notes about this, nor a recording of this particular class, we can not be sure. We have analysed these examples as instantiations of valuation–importance. An example is given in Example 7:

Example 7.

De som har ritad om profeten Mohamed. De har
åckså yttrande frihet.

*Those who draw Prophet Mohammed. They also
have freedom of speech.*

Reisigl & Wodak (2001, p. 55) mention how so called ‘flag words’ ”contain at least an implicit predication, as they connotatively convey a positive or a negative deontic-evaluative meaning”. *Freedom* is one of the words mentioned as flag words. We, thus, argue that *freedom of speech* conveys a positive evaluation of a social structure/order, analysed here as appreciation. The secondary out-group is, on one hand, construed as morally dubious in that they draw pictures (or rather, published them) that potentially offend people, on the other hand, many of the students nuance their picture of the group by assessing a positive value, the freedom of speech, as a right the group has. This duality is explicit in some of the texts. In Example 8, the student ascribes the secondary out-group a positive right, but criticises the specific act of publishing a caricature of the Prophet implicitly. It is not religion that is the problem, the attack was the deed of just some misguided individuals. The group of confessional Muslims is, thus, not accountable for the terrorist attack.

Example 8.

Satirtidningen har yttrandefrihet så de får skriva eller rita om vad de vill. Men de behöver inte skylla på Islam. Det är bara några som tänker fel.

The satire magazine had freedom of speech so they can write or draw whatever they want. But they need not blame Islam. It is just about some (people) who think wrong.

This duality with respect to the secondary out-group is also visible in Example 9, where one of the four predications of a persons' qualities or attributes in the data is given. In this example, the student ascribes Prophet Mohammed the positive evaluation of being an important person.

Example 9.

Jag tycker att man får rita vad man vill men inte en viktig person inte som profeten Mohammed i islam.

I think that you can draw anything you want to but not an important person not like Prophet Mohammed in Islam.

Another example also indirectly points out the Prophet as a “celebrity”, a widely known person, and yet one points out the terrorists as *the bad ones*. The lexical noun phrases denoting the actors are otherwise devoid of appreciative or judgemental evaluation even when relational (‘the prophet of the Muslims’).

In this section we have shown how the students ascribe different emotions, behaviours and properties to the social actors and the events recounted in the texts. The predication strategies used clearly differentiate the in-group from the secondary and the core out-groups. The writers, the in-group, stand out as emotionally negatively affected of the events and as morally righteous in that they condemn the killings and deem war as no solution to any problems. The terrorists, the one's carrying out the condemned actions (the core out-group) are emotionally affecting the in-group. However, our analysis also reveals the existence of a secondary out-group, the employees at the magazine, a group ascribed both positive rights and negative actions. We will now turn to an analysis of how these groups interact and influence each other.

Proximisation strategies

Proximisation presupposes referential and predication strategies which construct both the in-group and the out-group(s), which are normally considered antagonistic and threatening. Proximisation then accounts for how time, space and values can be reflected in the way people, objects, events etc. are situated or moving in relation to the writer/speaker, threatening to intrude into the physical and mental “home territory”, the inside deictic center (IDC, Cap 2006, p.11), i.e. the in-group territory.

All but one of the student texts instantiate proximisation strategies. As already mentioned above, it is the actions of the core out-group (ODC), the terrorists, which are often explicitly, sometimes implicitly, the reason for a change of the students’ emotional state. In the normal state of the in-group, you feel happy and safe, but hearing about the events in Paris intrudes into the home territory and affects the students negatively. This is clearly illustrated in Example 10, where the change of emotional state is temporally marked as the cause for this:

Example 10.

När jag fick höra om händelsen blev jag orolig [...] Jag fick ont i magen

When I heard about the event I became anxious [...] I got a stomach ache.

The student not only describes her feelings of anxiousness when hearing about the events, but also the intrusion of her physical body. In example 11, we have a direct spatial placement of the source of fear in Paris, far away from the students. Implicitly, this student tells us that s/he is not afraid – the home territory is safe.

Example 11.

Om jag var i Paris skulle jag säna [känna] mig rädd

If I were in Paris I would feel scared

As we have already seen in numerous examples, many of the students feel anxious, uneasy and scared despite the fact that they are not in Paris but in far away Sweden. Hence, the mere image of a terrorist attack that could happen even in Sweden arouses an emotional response in these students, but none of the students state this possibility explicitly. However, some of them

express that this spatio-temporal threat no longer exists, implicitly stating that there was a threat, as displayed in Example 12.

Example 11.

Jag är inte orolig längre för att de har slutat.

I am not anxious anymore because they have stopped.

The examples so far clearly show how the behaviour of the core out-group threatens the students' home base and gives rise to negative emotional responses. The moral judgements the students give voice to do not normally in these texts give rise to axiological proximisation between the in-group and the core out-group; i.e. the implicit ideology of the core out-group (to kill people in response to an offensive act is justified) does not threaten the ideologies of the in-group. When the student in Example 1 writes *To kill makes more war and stops nothing*, she makes an ideological anti-terrorism judgement but she does not express, neither explicitly nor implicitly, that it's opposite is a threat that might cross the borders of her in-group.

However, one of the students does offer an alternative scenario where she does proximise an ideological stance held by, not the core out-group, but the secondary out-group. In this example, she explicitly condemns the drawing of Prophet Mohammed as malicious, and then brings the making of caricatures into the in-group and asks: how would you feel if it was you that somebody made fun of? This example was already displayed in Table 4, but is replicated here as Example 13.

Example 13.

Jg tycker att det var elakt föratt man kan bli ledsen kan de inte rita sig hella (själva) de kan bli de kända mäniskor i världen, och sen dem ska rita sig helva (själva) då komer vi se är det roligt.

I think it was malicious because you can become sad can't they draw themselves they can become famous in the world, and then they can draw themselves then we will see if it is funny.

As already noted, many of the students question the appropriateness of the specific act of drawing (or rather, publishing) the caricature: "*They did wrong to draw a picture of Prophet Mohammed.*" or "*The magazine did also wrong.*" This student uses proximisation as a means to evoke sympathy for the opinion that in her opinion, it is not socially acceptable to draw a

caricature of famous people, in this case Prophet Mohammed. Hence, she uses proximation both as a boundary marker (in our in-group, we do not accept this behaviour), but displays also sensitivity to the freedom of speech argument discussed above simultaneously as she argues emotionally for why the argument does not apply in this case.

Summary of results

Our specific aim was to analyse how the multicultural and multilingual students' express their emotions, opinions and moral values in the texts studied. In summary, both legitimisation strategies (in terms of the attitude component of appraisal) and representational strategies are generally common in our data. The students' texts are loaded with emotions, opinions and moral judgements of the terrorist attack in Paris, but also about the publishing of the caricatures of Prophet Mohammed. In our analysis we argue that the students create not only one but two out-groups, which they position themselves against in different ways.

Discussion

Chilton (2004, p. 199), referring to Aristotle, declares that humans are unique in having perception of good or evil, just or unjust, right or wrong. Humans, thus, operate with ethical concepts that stand out as dichotomies. The sharing of a common view of these concepts is an intrinsic constituent in forming social groups, an 'us' and a 'them', in-groups and out-groups.

Throughout our analysis, we have shown examples of how the students, in the few lines, with their varied linguistic resources in Swedish, constructed social groups based on dichotomous ethical concepts of right and wrong and on emotional assessments. We have argued that they have constructed two out-groups: the group of the terrorist (core out-group) and the group of the employees at the magazine Charlie Hebdo (secondary out-group). The core out-group is described as consisting of two angry Muslim brothers and the negative moral judgement that killing people is wrong. The secondary out-group is ascribed the role of victims holding the positive right of freedom of speech but simultaneously described as doing wrong in publishing the caricature. The in-group is implicitly constructed as the opposite of the other groups, but the moral values and ideologies of the in-group are also further justified by reference to other people also holding the values that killing is wrong, freedom of speech is a positive right – and that making fun or even ridiculing people's religious beliefs is also wrong.

We hope to have demonstrated how even a partial analysis of legitimising strategies in terms of the interpersonal function of language strengthens the discursive analysis by systematically giving concrete examples of evaluative language based on linguistic analyses. However, we also believe that we have demonstrated throughout the analysis how the different categories used in analysing our data interact with each other and highlight different parts of the data. In doing this, they offer different perspectives from which the data can be approached. The analysis of the legitimising strategies focuses on the evaluative language used, highlighting emotional reactions to and moral values held by the students in relation to the events in Paris. The analysis of the representational strategies focuses on construction of and interaction between social groups, highlighting how the students in their reflective texts position themselves with respect to the events in Paris. Hence, the coercive strategies used to analyse political discourse can, in our opinion be adapted to analyse reflective student texts.

Finally, we hope to have demonstrated that our analyses give us insights into the fulfillment of the goals of the Swedish educational system. Our overall aim in undertaking this study was to see how the students' anxiety was reflected in their texts, and whether or not this kind of activity (discussion followed by written reflection) initiated by the teacher, would correspond to some of the general goals in the Swedish National Curriculum (Skolverket 2018), as well as develop their writing skills. In allowing the students to discuss and reflect upon engaging events outside the school in writing, we argue, the teacher explicitly works with fulfilling the general norms-and-values-goals of the compulsory school, educating the students in democratic values and in arguing for their opinions. Our results strongly indicate that the teacher is successful: all the students, irrespective of their writing skills in Swedish, their second language, succeed in giving voice to their emotions as well as their ethical standpoints.

References

- Cap, P. 2006. *Legitimization in Political Discourse. A Cross-Disciplinary Perspective on the Modern US War Rhetoric*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Cap, P. 2010. Axiological aspects of *proximisation*. *Journal of Pragmatics* 42, 392–407.
- Cap, P. 2013. Proximization Theory and Critical Discourse Studies: A Promising Connection? *International Review of Pragmatics* 5, 293–317.
- Cap, P. 2015. Crossing symbolic distances in political space. *Critical Discourse Studies* 12(3), 313–329, DOI:10.1080/17405904.2015.1013481.
- Chilton, P. 2004. *Analysing political discourse. Theory and practice*. London & New York: Routledge.
- Chilton P, 2005. Discourse Space Theory: geometry, brain and shifting viewpoints. *Review of Cognitive Linguistics* 3, 78–116.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Ltd. Press.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. 1999. *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London/ New York: Cassell.
- Hart, C. 2010. *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science. New Perspectives on Immigration Discourse*. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hornberger, N. H. 2004. The Continua of Bilingualism and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *Bilingual Education and Bilingualism* 7(2 & 3), 155–171.
- Hornberger, N. H. och Link, H. 2012. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3), 261–278.
- Lindgren, M., Svensson, G. & Zetterholm, E. (Eds.). 2015. *Forskare bland personal och elever: Forskningssamarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. [Researchers amidst staff and students: Research collaboration about language and identity development in a multilingual school.] Växjö: Linneaus University Press
- Martin, J.R & White, P.R.R. 2005. *The language of evaluation: appraisal in English*. Chippenham and Eastbourne: Palgrave MacMillan.
- Reisigl, M. & Wodak, R. 2001. *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London: Routledge.
- Skolverket 2018. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011*. Revised 2018. Stockholm: Skolverket [The Swedish National Agency for Education].
- White, P.R.R. 2015 Appraisal Theory. In: Karen Tracy (General Editor), Cornelia Ilie and Todd Sandel (Associate Editors). *The International*

Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition.
JohnWiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsio41.

Wiksten Folkeryd, J. 2007. *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. PhD thesis. Uppsala: Uppsala University.

Constructions of Kurdish in mother tongue instruction in Sweden – defining and redefining linguistic authority, authenticity and legitimacy

Anne Reath Warren

Uppsala University

Contact: anne.reath.warren@edu.uu.se

Abstract

This paper explores how Kurdish is constructed and linguistic heterogeneity addressed during mother tongue instruction (MTI) in a Swedish lower secondary school. The language ideological concepts of linguistic authenticity, authority and legitimacy (Jaffe, 2015) bring deeper understanding of the constructions of Kurdish and linguistic heterogeneity in the data. Language itself is viewed as heteroglossic; inherently dynamic, highly diverse and always socio-culturally constructed (Bakhtin, 1981; Lähteenmäki, 2010). Linguistic ethnographic data, including observations and audio-recordings of 15 MTI lessons in Kurdish, interviews with teachers, focus groups discussions with students, field notes and school documents, were analysed thematically. Different constructions of Kurdish emerged: some varieties of Kurdish are described as “real” and “pure”, others as “mixed” and “wrong”. However, the Kurdish mother tongue (MT) teacher works to redefine the Kurdish spoken by his students as an authentic and legitimate resource for learning in his lessons. The findings from this study bring deeper knowledge of linguistic diversity in the subject of MTI, and how heteroglossic linguistic repertoires are constructed as resources for learning in the setting.

Introduction

Classrooms in which mother tongue instruction (MTI) is conducted in Sweden have long been characterized by heterogeneity, both linguistic and in terms of the range of ages and abilities in groups of learners (Boyd, 1988; Jacobsen, 1981; Reath Warren, 2017, forthcoming). Challenges in teaching and learning languages through MTI have been, in part, attributed to the heterogeneous nature of the groups (Skolverket, 2016). Indeed, disregarding linguistic heterogeneity in MTI groups may result in teachers presenting essentialized notions of language, culture and identity (Ganuza & Hedman, 2015), that do not facilitate learning in such groups. We know very little about

whether or how mother tongue (MT) teachers work *with* linguistic heterogeneity in their subject and this study addresses that research gap. The study aims to learn more about teacher and student perspectives on linguistic diversity in classrooms where Kurdish MTI takes place. The following research questions guide the paper:

1. How is Kurdish constructed in MTI instruction in the investigated context?
2. In what ways does the Kurdish MT teacher address linguistic diversity in his classroom?

The next section provides information important for understanding the context and an overview of the literature relevant to this study. After that the theoretical concepts of heteroglossia and linguistic authenticity, authority and legitimacy are introduced, then sections on the methodology and the results follow. A brief discussion of these results allows conclusions to be drawn in the final section.

Background

Mother Tongue Instruction in Sweden

For students in the Swedish compulsory school, the right to apply for the subject of mother tongue instruction (MTI) has been relatively robustly protected under the Language Act (Swe. *språklag*; SFS 2009:600), the Swedish Education Act (Swe. *skollag*; SFS 2010: 800) and the Ordinance for the Compulsory school (Swe. *skolförordning*; SFS 2011:185) since the Home Language Reform of 1977. The subject offers a limited space, seldom more than one hour per week, in the school for the maintenance and development of languages other than Swedish that are spoken with at least one caregiver on a daily basis. Speakers of Sweden's five national minority languages are exempt from the criteria of daily use.¹ MTI thus provides a forum for teaching speakers of what in North America are called "heritage languages", in the UK "home languages" (taught in "complementary schools") and in Australia, "community languages".

The syllabus for MTI in the compulsory school is included in the general curriculum (Lgr11, 2011) and is generic, guiding the teaching of all 151 languages that were available through the subject in 2015/16 (Skolverket, 2017). An analysis of the syllabuses for MTI (1969-2011) argues that while early versions oversimplified connections between home languages,² identity

and culture, the most recent syllabus from 2011, significantly downplays “cultures of origin” and “cultural affinity” (Spetz, 2014). This indicates increasing recognition that many students studying MTI have complex and dynamic identities and affinities with the culture and region where they or other family members were born. The introductory text to the 2011 syllabus states “[r]ich and varied language is important in being able to understand and function in a society where different cultures, outlooks on life, generations and language all interact” (Lgr11, 2011, p. 83). This statement hints at rather than making explicit, the complexity of linguistic resources and affiliations that students today often bring to school and to MTI.

Kurdish

Three sociolinguistic factors are important for understanding the study of Kurdish in Sweden. The first is that Swedish is the main language of Sweden (SFS 2009:600), and the principal medium of instruction for all school subjects. This impacts on the teaching of all languages other than Swedish, including languages taught through MTI.

The second two factors connect to the critical socio-political discussion that Hassanpour (2000) has argued must be part of any sociolinguistic analysis of Kurdish. The families of the majority of students in this study come from Turkey. The parents and grandparents of today’s school students who grew up in Turkey are unlikely to have studied Kurdish at school, as Turkish law severely restricted the use of Kurdish in the public domain until the 1990s.³ Under those conditions, Kurdish was only used within families at home, becoming literally a ‘home language’. It had few official functions and became associated with shame and punishment, a stigma still felt today. Kurds living in Sweden have described themselves as living without recognition and legitimization of their identities, culture and language, living “in the shadow of other people /.../ I am a second-class citizen both in Sweden and in Turkey. In Sweden as an immigrant and in Turkey as a Kurd” (Eliassi, 2016, p. 1411).

The third sociolinguistic factor relating to Kurdish, is that many of the families of the students in this study come from central Anatolia in southern Turkey, 800 kilometres west of the region sometimes called “Turkish Kurdistan”. The variety of Kurdish spoken in central Anatolia is distinctly different from the variety spoken in Turkish Kurdistan. While studies on varieties of Kurdish are scarce (Alinia, 2004), and there is no consensus among linguists about what standard Kurdish is, varieties spoken within Turkish Kurdistan are sometimes regarded as having higher status (Yilmaz,

2018). These three factors all contribute to the minoritized status of Kurdish in Sweden.

Multilingual practices and linguistic diversity in MTI

Studies in a range of educational contexts have identified multilingual practices, wherein linguistic items from more than one language are combined in different ways in the same utterance. The practices, labelled diversely as (polylingual) languaging (Jørgensen, 2010), flexible bi/multilingualism (Creese & Blackledge, 2011; Reath Warren, 2018) and translanguaging (Creese & Blackledge, 2010; García & Wei, 2014; Lewis, Jones, & Baker, 2012) are framed as potential conduits for learning and identity formation in these studies.

Other studies have noted the significance of multilingual practices for engendering alternative ideologies on language and group identities. MTI lessons in Denmark emerged as “highly complex sociolinguistic spaces” (Daugaard, 2015, p. ix) where exploration of language, identity, power and nations created potential “language laboratories” (ibid.) for the invention and disinvention of languages. Another Danish study of two complementary classrooms where Farsi is taught discusses how preferences for non-hybrid language use connect with socio-political histories and ideologies in Iran and local and practical orders in the classroom (Karrebæk & Ghandchi, 2015, p. 85). It is argued that decontextualized language study, including an emphasis on scientific approaches and “pure Farsi”, may be part of an attempt to create a group identity that supersedes their charged socio-political history and potentially intractable intra-group differences (ibid.).

An investigation of attitudes to code-switching in the Basque country found that all informants disapproved of using words from Spanish and Basque in the same utterance, yet they all reported doing it (Lantto, 2015). This tension is associated with the context in which the language is used and the background of the speaker. It is remarked that in minority language contexts, “the need to keep languages separate might be particularly strong” (Lantto, 2015, p. 4). This is due to historical factors, including overwhelming social and economic incentives to adopt the majority language and negative portrayals of the minority language, which have led to language shift.

In the Swedish context, multilingual practices in MTI classrooms where Somali and Bosnian/Serbian/Croatian are taught were found to be common, but disapproved of by MT teachers (Ganuza & Hedman, 2017). MT teachers

expressed beliefs about languages as “pure and bounded entities” (ibid., p. 221) which inhibited verbal interaction among students. It is thus argued that the multilingual practices in that context should not be considered “translanguaging”, as use of that term is underpinned by more flexible understandings and ideologies of language (Ganuza & Hedman, 2017).

The issue of varietal diversity within languages offered through MTI has been discussed in relation to English MTI (Boyd, 1988) and identified as one potential reason for parents not enrolling their children (Nygren-Junkin, 2008). A study in a complementary school classroom in the UK where Kurdish is taught, investigates the ways that ideologies concerning two divergent varieties of Kurdish are negotiated and contested (Yilmaz, 2018). One variety, so-called Bohtan-Kurmanji is constructed as “authentic” and “standard” (ibid., p. 174), while another, so-called Maraş-Kurmanji is considered “corrupt”, “contaminated” (ibid. p. 178) and “mixed” [with Turkish] (ibid. p. 191). The analysis shows how these constructions of Kurdish are both reinforced and contested by students and teachers in that context.

Theoretical perspectives

The perspectives on language that inform interpretation of the data are presented in the following sections.

Heteroglossia

This article takes a heteroglossic perspective on language and language education (Bakhtin, 1981; Busch, 2014). Heteroglossia is a socially-oriented perspective that challenges traditional, monoglossic views of languages as bounded systems. A heteroglossic perspective recognizes that language is inherently and internally diverse, dynamic, multifaceted and socio-culturally constructed (Lähteenmäki, 2010). Being socio-culturally constructed, language practices encompassing different forms, norms, signs and voices are never considered random, rather solidly grounded in the context in which they occur (Bakhtin, 1981, p. 270). Heteroglossic perspectives in education value the variety of linguistic resources that students bring with them to the classroom as important resources for learning and identity formation (Blackledge & Creese, 2010; Busch, 2014; Canagarajah, 2011). Heteroglossic language practices, such as translanguaging, have also been found to be potentially beneficial as bilingual pedagogy (Creese & Blackledge, 2010) and in the development of transnational literacies (Hornberger & Link, 2012). However, contextualization, through consideration of the purpose of the form of education under investigation should also be taken into account

when considering how heteroglossic communicative practices can be implemented into pedagogy and educational policy (Jasper, 2019).

New and native speakers

Researchers in language revitalization contexts have identified language ideologies that distinguish between and stigmatize different ways of speaking languages such as Catalan, Galician and Corsican. While older, naturally acquired varieties of minoritized languages are constructed as genuine, or ‘real’ and spoken by so-called *native speakers*, the legitimacy of varieties spoken by younger generations, so-called *new speakers*, is sometimes questioned. New speakers may intentionally learn a variety of the minoritized language that was used before language contact with a majority language. Such varieties can differ significantly from those spoken by “native speakers” (Costa, 2015; Hornsby, 2015; Jaffe, 2015). The concept of new speaker has been applied in diasporic settings as well, where varieties of languages spoken in immigrant-receiving countries develop in different ways than in the country of origin. For example, the Turkish spoken in Sweden has developed differently from the Turkish spoken in Turkey. The different ways of speaking that result from different development trajectories can lead to tension and debate as entrenched ideas about how languages ‘should be’ spoken are disturbed (Pujolar & Rourke, 2015).

The terms *authenticity*, *authority* and *legitimacy* are useful to describe and analyse tensions arising from different ways of speaking.

Linguistic authenticity

Linguistic authenticity refers to how closely a language variety resembles the way(s) the language was spoken in the past or in particular regions. The more idiomatic and genuine-sounding a language is considered to be, the higher the degree of linguistic authenticity it possesses. Language varieties showing no trace of language contact, no structures, words or other influences from other languages, (in particular from the majority language of that region) are thus considered highly authentic (Pujolar & O’Rourke, 2016). This sets up an inherent contradiction, in that native speakers’ repertoires are often characterized by their integration of influences from other, especially majority languages, while new speakers’ speech is characterized by more ‘pure’ or ‘sanitized’ varieties (Costa, 2015; Pujolar & O’Rourke, 2016). The notion of authenticity, leaning heavily on essentialist ideologies (Bucholtz, 2003), also sits uneasily beside emerging theories of translanguaging, and

heteroglossic perspectives on language, where language is dynamic, socio-culturally formed and characterized by diversity.

Linguistic authority

Linguistic authority stems from “traditional historical models” (Jaffe, 2015, p. 22) of language and as such is connected to the notion of authenticity. A language or a speaker of a language has authority when the way in which they speak is regarded as uncontroversial, or the way it should or always has been spoken. In language revitalization contexts however, new forms of authority connected with “formal knowledge, written competence and mastery of ‘high’ registers” (Jaffe, 2011, p. 23) emerge, leading to difficulties in defining linguistic authority and legitimacy.

Linguistic legitimacy

Linguistic legitimacy has been defined as “the ability to utter the right linguistic forms at the right linguistic moments in the right situations, and to comply with the type of discourse that society expects one to produce” (Costa, 2015, p. 129). When minoritized languages are taught in formal classrooms, the belief that one’s own way of speaking, writing or teaching is the correct or legitimate way can give rise to debates over spelling, standards, accents and even teaching methods. Some speakers learning minoritized languages in formal, language revitalization settings, therefore feel “ambivalent about their status as legitimate speakers” (Pujolar & O’Rourke, 2016) as they perceive that their speech lacks authenticity (Lantto, 2015). However, notions about what is legitimate vary. In areas where traditional speakers are still alive and speak the language, the variety they speak may be advocated as the legitimate form while in other areas where minority languages have already died out, varieties spoken, promoted and taught by linguistic and cultural activists are regarded as the ideal and most legitimate models. This illustrates that linguistic legitimacy “does not rely on fixed universal properties or criteria; but on the logics of each local market in which the overall availability of linguistic resources determines what practically counts as linguistic capital” (Pujolar & O’Rourke, 2016, p. 4). In other words, the context (local market) in which the language is used determines what is considered correct or legitimate language usage.

To conclude this section, it is crucial to point out that debates about linguistic authenticity, authority and legitimacy do not develop in a vacuum. Rather, on top of concrete and often violent acts of repression (Hassanpour, 2000), discourses among “powerful individuals, such as national legislators, may have a discursive ripple effect that reverberates across an entire country for

many years to come” (Hult, 2010, p. 19) leading to low status among minority and immigrant languages (Hult, 2012).

Methodology

This study was conducted using methods from linguistic ethnography (Copland & Creese, 2015). Linguistic ethnography combines close analysis of linguistic details with in-depth knowledge of the context garnered by extensive fieldwork during which a range of data can be collected (see Data collection). Linguistic ethnography strengthens and contextualizes purely linguistic analysis and brings rigor and detail to broader ethnographic studies (cf. “tying ethnography down and opening linguistics up”, Rampton et al., 2004, p. 4).

Setting and participants

Fieldwork was conducted principally in a highly multilingual suburban lower-secondary school given the pseudonym of Alpha school, selected through purposive sampling (Yin, 2011). The school has more than 30 years of experience working with multilingual students and at the time of data collection, 98% of the 529 students enrolled spoke languages in addition to Swedish. Approximately 60% of the students studied those languages through MTI. Alpha school was thus expected to provide rich data on MTI.

The informants in this study are the Kurdish teacher (pseudonym Cegar), the deputy principal, seven subject teachers (Maths, Social studies, Swedish, Swedish as second language, and Turkish MTI), the school counselor, nurse and secretary, as well as students studying Kurdish and Turkish through MTI. Cegar was a key informant. As leader of the teaching team which MT teachers belonged to, he also served as a point of contact for other MT teachers who came to Alpha school to teach casually. Because of this role at the school Cegar had a wealth of knowledge and experience about MTI. Cegar was born in a region of Turkey that borders on Iraq and Syria and he reported speaking Kurdish as a mother tongue, Turkish, Swedish and some Arabic and English. He was educated and worked as a primary school teacher in Turkey for six years before moving to Sweden. In Sweden, he completed university courses in bilingualism and classroom management, and had worked as a Kurdish MT teacher for 13 years at the time of data collection. The other staff members were either met during fieldwork or recommended by Cegar, thus selected in a process of snowball sampling (Yin, 2011).

The Kurdish students (all taught by Cegar) who volunteered to participate in focus group interviews were in grades 7, 8 and 9 (aged 13-16). Their parents or grandparents had moved to Sweden from central Anatolia and other areas in Turkey mostly during the 1970s (see “Background/Kurdish”). One of the students quoted in this study was a Kurd but studied Turkish as a mother tongue.

Data collection

The linguistic ethnographic data analysed in this study comes from a larger study conducted over a period of 24 months, the aim of which was to identify and analyse opportunities for and challenges to the development of multilingual literacies in different forms of multilingual education (Reath Warren, 2017). The data analysed for this study is summarized in Table 1.

Table 1 – Data collection

Material Methods	Lesson observations	Semi-structured interviews	Focus group interviews	Other linguistic ethnographic data
Participants	Students and Cegar	Kurdish MTI teacher (Cegar). Deputy principal 7 subject teachers School nurse School councillor School secretary	Grade 7 Kurdish (4 students) Grade 8 Kurdish (4 students) Grade 9 Kurdish (5 students) Grade 9 Turkish (3 students)	Field notes Photographs Classroom artefacts Teaching materials from Cegar
TOTAL (time)	15 lessons (11hrs 42 mins)	12 interviews (11 hours 50 mins)	4 group interviews (2 hours 20 mins)	

Lessons were observed and audio-recorded and photographs of student work and lesson materials were taken throughout. Extensive field notes, detailing classroom activities, languages used and summaries of conversations about the lesson with Cegar, were written. Classroom material and teaching documents were also collected.

Semi-structured interviews with staff focused on their work with multilingual students and thoughts surrounding MTI and multilingualism. In focus group interviews, students talked about their language use and thoughts about MTI and multilingualism. All the interviews and discussions were conducted in

Swedish. Translation of examples (from Swedish to English) in this article were done by the author. The original words, including unidiomatic non-colloquial expressions, are included in the examples.

The ethical guidelines of the Swedish Research Council (Vetenskapsrådet, 2011) were followed throughout. Participants were given information about the project and informed consent forms were signed by all (or, in the case of underage students, by their parents). Participants and the setting have been given pseudonyms to protect their identity.

Analysis

Data were qualitatively analysed through compiling, disassembling and reassembling (Yin, 2011, p. 176). In the compilation phase, the audio recordings of Kurdish MTI lesson observations were listened to and Swedish words used by teachers and students transcribed. One lesson with a grade 8 class was characterized by a range of activities and Cegar remarked afterwards that he was satisfied with the students' work. This lesson was selected to be transcribed fully⁴ and the Kurdish interactions were translated into Swedish. The translation and transcription were conducted by an independent translator and were checked by Cegar. All partial and full transcriptions of the lessons were then combined with field notes to produce new lesson summary documents. Interviews were transcribed fully. Lesson summary documents, interview transcripts, photographs and classroom documents were uploaded to NVivo11 for the next analytical stage.

During disassembling, the data were coded thematically in several stages (Yin, 2011, pp. 187-188). Linguistic heterogeneity and language ideologies emerged as two strong themes. The data coded under these themes relating specifically to MTI in Kurdish were thematically analysed and reassembled to help address the research questions in this study. Three sub-themes emerged: Kurdish or Turkish? 'Real' versus 'home' Kurdish, and Reconstructing Kurdish.

Results

Kurdish was constructed in different ways by the participants in this study. Some students reported having to choose between studying Kurdish or Turkish, while for others there was a struggle between what were perceived as 'real' and 'home' versions of Kurdish. An alternative construction appeared wherein the Kurdish spoken by students was constructed as valid and a resource for learning.

Kurdish or Turkish?

In the focus group interview when four grade nine students studying Turkish MTI talked about the words and languages they used in different situations, one girl identified herself as a Kurd, and said she spoke Kurdish at home. She explained why she was in the Turkish MTI group rather than being enrolled in Kurdish:

Mina föräldrar... err ah så, de säger att jag ska ta turkiska hemspråk för att jag kommer inte att behöva kurdiska i framtiden. För att det är bara ett så där hemma språk

My parents, errrr....ahh so they say that I should take Turkish in home language [MTI] because I won't need Kurdish in the future. Because it's just a kind of home language.

Example 1. Focus group discussion, grade 9 students, Turkish mother tongue instruction⁵.

In Example 1, the student referred to the subject of MTI as “home language” (Swe. *hemspråk*), a term which some parents and even teachers still use (see endnote 2). This student's parents did not consider Kurdish to be useful for her future, because it was a “just a home language”. The deputy principal reflected on this issue when we discussed how students who speak several different languages at home choose the language for MTI. She explained:

... alltså den generationen som har upplevelse av att 'mitt språk har varit förbjudit' /.../ kurdiskan här nu, är här, kommer med sina barn hit, de barnen har gått i svensk skola, de har läst kurdiska, många, modersmål, men, har nu egna barn, de barnen har börjat i vår skola. De barnen har sommarhus i Turkiet och då är det turkiska som är det mest användbara språket som de vill att deras barn ska få. De talar väl..lite kurdiska hemma ord hit och dit, men de talar lika mycket turkiska eller vissa talar knappt turkiska men tycker att det är vårt hemlands språk och det är det mest användbara för våra elever.

... I mean the generation who have experienced that 'my language has been forbidden' /.../Kurdish I mean. [That generation] are here, come with their children here, those children have gone to Swedish schools, they have studied Kurdish, many of them, as a mother tongue. That generation have now got their own children [laughs] and those children have started [taps on the table to emphasize] at this school. Those children have got summer houses in Turkey and because of that, Turkish is the most useful language, the language they want their children to learn. They speak a bit of Kurdish at home, words here and there, but they speak just as much Turkish, or, some don't speak Turkish at all but they think it is the language of their homeland and the most useful for their /.../ children.

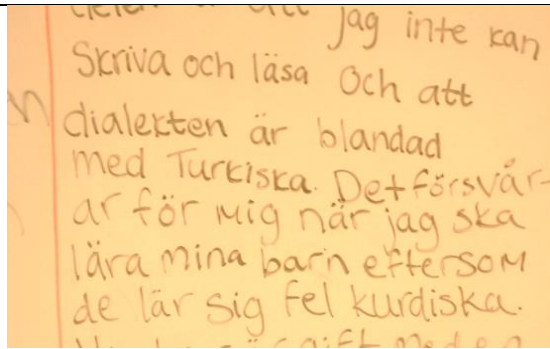
Example 2. Interview with deputy principal; Alpha School.

The students were described as speaking only “a bit of” Kurdish at home “words here and there”, and it is suggested that they also speak Turkish at home, or if they do not, then Turkish is considered a useful language to study and know anyway. In Example 2 The deputy principal was aware of the oppression of Kurdish in Turkey, and realized that parents were choosing a higher status language for their children but also knew what the research and regulations say about mother tongue instruction being positive for knowledge and identity development. She later described the need to always clearly explain the purpose of MTI at parent/teacher meetings, but the complexity of the socio-political factors surrounding Kurdish made this a sensitive and challenging issue for administration of the subject.

The situation of Kurds being taught Turkish is not new in Sweden. The Turkish MT teacher had worked at Alpha school for more than 30 years, and had taught in a Turkish/Swedish bilingual programme in the 1970s. He related that he had had many Kurds in his so-called Turkish groups then, and that he had felt uncomfortable teaching them in a language that was not their mother tongue. He knew that it would not lead to better language development for the students, and said he did not want to be a part, however unintentionally, of the oppression of the Kurdish language that the Kurdish families had experienced back in Turkey.

“Real” Kurdish or “home” Kurdish?

Even when parents chose Kurdish MTI for their children, there was a lack of clarity and consensus concerning which variety should be taught. Cegar had prepared a unit of work on language and identity for his MT students in grades 7-9 (see also Reath Warren, 2013) which touched on this issue. One of the tasks was to interview multilingual teachers at Alpha school about the languages they spoke and their thoughts about being multilingual. During MTI, students wrote summaries of interview responses on the whiteboard in Swedish (Example 3), and discussed the teachers’ comments in Kurdish and Swedish. One teacher spoke the same variety of Kurdish as the students who interviewed her. Her response to the interview questions (Example 3) provoked discussion.



I cannot write or read [my mother tongue] and the dialect is mixed with Turkish. That makes it difficult for me to teach my children, because they learn incorrect Kurdish.

Example 3. Whiteboard during lesson observation, grade 9, Kurdish MTI.

Cegar asked the students if they, like that teacher, felt they spoke incorrect Kurdish. Students expressed ambivalence, saying yes then no, interrupting each other. Finally one student said “We mix mostly, Swedish and Turkish”, before another student interrupted saying “and Kurdish”. Cegar encouraged the students to think about what the consequences would be if parents stopped speaking Kurdish with their children. The students agreed that if their mothers had not spoken Kurdish with them, they would be unable to speak it now.

In the focus group interviews with students, Kurdish was rarely described in neutral terms. The Kurdish student in Example 1 tried to explain why she preferred watching Turkish television series to Kurdish.

S1: Det är så att kurdiska det har rätt många

S2: dialekter

S1: dialekter och min dialekt det är inte ett riktigt språk, alltså det är

S3: blandat med turkiska

S1: It's like, Kurdish has got quite a lot of

S2: dialects

S1: dialects and my dialect it isn't a real language, like it's

S3: mixed with Turkish

Example 4. Focus group discussion, grade 9 students, Turkish MTI.

In Example 4, the Kurdish spoken at home was jointly constructed by these students as a dialect, not “a real language”, and “mixed with Turkish”. This description of Kurdish reflects the same thoughts as the discussions in the grade 7 and 9 Kurdish MTI classes in relation to the interviews conducted with multilingual teachers.

Reference was made to a MT teacher who had previously taught Kurdish at Alpha school. The school counsellor described how students had experienced difficulty understanding this teacher. She attributed that difficulty to the different varieties of Kurdish spoken by the teacher and the students at Alpha school:

/.../ det är inte samma kurdiska dom pratar som dom pratar i Diyarbakir som är riktig kurdiska så att tidigare /.../ våra kurdiska barn sa 'vi förstår inte vad [lärarens namn] säger för han pratar Diyarbakir-dialekt' så dom lär sig nästan ett fjärde språk gjorde i alla fall hos honom för dom har ju liksom, hemma kurdiskan, turkiska, svenskan och så [lärarensnamn]kurdiskan /.../ Så många valde att inte gå på kurdiska för att man inte förstod. Det var inte samma som man pratar hemma.

/.../ it's not the same Kurdish as they speak in Diyarbakir which is real Kurdish so in the past /.../ our Kurdish children said 'We don't understand what [teacher's name] says because he speaks Diyarbakir dialect'. So they learn almost a fourth language. Learnt in any case when they went to his classes, because they have like, home-Kurdish, Turkish, Swedish and then [teacher's name] Kurdish /... /So many chose to not go to Kurdish because they didn't understand. It was not the same as they spoke at home.

Example 5. Interview, student counsellor, Alpha School.

The school counsellor described two different kinds of Kurdish in Example 5, “real” Kurdish, spoken in Diyarbakir, and “home-Kurdish” spoken by the students. She also made the observation that many of the students stopped going to MTI at that time, as they could not understand the teacher.

Reconstructing Kurdish

Another perspective on the situation was described in a text given to me by Cegar. The text was based on a professional development lecture he had held for Kurdish MT teachers. The text explored the issue of linguistic variation in Kurdish and the problematic consequences of assigning some varieties low status, and others high. Cegar described in the text how parents of his students had told him that the Kurdish they speak is “destroyed” (Swe. *förstörd*), false and full of Turkish words. It explained how the fact that there were words from other languages in the Kurdish that their students spoke was considered by some MT teachers to be so much of a problem, that they spent all their time trying to teach the students what they perceived as ‘real’ Kurdish words, for concepts that students already had other words for. The text contained an anecdote to illustrate this situation. It told of an unanticipated meeting at a local shopping centre, between Cegar, the

previous MT teacher from Diyarbakir and a student, now 24 years' old who had studied Kurdish for nine years with the previous MT teacher. The first thing the student had said to the previous MT teacher was:

Mamosta ez hîna jî dibême qapî
Sir, I still say *qapî* (Eng. door)

Example 6. Text written by Kurdish MT teacher.

According to Cegar, the previous MT teacher had for years insisted that this student learn and use a “pure” Kurdish word for “door”, although the student knew and used a different word. By relating this anecdote, Cegar emphasized the futility of insisting on teaching what is imagined to be real Kurdish to students who spoke other varieties. As many Kurdish teachers meet groups of students speaking up to five different varieties of Kurdish, the approach Cegar recommended in both the text and in interviews, was to start with the Kurdish that the students spoke.

Cegar explained his reasons for and approaches to working with different varieties of Kurdish in conversations and interviews.

Det har kommit den här uppfattningen att 'Vår kurdiska är falsk /.../ andra kurdiska är äkta' men jag håller naturligtvis inte med. Det är den kurdiskan dom behöver det är den kurdiskan dom pratar som dom förstår. Naturligtvis är det kurdiska det är kurmanji oavsett hur många tusen två tusen fem hundra turkiska ord eller andra ord finns inne. På andra sidan de som bor granne med araberna till exempel kurder i Irak i Syrien man tänker inte hur många arabiska ord man använder. Om antalet kurmanji-talande från mellersta Anatolien var mer än dom andra så skulle det blir tvärt om. Då skulle dom säga 'Era kurdiska är falsk våran kurdiska är äkta'.

This understanding has developed that ‘Our Kurdish is false /.../ other [kinds of] Kurdish are real’, but I naturally do not agree. It is the Kurdish they need, it is the Kurdish they speak, that they understand. Of course it is Kurdish, it is Kurmanji, regardless of how many thousand, two thousand five hundred Turkish words or other words it has. On the other side [of the border] those that live side by side with Arabs, for example Kurds in Iraq in Syria, they don’t reflect over how many Arabic words they use. If there were more speakers of Kurmanji from Central Anatolia, it would be the other way around. Then they would say ‘Your Kurdish is false and our Kurdish is real’.

Example 7. Interview, Kurdish MT teacher.

Cegar also described how he approached teaching in classes where different varieties of Kurdish were spoken. He explained:

Jag tycker att den kurdiskan som eleven pratar hemma jag ska utgå från den kurdiskan och inte att alla elever i gruppen oavsett vilken variant av kurmanji dom talar ska lära sig min variant som lärare. Nej utan jag utgår från eleven, från den kurdiskan som dom pratar hemma.

I think that the Kurdish that the student speaks at home should be my starting point and not that every student in the group regardless of the variety of Kurmanji they speak should learn my variety, the teacher's variety. No, on the contrary I start from the student, from the Kurdish that they speak at home.

Example 8. Interview, Kurdish MT teacher.

In the focus group interview with grade 9 students studying Kurdish MTI, they reflected on their language use within the family. These students' responses contrasted to the negative portrayals of "mixed" language that emerged in other interviews and observations. One student explained that her language use varied a lot:

Jag kan blanda språk utan att märka det utan att vara medveten så kan dom kanske hemma skrattar åt mig om jag säger typ blanda engelska med kurdiska så det är inte någonting jag kan styra utan det händer bara för att jag är uppvuxen i att inte bara ta ett språk utan det kommer bara från alla håll.

I can mix languages without noticing without being aware of it, so maybe at home [they] laugh at me if I say, like, mix English and Kurdish so it isn't anything I can control, it just happens [smiles] because I have been raised with not only taking one language but [language] coming from all directions.

Example 9. Focus group discussion, Kurdish MTI grade 9.

In Example 9, there was no sign of shame about mixing languages. This student appeared to understand her use of the many languages "coming from all directions" and including English, as natural. The other students in that focus group all talked about being multilingual and mentioned English, Swedish and French as languages in their repertoire, but none of them said their Kurdish was "wrong" or "mixed".

Summary

In the above sections, three alternative constructions of Kurdish were identified; Kurdish as the less useful "home language" in relation to Turkish; Kurdish varieties as "mixed" and "wrong" in relation to an imagined "right" or standard variety; and finally, Kurdish as a legitimate language spoken and needed by students at Alpha school and necessary for language and identity

development. In the following discussion, the links and tensions running between these conceptualisations are explored.

Discussion

Constructions of Kurdish in this paper reveal tensions on a number of scales. Monoglossic ideologies and perceptions of Kurdish as a minoritized language in a socio-political context distant from Sweden (Turkey) echo in constructions of Kurdish in the Swedish diaspora. In Examples 1 and 2, the notion that Turkish is the language of the homeland and the most useful language to study, constructs Kurdish as a language fit for use at home only, without any other useful purpose. These examples illustrate how acts of repression (Hassanpour, 2000) and discourses on languages from the Turkish context have had a ripple effect all the way to Sweden (Hult, 2010) and impact on decisions made by parents about which language to study in MTI.

Extracts from interviews with teachers and students show how even when students choose to study Kurdish, the variety spoken by the majority of the students at Alpha school is constructed as “mixed”, “wrong”, “a dialect” (Examples 3 and 4), in contrast to the variety spoken in south-eastern Turkey (Diyarbakir), constructed as “pure” and “real” (Example 5). These examples reflect ambivalence about linguistic legitimacy (Pujolar & O’Rourke, 2016) in that context due to clashing perceptions of what authentic or “traditional historical” (Jaffe, 2015, p.22) Kurdish is. Authenticity and legitimacy is constructed by some as a “pure” or “sanitized” variety of Kurdish free of Turkish influences (cf. Pujolar & O’Rourke, 2016) such as that reportedly spoken in Diyarbakir (Examples 3, 4 and 5). Perceptions of other varieties of Kurdish, with influences from Turkish, as “not real” (Examples 4 and 7) indicate that students speaking this variety feel their speech lacks authenticity (Lantto, 2015) and reinforce the construction of “pure Kurdish” (cf. Karrebæk & Ghandchi, 2015). The need to promote Diyarbakir-Kurdish and keep Kurdish free from influences from Turkish also resembles the situation in the Basque country, where, to reclaim linguistic legitimacy, there is a need to “distance the minority language community from the language of the hegemonic nation-state” (Lantto, 2015, p.4). Finally, the hostility towards the varieties spoken by the students reflects the findings from the Kurdish heritage language classroom in London, where Bohtan speakers (like those from Diyarbakir in this study) are constructed as fluent speakers and Maraş speakers (like those from central Anatolia in this study) are perceived as “lacking in vocabulary and using many Turkish words” (Yilmaz, 2018, p. 190).

However, in this study, an alternative construction of Kurdish also emerges in interviews with Cegar, his lessons and lecture (Examples 6, 7 and 8). Cegar's comments and lessons do not reflect the belief that languages are "pure and bounded entities that can be bounded in time and space", as comments made by MT teachers in other studies do (Ganuza & Hedman, 2017a, p. 221). Rather, Cegar advocates that the Kurdish that students speak in his classrooms is the Kurdish they need in the context they live in (Lähteenmäki, 2010). The way he described and was observed teaching Kurdish is based on the construction of Kurdish as the language his students speak, need and understand (Example 7). By positioning this as "Kurdish, no matter how many Turkish, Arabic words are in it" (Example 7), Cegar redefines his students' language as authentic and authoritative, rather than as "mixed" and "incorrect", as expressed in Examples 3, 4 and 5. When Cegar describes the importance of starting with the language that the students speak at home (Example 8), those varieties are redefined as legitimate resources for learning and development, and not "destroyed", as was the case with the previous Kurdish teacher (Example 6 and the paragraph preceding that). This construction of Kurdish contests monoglossic polarizations, highlighting instead the inherently sociocultural and heteroglossic nature of language (Bakhtin, 1981; Busch, 2014; Lähteenmäki, 2010). Moreover, heteroglossic constructions of Kurdish revealed in interviews with Cegar and his students, was also reflected in classroom practices during MTI, indicating that Cegar works with language practices that he and his students "find desirable and wish to pursue" (Jaspers, 2019, p. 101).

Rather than "accepting" or "tolerating" the Kurdish spoken by his students (Yilmaz, 2018, p. 195), Cegar values it as a resource to help his students develop knowledge about language and identity (Blackledge & Creese, 2010; Busch, 2014; Canagarajah, 2011). Moreover, he reinforces that his students are capable of uttering "the right linguistic forms at the right linguistic moments in the right situations" (Costa, 2015, p. 129), thus affording their language legitimacy. Cegar's classes can also be said to be involved in a process of creating a group identity to overcome socio-political and intra-group differences (Karrebæk & Ghandchi, 2015).

Conclusions

The study aimed to learn more about teacher and student perspectives on linguistic diversity in classrooms where Kurdish MTI takes place. Cegar's MTI lessons emerge as sites for the reconstruction and redefinition of Kurdish (cf. invention and disinvention of languages, Daugaard, 2015) and

spaces for building group identity (Karrebæk & Ghandchi, 2015). While the Kurdish spoken by Cegar's students is in the shadow of three other hegemonic languages, Turkish, more prestigious varieties of Kurdish, and Swedish (cf. Eliassi, 2016), Cegar has considered the logics of the local linguistic market and invested in his students' linguistic resources. By constructing his students' language as "real Kurdish", he redefines authenticity, authority, legitimacy and what counts as linguistic capital in his classrooms (Pujolar & O'Rourke, 2016).

Multilingual practices were common in the classrooms visited and Cegar often embraced the hybrid forms that his students used (Example 7). With his ideological commitment to hybrid practices, it is reasonable to propose that translanguaging did take place in his classroom, in contrast to the MTI classrooms where multilingual practices are not framed as translanguaging (Ganuza & Hedman, 2017). However, when students used "too much" Swedish, Cegar, like other MT teachers in Sweden and elsewhere (Blackledge & Creese, 2010; Ganuza & Hedman, 2015) asked his students to *kurmanci deng ke* (Speak Kurdish!). As long as languages are valued differently, and MTI is allocated less than one hour weekly, it is likely that use of Swedish will to some extent, be resisted by MT teachers. Hult (2012) points out that what he calls "immigrant languages" are at the bottom of the linguistic hierarchy in Sweden, and the analysis in this article makes clear that there are hierarchies within those languages as well. However, the approaches taken by Cegar in this analysis indicate that it is possible to redefine the value of other linguistic varieties in local contexts and create spaces for students to build group identities as legitimate speakers of languages which are characterised by lived hybridity rather than imagined purity. Syllabuses, assessment and teaching approaches which acknowledge linguistic hybridity can help multilingual students reach their full language learning potential by building on the linguistic resources they already have.. Rejecting those resources will only constrain this potential, or, as Cegar expressed it:

...om du säger till en elev 'men du kan inte prata kurdiska eftersom du använder svenska ord då du pratar kurdiska eller turkiska ord' då skadar jag elevens tillit till sina språkkunskaper till hans eller hennes egen tvåspråkighet som de identifiera sig med...

... if you say to a student 'but you can't speak Kurdish, because you use Swedish words when you speak Kurdish or Turkish words' then I damage the student's trust in his/her own knowledge of language, in his or her own bilingualism, which they identify themselves by...

Example 10. Interview, Kurdish MT teacher.

Notes

1. There are other educational provisions for language revitalization for the national minority languages, including bilingual schools (see for example Outakoski, 2015)
2. The subject was called “home language instruction” until 1997. The name was changed as there had been considerable criticism of the term “home language” from researchers in Sweden who argued that the adjective “home” signaled a limiting of the domain of use of the languages taught in that subject to the home, thus reducing their status.
3. <https://www.culturalsurvival.org/publications/cultural-survival-quarterly/speaking-kurdish-turkey>
4. Limited funding meant that full transcriptions of all lessons was not possible.
5. Transcriptions are presented first in Swedish in italics, and then translated to English. The translations are used for content rather than linguistic analysis, therefore the punctuation used reflects written English rather than transcription conventions.

Word = original word
Word = translated, transcribed speech
() = inaudible speech
/.../ = words left out
[] = explanatory comments
S1,2,3 = students

References

- Alinia, M. (2004). *Spaces of diasporas: Kurdish identities, experiences of otherness and politics of belonging*. (Doctoral thesis). Gothenburg: Department of Sociology, Gothenburg University.
- Bakhtin, M. (1981). *Dialogic Imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism - A critical perspective*. London: Continuum.
- Boyd, S. (1988). *Texansa - ett hemspråk? [Texan - a home language?]*. In S. Strömqvist & G. Strömqvist (Eds.), *Kulturmöten, kommunikation, skola [Cultural meetings, communication, school]* (pp. 95–112). Stockholm: Norstedts.
- Bucholtz, M. (2003). Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(3), 398–416.
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 21–40). Dordrecht: Springer Science + Business Media LLC.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, (2), 1–28. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110239331.1>
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic Ethnography - Collecting, analysing and presenting data*. London: Sage.
- Costa, J. (2015). New speakers, new language: On being a legitimate speaker of a minority language in Provence. *International Journal of the Sociology of Language*, (231), 127–145. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0035>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(i), 103–115. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x/full>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1196–1208. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006>
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøkelse [Language practices in and around mother tongue classrooms. A linguistic ethnographic investigation]*. Aarhus universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik [Department of Education, Aarhus

- University].
- Eliassi, B. (2016). Statelessness in a world of nation-states: The cases of Kurdish diasporas in Sweden and the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(9), 1403–1419.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1162091>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2017). Ideology vs. practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? In B. A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Eds.), *Translanguaging and education: New perspectives from the field* (pp. 1–16). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hassanpour, A. (2000). The politics of a-political linguistics: linguists and linguisticide. In R. Phillipson (Ed.), *Rights to language: Equity, power, and education* (pp. 33–39). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms : a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Hornsby, M. (2015). The “new” and “traditional” speaker dichotomy: Bridging the gap. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 107–125. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0034>
- Hult, F. M. (2010). Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(202), 7–24.
- Hult, F. M. (2012). English as a transcultural language in Swedish policy and practice. *TESOL Quarterly*, 46(2), 230–257.
<https://doi.org/10.1002/tesq.19>
- Jacobsen, I. (1981). Hemspråksundervisning och utbildning av lärare i hemspråk [Home language education and teacher education for home language teachers]. In K. Hyltenstam (Ed.), *Språkmöte. Svenska som främmande språk. Hemspråk. Tolkning [Language meeting. Swedish as a foreign language. Home language. Interpreting]*. (pp. 156–177). Lund: Libers Läromedel.
- Jaffe, A. (2011). Critical Perspectives on language in education policy: The Corsican example. In T. L. McCarty (Ed.), *Ethnography and language policy* (pp. 205–229). New York, NY: Routledge.
- Jaffe, A. (2015). Defining the new speaker: theoretical perspectives and

- learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 21–44. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>
- Jaspers, J. (2019). Authority and morality in advocating heteroglossia. *Language, Culture and Society*, 1(1), 83–105.
- Jørgensen, J. N. (2010). *Languaging. Nine years of polylingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Copenhagen: Copenhagen Studies in Bilingualism. University of Copenhagen.
- Karrebæk, M. S., & Ghandchi, N. (2015). ‘Pure’ Farsi and political sensitivities: Language and ideologies in Farsi complementary language classrooms. *Journal of Sociolinguistics*, 19(1), 62–90.
- Lähteenmäki, M. (2010). Heteroglossia and voice: conceptualising linguistic diversity from a Bakhtinian perspective. In M. Lähteenmäki & M. Vanhala-Aniszewski (Eds.), *Language ideologies in transition: Multilingualism in Russia and Finland* (pp. 17–34). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lantto, H. (2015). Conversations about code-switching: contrasting ideologies of purity and authenticity in Basque bilinguals’ reactions to bilingual speech. *Multilingua*, 35(2), 137–161. <https://doi.org/DOI 10.1515/multi-2015-0040>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lgr11. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011*. Stockholm: Skolverket. Retrieved from www.skolverket.se/publikationer
- Nygren-Junkin, L. (2008). Immigrant minority languages in Sweden. In G. Extra & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Europe: Facts and policies* (pp. 271–292). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Outakoski, H. (2015). *Multilingual literacy among young learners of North Sámi : Contexts , complexity and writing in Sápmi* (Doctoral thesis). Umeå, Sweden: Department of Language Studies, Umeå University.
- Pujolar, J., & O’Rourke, B. (2015). Position paper: *The debates on "new speakers" and "non-native" speakers as symptoms of late modern anxieties over linguistic ownership*. Retrieved from: https://www.academia.edu/35039330/Position_paper_The_debates_on_new_speakers_and_non-native_speakers_as_symptoms_of_late_modern_anxieties_over_linguistic_ownership
- Pujolar, J., & O’Rourke, B. (2016). *Theorizing the speaker and*

- speakerness: lessons learned form research on new speakers.*
Retrieved from
https://www.academia.edu/30325038/Theorizing_the_speaker_and_speakerness_lessons_learned_from_research_on_new_speakers%0ATheorizing
- Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, C., Creese, A., & Lytra, V. (2004). *UK linguistic ethnography: A discussion paper*. Retrieved from www.ling-ethnog.org.uk
- Reath Warren, A. (forthcoming). Heteroglossia in mother tongue instruction in Sweden and the development of plurilingual literacies. *Pragmatics and Society*.
- Reath Warren, A. (2013). Mother tongue tuition in Sweden - Curriculum analysis and classroom experience. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 95-116.
- Reath Warren, A. (2017). *Opportunities for and challenges to the development of multilingual literacies in Sweden and Australia*. Stockholm: Department of Language Education, Stockholm University. Retrieved from <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1116085>
- Reath Warren, A. (2018). Monoglossic echoes in multilingual spaces: language narratives from a Vietnamese community language school in Australia. *Current Issues in Language Planning*, 19(1), 42–61. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1337831>
- SFS 2009:600 [Swedish Code of Statutes] *Språklag [The Language Act]*. Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600
- SFS 2010:800 [Swedish Code of Statutes] *Skollag [The Swedish Education Act]*. Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2011:185 [Swedish Code of Statutes] *Skolförordning [The Ordinance for the Compulsory School]*. Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185
- Skolverket [Swedish National Agency for Education]. (2016). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk (reviderad 2016) [Comments on the syllabus for mother tongue insruction (excluding the national minority languages)]*. Stockholm: Skolverket. Retrieved from <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

- publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2591
Skolverket. (2017). *Grundskolan - Elever - Riksnivå. Tabell 8A: Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk läsåren 2011/12-2016/17* [Compulsory school - students - national level. Table 8A: Students taking mother tongue instruction and Swedish as a second language 2011/12-2016/17]. Retrieved from <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever>
- Spetz, J. (2014). *Debatterad och marginaliserad. Perspektiv på modersmålsundervisning* [Debated and marginalised. Perspectives on mother tongue instruction]. Stockholm: Språkrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Codex: regler och ritlinjer för forskning. Forskningsetiska regler och riktlinjer* [Codes Regulations and guidelines for ethical research]. Stockholm: Vetenskapsrådet. Retrieved from www.codex.vr.se
- Yilmaz, B. (2018). Language ideologies and identities in Kurdish heritage language classrooms in London. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018(253), 173–200.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: The Guilford Press.

Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet

Lise Iversen Kulbrandstad^{ab} og Birgitta Ljung Egeland^b

^aHøgskolen i Innlandet, ^bKarlstads universitet

Kontakt: lise.kulbrandstad@inn.no

Sammendrag

I artikkelen belyses vitenskapsfag som én av kildene til utvikling av skolefag, nærmere bestemt på hvilke måter innsikt fra andrespråksforskning i Sverige og Norge har tilflytt lærebøker for elever på mellomtrinnet i skolefagene svensk og norsk. Tre temaer fra universitetsfagene, flerspråklighet, norsk-/svensk i tverrspråklig belysning og andrespråksinnlæring, er utgangspunkt for en innholdsanalyse av et lærebokutvalg. De tre temaene kan gi innsikt om språklig mangfold og har et potensial til å utvide alle elevers erfaringer med og forståelse av språk og av språkmøter som oppstår i forbindelse med migrasjon. De betraktes derfor som temaer som potensielt inneholder kraftfull kunnskap, jf. Michael Youngs teorier. Analysen viser at de tre temaene i liten grad gjenfinnes som kunnskapsområder i de analyserte lærebøkene.

Innledning

Skolefagene norsk og svensk står i en monolingval tradisjon, en tradisjon som utfordres av de siste tiårenes globale migrasjonsstrømmer. Utfordringen gjelder dels at elevgrunnet har endret seg, og dels behovet for en nyorientering av kunnskapsinnholdet. Elevgrunnet er endret i takt med at andelen av befolkningen med innvandrerbakgrunn har økt. I 2018 var den 17,3 % i Norge og 24,1 % i Sverige (SSB, 2018; SCB, 2018)¹. I Sverige kan grunnskoleelever med innvandrerbakgrunn følge andrespråksopplæring som en parallell til svenskfaget gjennom hele skoleløpet, mens den norske skolen bare tilbyr grunnleggende norskopplæring i en overgangsperiode. Et fellestrekk ved de to landene er likevel at andelen elever med migrasjonsbakgrunn som følger undervisningen i det ordinære norsk- eller

¹ Med innvandrerbakgrunn forstås både dem som selv er innvandrere (dvs. født utenlands) og dem som er født i landet med to foreldre som er født utenlands.

svenskfaget, øker. De to skolefagene kan dermed ikke lenger betraktes bare som førstespråksfag, men må tilpasse seg elever med ulik språkbakgrunn (jf. for eksempel utredningen *Framtidas norskfag* fra 2006).

I den seneste norske læreplanrevisjonen finnes signaler om en nyorientering av innholdet der tema som belyser språk og migrasjon får et visst innpass. I formålsbeskrivelsen plasseres norskfaget eksplisitt i spenningsfeltet mellom det nasjonale og det globale (LKO6/2013). Samisk, andre språk og den norske språkvariasjonen inkluderes i begrepet språklig mangfold, og mangfold beskrives som «en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse» og som noe elevene skal få «et bevisst forhold» til. Videre slås det fast at norskfaget skal være sentralt for «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LKO6/13, s. 20). I kursplanen i svensk finnes ikke ordet «mangfold», men kunnskap om de nordiske nabospråkene og nasjonale minoritetsspråk er inkludert. Videre løftes språkets rolle for utvikling av identitet fram og knyttes både til det å forstå «hur andra känner och tänker», og til det å kunne forstå og virke «i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts» (Skolverket, 2016, s. 247).

Å studere læreplaner er én mulig inngang i analyser av skolens innhold. En annen er å studere de ulike elementene eller aktørene i undervisningen og forholdet mellom dem. Ved hjelp av den klassiske didaktiske trekantmodellen beskrives eksempelvis forholdet mellom lærer, elev og et lærestoff (Gundem, 1998, s. 273). I en rapport om lærerutdanning i USA erstattes trekant med et venn-diagram med tre sirkler som representerer henholdsvis kunnskap om elever og deres utvikling, kunnskap om undervisning, vurdering og klasseromsledelse og kunnskap om fag og læreplaner. I skjæringsfeltet plasseres læreres profesjonskunnskap (Bransford mfl. 2005, s. 11). Bruker vi slike modeller for å beskrive forskning om språklig og kulturelt mangfold i norsk- og svenskopplæringen, kan vi konstatere at denne forskningen ser ut til særlig å ha tatt et elev- og/eller et lærerperspektiv. Bruk av de språklige ressursene alle elever har med seg inn i skolen, er analysert av blant annet Danbolt & Hugo (2012), Laursen (2013) og Dewilde (2017), mens et undervisningsperspektiv på bruk av flerspråklige ressurser er studert av blant annet Svensson (2016), Palm & Ryen (2014) og Ganuza & Hedman (2017). Lærestoffet er mindre utforsket, men vi finner læreplananalyser (f.eks. Kulbrandstad, 2008; Lindberg, 2009; Hedman & Magnusson, 2018), studier av barne- og ungdomslitteratur (f.eks. Andersson & Drucker red. 2017; Skaret, 2018) og noen læremiddelanalyser (L.A.

Kulbrandstad, 2001; L.I. Kulbrandstad, 2001; Hvistendahl, 2004; Maagerø, 2004).

Utgangspunktet for vår studie er en interesse for å undersøke norsk- og svenskfagets kunnskapsinnhold i lys av globale migrasjonsstrømmer. En overordnet problemstilling er hvordan kunnskap som er bygd opp gjennom vitenskapsfagene norsk/svensk som andrespråk, behandles som del av lærestoffet formidlet i trykte lærebøker for mellomtrinnet i norsk- og svenskfaget. Selv om innslaget av digitale læremidler øker, argumenterer for eksempel Lärarnas Riksförbund (2015, s. 5) for at den papirbaserte læreboka fortsatt har en viktig plass i den svenske grunnskolen, slik den tradisjonelt har hatt. Selv om bruken har minsket noe, er det veldig få lærere som velger å arbeide helt uten lærebøker, oppsummerer Englund i 2011 (s. 280). I Norge ble det relativt nylig foretatt en nasjonal spørreundersøkelse blant lærere som underviser i samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk. Blant grunnskolelærerne svarte 72 % at de brukte trykte lærebøker som de supplerte med digitalt stoff (Waagene & Gjerustad, 2015). Lærebøkene ble beskrevet som et strukturerende element fordi de var viktige i undervisningsplanleggingen og for å sikre at læreplanens kompetansemål ble dekket (Gilje mfl., 2016). Selv om denne undersøkelsen ikke inkluderte norsklærere, er det lite sannsynlig at situasjonen i dette faget skiller seg vesentlig fra de øvrige.

Lærebokstudien vi skal rapportere her, er del av forberedelsene til et forsknings- og undervisningsprosjekt om temaet migrasjon, der vi samarbeider med samfunnsfagdidaktikere og svenske mellomtrinns lærere. Studien inngår i det tverrfaglige forskningsprosjektet *Research on Subject-specific Education* (ROSE) ved Karlstads universitet. I ROSE er utdanningssosiologen Michael Youngs (2009/2016; 2013) begrep 'powerful knowledge' ett av de felles utgangspunktene. Før vi går nærmere inn på studiens metode og resultater, vil vi gjøre rede for hvordan vi vil bruke dette teoretiske perspektivet.

Kraftfull kunnskap

Youngs begrep *powerful knowledge* (kraftfull kunnskap) er brukt både i analyser av forholdet mellom vitenskapens spesialiserte kunnskap og skolefagene og i utforskning av den mulige intellektuelle kraften som kunnskap kan gi elever (Maude, 2016). I en artikkel fra 2009 stiller Young spørsmålet om hva skolen er til for. Han kritiserer en utbredt vektlegging av ferdighetstrening og skolens instrumentelle funksjon og svarer selv at skolen

er til for å gjøre unge mennesker i stand til å tilegne seg kunnskap som de fleste av dem ikke kan tilegne seg andre steder. Ut fra slike resonnementer er Youngs teorier forstått som argumenter for å styrke kunnskapsinnholdet i skolen (Deng, 2015). Young selv gjør et skille mellom 'knowledge of the powerful', som refererer til hvem som kan definere både hva som teller som kunnskap, og hvem som skal ha tilgang til den, og 'powerful knowledge', som refererer til «what the knowledge can do – for example, whether it provides reliable explanations or new ways of thinking about the world» (Young, 2009/2016, s. 110). Begrepet har vært omdiskutert (f.eks. Beck, 2013), men Young (2013) argumenterer selv for at det kan brukes både som et analytisk utdannings sosiologisk begrep og som et læreplanprinsipp.

Maude (2016) er opptatt av hvordan Youngs teorier kan brukes i utforskning av skolefag, særlig av den mulige intellektuelle kraften kunnskap kan gi elever. Ut fra dette snakker han om fem typer kunnskap i sin analyse av geografifaget: 1) kunnskap som utrunder elever med nye måter å tenke om verden på, 2) kunnskap som utrunder elever med kraftfulle måter å analysere, forklare og forstå verden på, 3) kunnskap som gir elever makt over sin egen kunnskap, 4) kunnskap som gjør elever i stand til å følge og delta i viktige debatter om lokale, nasjonale og globale temaer og 5) kunnskap om verden. Det er kanskje ikke så lett å skille skarpt mellom de ulike typene, men vi bruker inndelingen som en inspirasjon og vil selv, i vår analyse av temaet språk og migrasjon i læremidler i norsk- og svenskfaget, være særlig opptatt av kunnskap som potensielt kan gjøre elever i stand til å oppdage nye måter å tenke omkring, analysere og forstå språk og språkmøter på, og kunnskap om verden som gjør dem i stand til å overskride grensen for personlige opplevelser. I geografifaget konkretiserer Maude kunnskap om verden slik:

If powerful knowledge is knowledge that takes students beyond the limits of their own experience, then a geography that teaches students about places beyond their experience must be regarded as powerful. This is knowledge about the world's diversity of environments, people, cultures and economies, which may stimulate young people's curiosity (Maude, 2016, s. 75).

Språklig mangfold hører også til en slik kunnskap om verden som er viktig for at elever skal kunne utvide perspektivene sine.

Vitenskapsfagene er en viktig kilde til det som kan bli elevers kraftfulle kunnskap gjennom skolefagene. Det er likevel ikke noe enkelt samsvar mellom vitenskapsfag og skolefag. Det gjelder kunnskapsinnholdet i seg,

men det gjelder kanskje først og fremst at skolens formål rommer mer enn arbeid med kunnskap. Biesta (2015, s. 78) framhever for eksempel tre formålsdomener med skolefag: kvalifikasjoner (bl.a. innhold), sosialisering og subjektivering (jf. begrep som autonomi, selvstendighet, ansvar, kritisk bevissthet). For Biesta er det et viktig poeng at lærere alltid må balansere disse tre. Young på sin side fokuserer på kunnskapsdimensjonen eller kvalifikasjonsformålet, for å bruke Biestas begrep. Innenfor dette domenet kan vi si at Youngs teorier blant annet har vært brukt til å reflektere over hva som er eller bør være viktig kunnskap i skolen (f.eks. Nordgren, 2017). Selv er Young opptatt av vitenskapsfagernes styrke som spesialisert kunnskap som er utviklet med bruk av forskningens normer. I denne artikkelen er vi opptatt av skolens innhold slik det framtrer i et gitt lærebokutvalg. Mer presist tar vi utgangspunkt i det ovenfor nevnte utvalget av Maudes operasjonalisering av Youngs begrep når vi i det følgende undersøker om kunnskapsinnholdet i norsk- og svenskfaget er utvidet med kunnskap fra vitenskapsfagene norsk og svensk som andrespråk, kunnskap som ikke minst er frambrakt for å belyse språklige aspekter ved migrasjon.

Kunnskap utviklet i universitetsfagene

Et første steg i analysen har vært å identifisere områder i vitenskapsfaget som kan inneholde kunnskap som kan være kraftfull for skoleelever på mellomtrinnet når det gjelder temaet språk og migrasjon. En viktig kilde for slik kunnskap er den utforskningen av Nordens språk som andrespråk som skjøt fart fra slutten av 1970-tallet. Denne forskningen la igjen grunnlaget for etableringen av andrespråksfagene som studiefag. Selv om det tidlig ble etablert faglige nettverk nasjonalt og på tvers av de nordiske landene (for eksempel Hyltenstam & Maandi red., 1984; Axelsson & Viberg red., 1992), utviklet det seg noe ulike forsknings- og fagtradisjoner ved lærestedene. I arbeidet med å identifisere felles temaområder på tvers av den norske og den svenske andrespråksforskningen, har vi valgt å foreta en overordnet tematisk analyse av studieplanene i andrespråksfagernes første 60 studiepoeng ved fire universitet: Oslo, Bergen, Stockholm og Göteborg². Disse er valgt fordi andrespråksforskningen ble etablert tidlig der, og fordi de ligger i de største byene i de to landene, byer som har mange innbyggere med

² Undersøkte studieplaner: *Norsk som andrespråk, årsstudium* (60 stp), Universitetet i Bergen, *Norsk som andrespråk* (60 stp) Universitetet i Oslo, *Svenska som andraspråk 1* (30 stp) og *Svenska som andraspråk II*, Stockholms universitet og *Svenska som andraspråk. Grundkurs* (30 stp) og *Svenska som andraspråk, fortsättningskurs 1* (15 stp) og *Svenska som andraspråk, fortsättningskurs 2* (15 stp), Göteborgs universitet.

innvandrerbakgrunn. Analysen ble gjennomført via nettsøk i januar 2018. En gjennomgang av studieplanene viste at de hadde noen felles temaer og noen som var mer unike. De to norske universitetene inkluderte for eksempel egne emner om litteratur, i Göteborg fantes et emne om alfabetisering og i Stockholm et emne om uttale i innlærerperspektiv. Tre emner gikk imidlertid igjen i alle de fire studieplanene: flerspråklighet, norsk/svensk i tverrspråklig belysning og andrespråklæring. Det er derfor disse tre temaområdene vi vil fokusere på i lærebokanalysen. De gir innsikt om språklig mangfold og har et potensial til å utvide alle elevers erfaringer med og forståelse av språk. Vi vil derfor betrakte dem som eksempler på temaer som potensielt inneholder kraftfull kunnskap.

Lærebokanalysen, utvalg og framgangsmåte

Lærebokstudien er avgrenset til grunnskolens mellomtrinn. I Norge vil det si 5.-7. og i Sverige 4.-6. årstrinn. Dagens læreverk inneholder oftest mange ulike læringsressurser, både trykte og digitale. Vi har konsentrert oss om de trykte grunnbøkene i læreverk som er utgitt etter de siste læreplanrevisjonene i de to landene (se vedlegg 1). I det norske utvalget inngår følgende læreverk i sine bokmålsversjoner³:

Zeppelin. Aschehoug (2006-2013), 6 språk- og lesebøker
Ordriket. Fagbokforlaget (2014-2016), 6 grunnbøker
Kaleido. Cappelen. Dam (2015-2017), 9 grunn- og tekstbøker
Salto. Gyldendal (2015-2017), 6 grunnbøker

Det svenske utvalget består av læremidler fra tre store forlag:

Bums. Liber (2011-2015), 12 grunn-, tekst- og øvingsbøker
Prima svenska. Gleerups (2013-2016), 6 basis og loggbøker
Klara svenskan. Natur & Kultur (2015-2017), 6 elevbøker

Klara svenskan er et felles læreverk for svensk og svensk som andrespråk. Alle de øvrige er utgitt som lærebøker for norsk- eller svenskfaget. Når vi i det følgende henviser til en lærebok, markerer vi læreverkttittel, årstrinn og eventuelt hvilken grunnbok, f.eks. *Salto5B*.

³ Alle norske læreverk skal foreligge i parallellutgaver på de to skriftlige variantene av norsk: bokmål og nynorsk.

Vi har foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøkene. Tilnærmingen har vært deduktiv i den forstand at vi har tatt utgangspunkt i de tre innholdsområdene fra andrespråksforskningen som utkrystalliserte seg i analysen av universitetenes studieplaner. I lærebokanalysen er temaene konkretisert i tråd med oversikten som framkommer i den andre raden i tabell 1. Rent praktisk har vi gått gjennom lærebøkene og registrert forekomster innenfor de ulike kategoriene. Én har da arbeidet med det norske materialet og én med det svenske. I neste fase har vi sammen diskutert typiske og mindre typiske eksempler i de ulike kategoriene og justert analysene.

Tabell 1. Kategorier i innholdsanalysen

Flerspråklighet		Norsk/svensk språk i tverrspråklig belysning	Andrespråkslæring
Tekster, ord på andre språk enn norsk/svensk	Om flerspråklighet	Språksammenlikning	Om det å lære og lære på et andrespråk

Som et ledd i analysen har vi også forsøkt å gjøre en skjønnsmessig vurdering av hvor stort omfang hvert enkelt tema har fått i lærebøkene. I denne vurderingen har vi brukt en skala utviklet som del av Kulbrandstads (2001) analyse av språklig mangfold i norske lærebøker på ungdomstrinnet. Skalaen er gradert fra at et tema ikke er berørt i det hele tatt, via at det er berørt indirekte, nevnt eller ganske grundig behandlet til at det blir vurdert som grundig og omfattende behandlet. En slik skjønnsmessig vurdering vil selvsagt alltid være utfordrende i seg selv. Det som viste seg ekstra krevende i vårt prosjekt, er at det var vanskelig å gjennomføre en komparativ analyse, først og fremst fordi de svenske lærebøkene er mindre omfattende enn de norske. Et tema som kunne karakteriseres som grundig behandlet i de svenske lærebøkene i lys av disse bøkernes generelle omfang, kunne vanskelig oppnå samme vurdering ut fra de norske lærebøkernes omfang. Omtalen av i hvor stor grad læreverkene behandler ulike temaer, skjer derfor for hvert av landene for seg.

I den følgende gjennomgangen av resultater vil vi først oppsummere hovedfunn på tvers av hele utvalget, det vil si alle læreverkene. Så vil vi eksemplifisere de ulike kategoriene. Da tar vi utgangspunkt i eksempler fra de enkelte lærebøkene. I utvalget av eksempler har vi her valgt å løfte fram det vi betrakter som eksempler som potensielt kan bistå elever i å utvikle kraftfull kunnskap.

Resultater

Hovedfunn

Et hovedfunn er at de tre temaene i liten grad gjenfinnes som kunnskapsområder i lærebøkene. Andrespråksinnlæring er det temaet som er viet minst plass. Det er nesten ikke berørt i det hele tatt, og det gjelder for både det svenske og det norske utvalget. Flerspråklighet omtales oftere, men kan likevel jevnt over ikke sies å være grundig behandlet verken i de svenske eller i de norske lærebøkene. De norske lærebøkene inneholder imidlertid flere eksempler på at temaet berøres enn de svenske, og det finnes også ett eksempel på en ganske grundig behandling. Språksammenlikninger er det mest frekvente temaet, men den tverrspråklige belysningen når i liten grad ut over nabospråkene. I de norske bøkene brukes språksammenlikning relativt mye når det gjelder å gi innsikt i den norske dialektvariasjonen og i den variasjonen som rommes i de to skriftlige variantene av norsk, bokmål og nynorsk. I de svenske bøkene finnes bare enkelte eksempler på at dialektvariasjon omtales.

Flerspråklighet

I analysen av hvordan temaet «flerspråklighet» ivaretas, har vi først og fremst vært opptatt av hvilket kunnskapsinnhold som presenteres. Den mest omfattende teksten om flerspråklighet er den følgende:

Norsk og andre språk

Vi sier at Norge er et **flerspråklig** samfunn fordi det er et samfunn der vi bruker mer enn ett språk. Det er to offisielle språk i Norge: norsk og samisk. At et språk er offisielt, vil si at det blir brukt på veiskilt, i aviser og på tv, på skoler og andre offentlige steder. Noen steder i Norge står veiskiltene både på norsk og samisk.

Å være flerspråklig

I tillegg til de to offisielle språkene er det mange flere språk som blir brukt i Norge. De fleste har norsk som **morsmål**, men mange snakker et annet språk hjemme. Hvis du kan mer enn ett språk, er du en **flerspråklig** person. Hvis du for eksempel snakker persisk hjemme og norsk på skolen, er du flerspråklig. (*Kaleido5B*, s. 106)

I denne læreboka er flerspråklighet og morsmål valgt ut blant fagordene elevene skal lære. Flerspråklighet defineres og omtales både i et samfunns- og i et individperspektiv. I tilknytning til temaet utfordres elevene med

mange oppgaver, fra det personlige: «Hvilke språk snakker du? Hvilke språk skriver du? Er du flerspråklig? Hvilke fordeler kan det ha å være flerspråklig?» via oppgaver med klassen som utgangspunkt: «Hvor mange språk kan dere i gruppa til sammen?» til oppgaver om en mer allmenn bruk: «Gi eksempler på andre språk enn norsk som mange i Norge snakker» (*Kaleido5B*, s. 105-106). I andre læreverk finnes eksempler på at to- eller flerspråklig bruk tas opp, men uten at to- eller flerspråklighet introduseres som et fagbegrep som kan belyse situasjonen. Slik er det i den følgende omtalen av Izabella som har bodd et halvt år i Norge:

Når man flytter til et annet land, er det nesten alltid noe man savner. Izabella savner slektninger i Polen, hun savner den polske maten, og hun savner det polske språket. Selv om hun er blitt flink i norsk, er det polsk som er morsmålet hennes. Hun får bedre fram det hun mener på polsk enn på norsk. En ettermiddag i uken reiser Izabella fra Bærum, hvor hun bor, og inn til Tøyen i Oslo. Der går hun på polsk skole. Hun skal lære polsk historie, polsk geografi og holde det polske språket ved like. For selv om Izabella kanskje blir norsk, kommer hun også alltid til å være polsk. Det finnes mange i Norge med to fedreland. Izabella er en av dem. (*Salto6A*, s.191-192)

Som vi ser omtales Izabellas bruk av flere språk i dette avsnittet. Det hadde derfor vært enkelt å introdusere flerspråklighet som begrep for å beskrive hennes kompetanse og språkbruk.

Innenfor temaområdet flerspråklighet finner vi også omtale av samisk (både i de norske og i de svenske bøkene) og av minoritetsspråk (i de svenske lærebøkene). En overskrift som «Sveriges minoritetsspråk» viser seg imidlertid bare å dekke de fem minoritetsspråkene med nasjonal status (*Bums5*, s. 127). I et annet svensk læreverk er behandlingen bredere før det zoomes inn på kursplanens tema om de nasjonale minoritetsspråkene. Her heter det nemlig innledningsvis: «I Sverige finns många minoritetsspråk, bl a spanska, arabiska, somaliska, kurdiska, engelska och finska» (*Klara svenskan5*, s. 57).

Tekster og ord på andre språk?

Både i de svenske og i de norske læreverkene finnes det eksempler på sammenhengende tekster på nabospråkene (dansk og henholdsvis norsk eller svensk) og på samisk. På tvers av de norske lærebøkene finner vi dessuten følgende enkelttekst eksempler på tekster på noen andre språk:

- engelsk (reklametekst, *Salto7B* og *Kaleido7A*, grafitti, *Kaleido6*, tavletekst, *Zeppelin6*)
- færøysk (sms-replikveksling, *Ordriket7A*)
- bosnisk (postkort, *Zeppelin5S*)
- spansk (postkort, *Salto5A*)
- fransk (plakat, *Salto5B*)
- gresk (plakat, *Zeppelin5S*)

Bare én av disse tekstene er knyttet til innvandring, nemlig postkortet på bosnisk, som også er den eneste av tekstene som er oversatt til norsk. Postkortet brukes som en introduksjon i et kapittel som handler om å skrive brev.

Om det er sparsomt med eksempler på språk utenfor Skandinavia, kan vi altså konstatere at alle læreverkene gjengir tekster på nabospråkene. Dette er i tråd med læreplanene, som nevner nabospråkene eksplisitt på mellomtrinnet (Skolverket, 2016, s. 250; LK06/13, s. 34). Vi finner flere eksempler på at mellomtrinnslevene introduseres til relativt lange nabospråkstekster, som eventyr, noveller og utdrag av tekster i andre sjangrer. Svenske elever møter for eksempel et utdrag på norsk fra Arne Svingens bok *Sangen om en brukket nese* (*Klara svenskan5*, s. 61-62), mens norske elever blant annet utfordres til å lese et utdrag fra en av bøkene om Pippi på svensk (*Ordriket7A*, s. 76-79). I begge disse tilfellene inneholder bøkene også en oversettelse av tekstene. Elevene skal både arbeide med innholdet, svare på spørsmål om det var noe de ikke forstod, og sammenlikne språkene ved å studere deler av oversettelsen eller ved å finne ord som er forskjellige på de to språkene.

I de norske læreverkene finnes også eksempler på korttekster på nabospråkene som vitser, dikt, sanger og matoppskrifter. I den svenske kursplanen framheves det at elevene skal arbeide med blant annet forskjeller og likheter mellom språkene. I den norske læreplanen er det det å lese tekster og gjengi og kommentere innholdet som er nevnt på dette trinnet. Men også de norske elevene kan møte tilsvarende språksammenlikningsoppgaver som de svenske. Språksammenlikning i den norske læreplanen for mellomtrinnet konsentreres imidlertid om talemålsvariasjon, som ikke er et tema på trinnet i den svenske kursplanen. I norsk skole arbeides det i tillegg med sammenlikning mellom bokmål og nynorsk. De norske mellomtrinnslevene møter mange tekster på den målformen de ikke selv har som sitt hovedmål, og vennes på denne måten tidlig til å håndtere skriftspråklig variasjon (jf. læreplanens kompetansemål).

Selv om nasjonale minoritetsspråk er framhevet som et tema i den svenske kursplanen, og minoritetsspråkene omtales i lærebøkene, er det bare samisk som er representert med en sammenhengende tekst (*Klara Svenskan*⁵, s. 56). I et annet verk henvises imidlertid elevene til Sveriges radios hjemmeside, der de kan lytte til hvordan de ulike nasjonale minoritetsspråkene lyder (*Bums*⁵, s. 127). I den norske læreplanen er ikke de nasjonale minoritetsspråkene et eget tema på trinnet, men for samisk heter det at elevene etter mellomtrinnet skal kunne «lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver, og kjenne til enkelte ord og uttrykk på ett av de samiske språkene» (LKO6/13, s. 34). Alle læreverkene har fulgt dette opp. Det samiske alfabetet presenteres, og elevene får øve seg på tall, enkle ord og samiske stedsnavn. Det er også eksempler på at elevene møter en kort dialog der de skal lære å presentere seg – «Mu namma lea Mikkel. Mii du namma lea?» (Jeg heter Mikkel, hva heter du?, *Kaleido*^{5B}, s. 110) – og også korte vers på samisk og norsk (*Kaleido*^{5T}, s. 216; *Salto*^{5B}, s. 37).

Ut over det samiske alfabetet er det få presentasjoner av andre alfabet i de norske læreverkene (men se *Zeppelin*⁵, s. 44-45). I de to følgende tekstutdragene fra svenske læreverk er imidlertid tekstene illustrert med ulike alfabet og med eksempler på fraser skrevet med ulike alfabet eller skriftsystem:

Arabiskan skrivs, precis som det feniciska alfabetet, från höger till vänster. Skriften består av konsonanter. Vokalerna markeras genom att man skriver små streck ovanför och nedanför konsonanterna. (*Klara svenskan*⁶, s. 61-62).

Det finns många olika sätt att skriva bokstäver och tecken. Kinesiska, japanska, indiska, arabiska, grekiska och många andra språk skrivs med andra sorters tecken än vårt språk. (*Bums*⁴, s.77)

Det siste av disse to eksemplene er fulgt opp med ulike oppgaver der elevene oppmuntres til å finne ut hvilke alfabet klassen kjenner til: «Vilka språk känner du till som använder andra bokstäver eller tecken?» og «Varför tror du att olika språk har olika alfabet med olika sorters tecken?» (*Bums*⁴, s. 77). Den typen kunnskapsinnhold om språk som sitatene ovenfor illustrerer, er det lite av ellers i det svenske lærebokutvalget.

I lærebokutvalget som helhet kan vi konstatere at det er vanligere å bruke enkeltord og fraser på andre språk enn de skandinaviske språkene enn det er å presentere sammenhengende tekster. Det finnes for eksempel

snakkebobler med «jeg elsker deg» på ulike språk (*Kaleido5A*, s. 19) og samlingen med ulike fraser på bengali, russisk, arabisk, dari og kinesisk for å illustrere ulike alfabet som vi nevnte ovenfor (*Bums4*, s. 77). Enkeltord som «zirafah» fra arabisk for «sjiraf» brukes for å forklare ords opphav (*Salto6A*, s. 124), eller enkeltord brukes og forklares integrert i en skjønnlitterær tekst, som i et utdrag fra en ungdomsbok: «*Habibi* betyr elskling på arabisk» (*Ordriket5A*, s. 98).

I alt finner vi enkeltord på 34 ulike språk i det norske utvalget og 18 ulike språk i det svenske. Ved første øyekast kan det virke som et rikt mangfold, men det dreier seg om en summering av forekomster i 27 lærebøker i det norske utvalget og 24 i det svenske. Dessuten viser det seg at man ikke har lagt vekt på å velge ut språk fra de vanligste innvandererlandene. Blant de 34 språkene som er representert med minst ett ord i det norske materialet, mangler for eksempel mange av de vanligste innvandrerspråkene: polsk, litauisk, somali, kurdisk, tigrinja, filipino, thai, persisk og dari.

Norsk-/svensk i tverrspråklig belysning

På mellomtrinnet introduseres både svenske og norske elever for grunnleggende grammatiske begreper for å beskrive ordklasser, ordformer, setninger og rettskrivning. I ett av læreverkene brukes språksammenlikninger nokså gjennomgående som en oppgavetype i dette arbeidet. Det er imidlertid ikke noe kunnskapsstoff som rammer inn oppgavene. Oppgavene består av oppfordringer som denne: «Kan du noen av disse verbene på et annet språk enn norsk? Skriv dem ned» (*Zeppelin5S*, s. 123).

Som vi alt har sett eksempel på, brukes språksammenlikning i dette lærebokutvalget i arbeidet med nabospråk. I noen tilfeller kan perspektivet utvides til andre språk i Norden. I en oppgave skal elevene lese sms-tekster på færøysk, oversette så mye de greier, og svare på spørsmål som «Hvordan ligner færøysk på norsk, og hva er ulikt?» (*Ordriket7A*, s. 16). Oppgaver der elever skal utforske andre språk enn nabospråkene, er det veldig få av. Et eksempel på en slik oppgave kommer i kjølvannet av at elevene har lest og sunget barnesangen *Bea, bea, lábbážan* (*Bæ, bæ, lille lam*), som er gjengitt både på samisk og norsk i læreboka. Elevene får blant annet i oppgave å finne ut hva følgende norske ord heter på samisk: «lille lam, ja, og, mor, far». Videre oppfordres de til å skrive ned samiske ord som likner på norske ord i sangen (*Salto6B*, s. 37).

Andrespråklæring

Temaet andrespråkinnlæring er knapt berørt i utvalget i det hele tatt. Noen verk behandler språkutvikling, men da er det enten knyttet til barns enspråklige utvikling (*Salto6B*) eller til språkhistoriske temaer (*Ordriket7A*). Det eneste eksemplet vi har funnet i de svenske læremidlene som kan høre til denne kategorien, er en samling korte anekdoter om for eksempel svensktalende barn som er på ferie i utlandet og oppdager hvor vanskelig det kan være å gjøre seg forstått: «En gång när jag var vid en pool i Turkiet kom jag bort från min familj och ingen förstod mig när jag bad om hjälp. Det var fruktansvärt innan min syster hittade mig.» (*Prima svenska5*, s. 83). Her illustreres hvordan det kan kjennes ikke å kunne gjøre seg forstått eller forstå, og det er valgt en situasjon som mange elever nok kan identifisere seg med. Men det finnes ikke noen eksempler som bruker erfaringene fra elever som kan ha opplevd liknende eksempler fra språkmøter i Sverige.

I de norske læreverkene finner vi et eksempel på at det gis et kunnskapsstoff som berører andrespråklæring. Det er en tekst om «kj-lyden»:

Typisk norsk?

Når utlendinger skal lære å snakke norsk, strever de ofte med å si kj-lyden. Det er ikke så rart, for kj-lyden er en uvanlig lyd. Den finnes bare i norsk, svensk, tysk og noen få språk til.

Har du et annet morsmål enn norsk? Da kan du sikkert noen lyder som er vanskelige for folk med norsk som morsmål. (*Zeppelin5S*, s. 54)

Vi kan konstatere at andrespråksinnlæring som tema er lite synlig i lærebøkene. Kunnskapsinnhold eller begrep som handler om det å lære et andrespråk eller om forholdet mellom språk og identitet berøres i veldig liten grad.

Diskusjon

Et utgangspunkt for vår analyse var en forståelse av kraftfull kunnskap om språk og migrasjon som kunnskap som kan gjøre elever i stand til å oppdage nye måter å tenke omkring, analysere og forstå språk, språkmøter og språklig mangfold på, og som kan bidra til at de kan overskride grensene for sine personlige erfaringer. Vi må konstatere at vi finner relativt lite kunnskapsstoff som ser ut til å kunne ha en slik funksjon i lærebokutvalget. Det er enda mindre i de svenske enn i de norske læreverkene, noe som blant

annet skyldes at de norske lærebøkene på dette trinnet generelt inneholder mer kunnskapsstoff og er mer omfangsrike enn de svenske. Det finnes noen unntak fra dette generelle bildet. Slike eksempler har vi lagt vekt på å løfte fram i artikkelen. Det vi også har illustrert, er at det finnes arbeidsoppgaver i flere av læreverkene der elever utfordres til selv å utforske aspekter ved språklig mangfold. Mange av disse oppgavene har et stort potensial, men når de så sjelden rammes inn av et kunnskapsinnhold, blir det færre muligheter for at elevenes arbeid kan bidra til å utvikle kraftfull kunnskap. Lærebøkene hjelper med andre ord i liten grad med å finne fram til måter et lærestoff med en slik ambisjon kan tilrettelegges på.

Globalisering og de siste tiårenes migrasjonsstrømmer har ført til at alle som vokser opp i Sverige og Norge i dag, møter et større språklig mangfold i sin hverdag. Andelen elever som selv har bakgrunn fra innvandrerfamilier, har også økt betydelig. Likevel stemmer resultatene i vår studie overens med hovedfunnene i Lars Anders Kulbrandstads (2001) undersøkelse av lærebøker i ungdomstrinnets norskfag som var utgitt på slutten av 1990-tallet etter innføringen av en ny læreplan i 1997. Han fant at temaer om nye trekk ved språkforhold i Norge som følge av innvandring hadde en perifer plass i lærebøkene, og at hva de ulike læreverkene valgte å behandle i bøkene, framstod som tilfeldig. Det var ikke noen «didaktisk kanon på dette feltet» (s. 80). Flerspråklighet var for eksempel et tema som ikke var omtalt i det hele tatt. Tjue år senere ser vi eksempler på at temaet er inkludert som kunnskapsinnhold i lærebøker for en yngre aldersgruppe, men også vi konstaterer at temaet har en relativt perifer plass. I diskusjonen av sine funn er Kulbrandstad blant annet opptatt av at norskfaget i den dagjeldende læreplanen var tydelig beskrevet som et nasjonsbyggende morsmålsfag, at temaer som norsk som andrespråk og flerspråklighet akademisk hadde vært forvaltet av andre fagmiljøer enn dem som stod for utvikling av det faglige grunnlaget for norskfaget, og at det på denne tiden fantes et parallelt norsk som andrespråksfag der de aktuelle temaene ble behandlet.

Som vi har sett, har språklig mangfold en større plass i dagens norske læreplan og temaet er også berørt i kursplanen i svensk, selv om det der brukes andre ord. Med eksemplene vi har trukket fram, har vi illustrert at det er endringer på gang i lærebøkene, selv om man samtidig kan forundres over at temaene fra andrespråksforskningen ennå ikke har fått større innpass. Kanskje vil dette endre seg de neste tiårene, for det er i alle fall stadig flere som studerer til lærer som ønsker å kombinere for eksempel norsk og norsk som andrespråk i sin utdanning. Enda tydeligere læreplanformuleringer ville også kunne bidra til endringer.

I analysen fant vi at mellomtrinnslevene møter språksammenlikning knyttet til nabospråk og variasjon innenfor norsk eller svensk. Arbeid med slik språksammenlikning framheves av flere forskere som et viktig didaktisk prinsipp for elever på mellomtrinnet. Madsen (2006, s. 226) argumenterer for eksempel for at nabospråksundervisning «gør det lettere at få øye på det særlige ved ens eget sprog. De små forskelle får ens eget sprog til at træde tydeligere frem». Skjong (2011) argumenterer for at den norske språksituasjonen, forstått som mangfold av dialekter og de to skriftlige variantene av språket, kan forstås ut fra flerspråklighetsteorier, og for at en kontrastiv tilnærming som språkdidaktisk prinsipp derfor er en aktuell framgangsmåte for arbeid med språkvariasjon i norsk muntlig og skriftlig.

Madsen og Skjongs oppfordringer gjenspeiles i det vi har funnet i vår analyse. Et vesentlig skille mellom de svenske og de norske lærebøkene er likevel det langt rikere utvalget med tekster skrevet på ulike dialekter (ofte sanger) som gjenfinnes i tre av de norske læreverkene (*Salto*, *Kaleido* og *Ordriket*). Disse dialekttekstene sammen med tekster på bokmål og nynorsk knyttes det teori til. Elevene skal lære om norske dialekter og om hvorfor vi skriver norsk på to måter. Siden leseferdighetene på mellomtrinnet varierer, vil flere av disse tekstene måtte regnes som vanskelige å lese, blant annet for en del elever som lærer norsk som andrespråk. Tekstene på dialekt og på de to skriftlige variantene av norsk brukes altså ofte til språksammenliknende oppgaver. Når en slik oppgaveform er så utbredt i de norske lærebøkene, virker det underlig at det er så få eksempler på at språksammenlikning brukes også overfor et bredere spekter av språk. Som vi har sett, er det bare helt unntaksvis at sammenlikningen i lærebøkene når ut over nabospråk og språklig variasjon i henholdsvis norsk og svensk.

Et prosjekt som har utforsket muligheter for en sammenlikning der et større mangfold av språk brukes, er det danske longitudinelle prosjektet *Tegn på sprog* (Laursen, 2013), der man blant annet har brukt et tverrspråklig perspektiv for å utvikle elevenes litterasitet og utforske «kontaktzoner mellem sprog» (Daugaard mfl., 2016, s. 7). Her finner vi blant annet at man søker å etablere et bredere metalingvistisk mulighetsrom når klassens språklige repertoar utnyttes på ulike måter i danskundervisningen. Det finnes blant annet eksempler på at skolebegynnere utforsker ulike skriftspråk for å reflektere over forskjeller og likheter med dansk, som er språket alle i klassen holder på å lære å lese på (Laursen, 2013), det er eksempler på at elevenes innsikt om hvordan entall og flertall uttrykkes, styrkes ved at elevene jakter på noen ord på tvers av tospråklige bøker som representerte

klassens språklige repertoar (Daugaard, 2013) og i ett tilfelle leser alle elever en tekst på grønlandsk, som var et ukjent språk for alle unntatt en elev i klassen, i den hensikt å reflektere over lesestrategier (Daugaard mfl., 2016).

Språksammenlikning på tvers av språk er viktig kunnskap ikke bare for elever som lærer skolespråket som et andrespråk, men for *alle* elever, blant annet fordi slik kunnskap nettopp kan bidra til nye måter å forstå både språklige fenomen og eget språk på. Tilsvarende kan vi si at elever som vokser opp i en flerspråklig situasjon, trenger kunnskapsinnhold der de lærer å sette ord på sin egen språksituasjon, men det trenger også klassekameratene deres å lære om, fordi dette er en situasjon som i stadig større grad er del av også deres hverdag. Når det gjelder det temaområdet vi har funnet færrest læreboktekster om, nemlig det å lære norsk eller svensk som andrespråk, kan man argumentere tilsvarende og legge til at slik innsikt har et potensial til å fremme forståelse for situasjonen til blant annet nyankomne barn og unge. Og elever som selv har innvandret, kan blant annet få innsikt i hvorfor det å lære et nytt språk kan arte seg forskjellig for dem selv og for foreldrene deres.

Avslutning

Selv om vi ikke gjenfinner mye kunnskapsstoff i lærebokutvalget om temaene vi har vært opptatt av i denne artikkelen, er det lett å konstatere at lærebøkene gjenspeiler det økte kulturelle mangfoldet på andre måter. På bokomslag der det er bilde av elever, er det for eksempel i flere av læreverkene gjennomgående valgt å vise et mangfold (f.eks. *Ordriket* og *Kaleido, Klara svenskan*). Vi finner også flere bilder som viser mangfold inne i bøkene. Typiske innvandrernavn brukes i oppgaver, og i behandling av noen kunnskapsområder, som navnetradisjoner, finnes også navn fra de største innvandrergroppene med. I én bok kan elevene for eksempel lese at vietnamesiske Nguyen og arabiske Ali og Ahmed er blant de hundre mest vanlige etternavn i Norge (*Kaleido*⁶B, s. 125). I de norske bøkene, som i høyere grad enn de svenske også er tekstsamlinger, finner vi dessuten eksempler på tekster som på ulik vis er situert i et flerkulturelt Norge, og tekster av forfattere som selv har migrasjonsbakgrunn. For eksempel finnes en anekdote av den norske komikeren Shabana Rehman Gaarder der hun forteller om da hun som barn i en samtale om det å telle til ti på urdu og norsk erfarte at de to språkene hun lærte i sin oppvekst, har samme opphav og tilhører samme språkfamilie (*Kaleido*⁷Tekstbok). Et annet eksempel er et læreverk som har inkludert dikt av Merima Maja Brkic som handler om Brkics flukt fra krig i Bosnia til Norge (*Zeppelin*⁵Tekstbok).

Norsk- og svenskfagets vektlegging av skjønnlitteratur åpner for å utnytte skolens bredere formål i arbeidet med å styrke elevenes innsikt. Andrespråklæring er ikke tematisert som et kunnskapsinnhold i lærebøkene vi har analysert, men det finnes eksempler på skjønnlitterære tekster som kan gi elevene en innsikt fra situasjoner der man er ny i et språk. Slike tekster kan vekke følelser og skape et engasjement. For å styrke forståelsen og kunne ta ut det potensialet slike tekster har, trengs det imidlertid at lærebøkene også trekker veksler på kunnskap om og begrep fra forskningen om de samme temaene.

I takt med at samfunnene våre rommer større språklig diversitet, må kunnskap om dette mangfoldet få større gjennomslag i svensk- og norskfaget enn vår undersøkelse viser at det har i mellomtrinnets lærebøker. Ved å bruke Maudes operasjonalisering av Youngs begrep «kraftfull kunnskap» har vi ønsket å rette oppmerksomheten mot betydningen kunnskap om språklig mangfold kan ha i disse fagene. Kunnskap om språklig mangfold kan utruste *alle* elever med nye måter å tenke om, analysere og forstå språk og dermed verden på. Det er kunnskap som både kan stimulere deres nysgjerrighet på egne og andres språk og språklige praksiser, og som kan sette dem i stand til å overskride grenser for personlige opplevelser. Innsikten kan gjøre elevene i stand til å følge med i og delta i debatter om lokale, nasjonale og globale temaer og bidra til at de får makt over sin egen kunnskap. På slike måter vil kunnskap om språklig mangfold potensielt være kraftfull for barn og unge som vokser opp i samfunnene våre.

Referanser

- Andersson, M. & Drucker, E. red. (2017). *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur. Analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. & Viberg, Å. red. (1992). *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*. 43 (2), 177-193. doi: 10.1080/0305764X.2013.767880.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*. 50-1, 75-87. doi: 10.1111/ejed.12109.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (red.). *Preparing Teachers for a Changing World*. (ss. 1-39). San Fransico: Jossey-Bass.
- Danbolt, A. M. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen, & P. Haug (red.). *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (ss. 83-101). Oslo: Abstrakt forlag.
- Daugaard, L. M. (2013). Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum. I H. P. Laursen (red.). *Literacy og sproglig diversitet* (ss. 109-126). Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Daugaard, L. M., Ladegaard, U., Laursen, H.P., Orluf, B., Wulff, L. & Østergaard, W. (2016). *Inspiration til literacyundervisningen i flersprogede klasserum. Erfaringer fra Tegn på sprog*. Lest 19.8.2018 på <https://ucc.dk/forskning/om-forskning-i-ucc/formidling-af-uccs-forskning/forskning-paa-hjemmesiden/tegn-pa-sprog>
- Deng, Z. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*. 47 (6), 723-732. doi: 10.1080/00220272.2015.1101492

- Dewilde, J. (2017). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 1-12. doi: 10.1177/1367006917740975.
- Englund, B. (2011). Vad gör läroböcker? I N. Ammert (red.). *Att spegla världen. Läromedelstudier i teori och praktik* (ss. 279-294). Lund: Studentlitteratur.
- Framtidas norskfag (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn. Rapport. Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet januar 2006*. Lest 28.9.2018 på https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidas_norskfag.pdf
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology vs. Practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? I B.-A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (red.). *New Perspectives on Translanguaging and Education* (ss. 208-226). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gilje, Ø. mfl. (2016). *Med ARK & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Gundem, B.B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*. Vol.12, Nr. 1, Art. 7. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hvistendahl, R. (2004). Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler* (ss. 25-58). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/2004.
- Hyltenstam, K. & K. Maandi red. (1984). *Nordens språk som målspråk. Forskning och undervisning*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.

- Kulbrandstad, L.A. (2001). Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene. I S. Selander & D. Skjelbred (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 3*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/source/not8-2001.pdf>
- Kulbrandstad, L. I. (2001). 'Innblikk i andre kulturar'. Ny målformulering for grunnskolens norskfag. I A. Golden & H. Uri (red.). *Andrespråk, tospråkighet og norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. (ss. 105-115). Oslo: Unipub Forlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å tøtsje framtida. Om å være norsklærer i en flerspråklig og flerkulturell skole. I A. Næss & T. Egan (red.). *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (ss. 340-359). Vallset: Oplandske Bokforlag. <http://hdl.handle.net/11250/134194>
- Laursen, H. P. (2013). Bilingualitet og skriftsprogstilegnelse. Literacypraksisser i de første skoleår. I H. P. Laursen (red.). *Literacy og sproglig diversitet* (ss. 12-48). Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 9–37.
- LK06/13. Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.6.2013. www.udir.no
- Lärarnas Riksförbundet (2015). *Kostnadsökning eller kvalitetsminskning. En rapport om kommunernas kostnader för läromedel*. Lest 20.10.2018 på www.lr.se
- Madsen, L. (2006). Nabolæringsdidaktik – eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grunnskole. I L. Madsen (red.). *Nabolæringsdidaktik*. (ss. 217-230). København: Dansk lærerforening/Nordspråk.
- Maagerø, E. (2004). Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.). *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i*

- læremidler*. (s. 117-146). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 1/2004.
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*.101 (2), 70-76.
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*.
doi: 10.1080/00220272.2017.1320430
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*. 8 (1), 1-17.
- SCB [Statistiska centralbyrån] (2018) *Människorna i Sverige*. Lest 3.9.2018 på <http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/>.
- Skaret, A. (2018). Annerledeshet i dyrefortellinger, slik barna ser det. En resepsjonsanalyse av bildeboka Prikken av Margaret Rey og H. A. Rey. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (red.). *Litterasitet og flerspråklighet – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (ss. 123-140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skjong, S. (2011). Toskriftskompetanse på barnetrinnet: Nynorsk for elever med bokmål som opplæringsskriftspråk. I B. K. Jansson & S. Skjong (red.). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 136-161). Oslo: Det Norske Samlaget.
- SSB [Statistisk sentralbyrå] (2018). *14 prosent av befolkningen er innvandrere*. Lest på www.ssb.no 3.9.2018.
- Svensson, G. (2016). Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet. I B. Kinderberg (red.). *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015* (ss. 31-43) Stockholm: Liber.
- Young, M. (2009/2016). What are schools for? I M. Young & J. Muller. *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the sociology of education* (ss. 105-114). New York: Routledge.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45:2, 101-118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505

Waagene, E. & C. Gjerustad (2015). *Valg og bruk av læremidler. Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere*. Oslo: NIFU/Arbeidsnotat 12/2015.

Vedlegg 1. Oversikt over analyserte lærebøker

SALTO-serien utgitt på Gyldendal, Oslo

Teigen, M., L. T. Sunne, G. Brovold, A. Bjørndal & S. Aslam (2015). *SALTO 5A Elevbok*.

Teigen, M., L. T. Sunne, G. Brovold, A. Bjørndal & S. Aslam (2015). *SALTO 5B Elevbok*.

Bjørndal, A., M. Aa. Eide & L. Elvebakk (2016). *SALTO 6A Elevbok*.

Bjørndal, A., M. Aa. Eide & L. Elvebakk (2016). *SALTO 6B Elevbok*.

Bjerke, K. K., M. Aa. Eide & P. Lundberg (2017). *SALTO 7A Elevbok*.

Bjerke, K. K. & M.O. Pedersen: *SALTO 7B Elevbok*.

Kaleido-serien, Cappelen Damm, Oslo

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Grunnbok A*.

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Grunnbok B*.

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2015). *Kaleido 5 Tekstbok*.

Anly, I., E. Lissner & S. Nome (2016). *Kaleido 6 Grunnbok A*.

Anly, I. & T. S. Frønes (2016). *Kaleido 6 Grunnbok B*.

Anly, I. & T. S. Frønes (2016). *Kaleido 6 Tekstbok*.

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Grunnbok A*.

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Grunnbok B*.

Anly, I., T. S. Frønes & S. E. Kvinge (2017). *Kaleido 7 Tekstbok*.

Ordrike-serien. Fagbokforlaget, Bergen

Christian Bjerke mfl. (2014). *Ordriket. Elevbok 5A*.

Christian Bjerke mfl. (2014). *Ordriket. Elevbok 5B*.

Christian Bjerke mfl. (2015). *Ordriket. Elevbok 6A*.

Christian Bjerke mfl. (2015). *Ordriket. Elevbok 6B*.

Christian Bjerke mfl. (2016). *Ordriket. Elevbok 7A*.

Christian Bjerke mfl. (2016). *Ordriket. Elevbok 7B*.

Zeppelin-serien, Aschehough, Oslo

Holm, D. & B. G. Løkken (2006). *Zeppelin Språkbok 5*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2006). *Zeppelin Lesebok 5*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2007). *Zeppelin Språkbok 6*.

Holm, D. & B. G. Løkken (2007). *Zeppelin Lesebok 6*.

Dagny, D. B. G. Løkken & T. Bjørkvold (2008). *Zeppelin. Språkbok 7*. (7. opplag 2013)

Løkken, B. G. (2013). *Zeppelin Lesebok 7. Pluss*.

Prima svenska-serien, Gleerups, Malmö

Eskilsson, U. (2013). *Prima svenska 4. Basbok.*

Eskilsson, U. (2015). *Prima svenska 5. Basbok.*

Eskilsson, U. (2016). *Prima svenska 6. Basbok.*

Johannesson, M. (2016). *Prima svenska 4. Min logg.*

Johannesson, M. (2016). *Prima svenska 5. Min logg.*

Johannesson, M. (2016). *Prima svenska 6. Min logg.*

BUMS svenska-serien, Liber, Stockholm

Eriksson, H., Strömsten, I., & Wänblad, M. (2011). *Bums svenska år 4. Grundbok.*

Eriksson, H., Strömsten, I., & Wänblad, M. (2012). *Bums svenska år 5. Grundbok.*

Stilling, E., Johansson, F., & Wänblad, M. (2013). *Bums svenska år 6. Grundbok.*

Eriksson, H., Strömsten, I., & Wänblad, M. (2011). *Bums svenska år 4. Övningsbok.*

Eriksson, H., Strömsten, I., & Wänblad, M. (2012). *Bums svenska år 5. Övningsbok.*

Johansson, F., & Wänblad, M. (2013). *Bums svenska år 6. Övningsbok.*

Wendéus, U. (2014). *Bums svenska åk 4. Läsförståelse. Textbok.*

Wendéus, U. (2015). *Bums svenska åk 5. Läsförståelse. Textbok.*

Wendéus, U. (2015). *Bums svenska åk 6. Läsförståelse. Textbok.*

Wendéus, U. (2014). *Bums svenska åk 4. Läsförståelse. Övningsbok.*

Wendéus, U. (2015). *Bums svenska åk 5. Läsförståelse. Övningsbok.*

Wendéus, U. (2015). *Bums svenska åk 6. Läsförståelse. Övningsbok.*

Klara svenskan-serien, Natur & kultur, Stockholm

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2015). *Klara svenskan åk 4. Språklära.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2016). *Klara svenskan åk 5. Språklära.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2017). *Klara svenskan åk 6. Språklära.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2015). *Klara svenskan åk 4. Tala, läsa, skriva.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2016). *Klara svenskan åk 5. Tala, läsa, skriva.*

Eriksson, M., & Sahlin, P. (2017). *Klara svenskan åk 6. Tala, läsa, skriva.*

Lexical equivalents in multilingual speech: How does a trilingual toddler language?

Anna Salavirta

University of Helsinki

Contact: anna.salavirta@helsinki.fi

Abstract

Languaging as a social practice of shaping knowledge as well as making and exchanging meaning is one of the main aims for a little child. From the moment a multilingual child starts speaking, the linguistic mishmash does not fall inside the boundaries of normative usage. Nevertheless, languaging provides a bridge between the child and the world. This case study examines the role of translation equivalents in trilingual toddler's speech in a child from Helsinki (Finland) who acquires the Finnish, Russian and English languages simultaneously. The subject is the first-born child from a Finnish-Russian family. The data consists of video-recordings and parental diaries reporting the child's vocabulary development between the ages of 1;0 to 1;11 years. By the age of 1;11 years, the total vocabulary size reached 188 lexical items containing 94 Russian, 48 Finnish and 46 English items, within which 14 bilingual pairs and 4 triplets were found. The findings show that the trilingual child demonstrates the signs of language and pragmatic differentiation at the age of 1;8,12, which corresponds with the finding from the studies of Quay (2008) and Montanari (2010). The child in this study demonstrates that although her linguistic skills may not be highly developed at the age of 1;11, she still can communicate her thoughts and transmit them by adjusting her speech to interlocutors' preferences and use the TEs accordingly. In general, these findings confirm that multilingual children can differentiate between languages by the age of 2 years old. However, this aspect of multilingual language acquisition clearly needs more investigation with larger samples of children.

Introduction

Languaging is a process that occurs within multilingual communication in the classrooms, workplaces and families around the world. For the last few decades, languaging as the "process of using language to make meaning" (Swain, 2006, p. 96) in the classroom has been the focus of linguistic research. Existing studies on written and oral languaging demonstrate positive effect of this process on foreign language learning (e.g., Suzuki, 2012; Swain et al., 2009). Family languaging has mostly been investigated through

sociolinguistic studies of family language policy and heritage language transmission (e.g., Curdt-Christiansen & Lanza, 2018). Current research suggests that more attention should be paid to the individual experiences and the ways they are reflected in language strategies instead of the overall patterns of language maintenance in multilingual families (e.g., Zhu & Wei, 2016). This suggestion becomes more relevant if such individual language strategies include non-normative usage, for example, as in *familect*.

Languaging as a fluid way of language use beyond the normative linguistic constraints offers numerous opportunities for the lexical acquisition and pragmatics research within multilingual families (Lankiewicz, 2014). For instance, a study on early lexical acquisition in a multilingual child has a potential of describing the social practice of shaping knowledge as well as making and exchanging meaning on early stages of language acquisition. Some scholars left detailed diaries of their children's linguistic development and noted code-switching practices (e.g., Leopold, 1939). These practices include the use of so-called translation equivalents (TEs), or corresponding words in different languages. In this paper, I will focus on early lexical acquisition in a trilingual child and TEs as languaging units.

Literature review

Vocabulary as a key to child languaging

Languaging, which is making sense of the world and communicating meaning, consists of “social practices that we perform” (García, 2009, pp. 32-33). Adopting effective social practices becomes especially important for a child during early lexical acquisition when making sense is challenging, and communicating meaning is demanding. For those who just begin their languaging journey, each element of this experience is a new step to vocabulary development.

Vocabulary is a dynamic system consisting of linguistic features which make languaging possible (Jørgensen et al., 2011, p. 29). More specifically, words and their meanings are the basic languaging units. In child speech, the correspondence between these two units might deviate from language rules. Therefore, child languaging is a fluid process of language use which consists

of making sense and meaning which lies beyond standard language (Lankiewicz, 2014)¹.

In the case of a multilingual child, such language constraints become blurry and flexible because of several languages mashed together within various situational contexts. It was argued that such linguistic mishmash is a result of multilingual children's inability to make distinction between the lexical items of different languages at early age (Volterra & Taeschner, 1978). However, many studies show that a multilingual child might choose code-switching, translanguaging or even polylinguaging based on interlocutor and communicative space, while demonstrating pragmatic differentiation (e.g., Jørgensen et al., 2011; Quay, 1993).

Language and pragmatic differentiation

Genesee (1989) proposed the Differentiated Language system hypothesis according to which bilingual children differentiate language systems but use inappropriate items, for example, for gap filling (e.g., Nicoladis & Secco, 2000). More evidence in favor of this theory was obtained for bilingual-to-be children (Deuchar & Quay, 2000; Nicoladis & Genesee, 1996). Recent research shows that bilingual children use codemixing based on their interlocutors' language choices regardless of the codemixing rates in parental input (Comeau et al., 2003). Furthermore, codemixing can function as a strategy of bilingual pragmatic competence and indicate pragmatic differentiation at early age (Meisel, 2000).

In the studies of Montanari (2009a) and Quay (2008), trilingual-to-be children demonstrated signs of pragmatic differentiation, i.e., they could match the language of the interlocutors and make appropriate linguistic choices from the age of 1;10 years onward. However, switches to inappropriate languages occurred due to vocabulary gaps, as well as their interlocutors' language proficiency and preferences. Montanari (2009b) shows that there is a clear differentiation by a trilingual child on the level of syntax, more specifically, the word order. Nicoladis and Genesee (1996) found that bilingual French-English children had a stage when they made

¹ Obviously, an individual linguistic system is not completely limited to the standards of a language and strives for creative ways of self-expression. However, children do not possess extensive knowledge and considerable experience that adults have to be aware of language constraints at all times.

inappropriate language choices, but their pragmatic differentiation emerged at the age of 1;9 at the earliest. Deuchar and Quay (2000) demonstrated that a Spanish-English child was able to make appropriate language choices depending on the interlocutor's language at 1;8. Therefore, it can be argued that multilingual children demonstrate lexical and pragmatic differentiation already before the age of 2 years and use this knowledge to language effectively.

The research on pragmatic differentiation in multilingual toddlers involves the investigation of TEs' rate and production. Table 1 contains results from selected case studies of multilingual children's lexical development until the age of 2 years old. According to these studies, bilingual children can acquire their first bilingual pair around their first birthday and have up to 46% of TEs composing their vocabularies by their second birthday (e.g., Montanari, 2009a; Quay, 1995).

Table 1. Case studies on TEs multilingual children's vocabulary.

Study	Translation equivalents before 2;0
Ronjat (1913)	First pair at 1;4 5 pairs at 1;8
Leopold (1939)	First pair at 1;0 10 pairs at 1;11 (24%)
Taeschner (1983)	Lisa: 6 pairs at 1;1 (9%) Giulia: 12 pairs at 1;6 (17%)
Jekat (1985)	18 pairs at 1;8 (31%)
Mikeš (1990)	Vuk: 12 pairs at 1;5 (26%) Uva: 13 pairs and 5 triplets (36%) Egon: 15 pairs and 4 triplets (38%)
Quay (1995)	125 pairs at 1;10 (46%)
Lanvers (1999)	First pair at 1;1 26 pairs at 2;0 (30%)
Nicoladis & Secco (2000)	18 pairs at 1;6.6 (20%)
Montanari (2009a)	First pair at 1;4.02 54 pairs at 1;11.24 (42%)

Quantitative studies demonstrate that bilingual children's total vocabularies might contain a maximum of 31% of TEs (Bosch & Ramon-Casas, 2014; Pearson et al., 1995). Genesee and Nicoladis (2006) argue that a 20% to 25% rate of TEs from the bilingual vocabulary indicates child's differentiation between lexical systems. Apart from TEs' rate and the age at which pragmatic differentiation occurs, there are different factors affecting language acquisition in a child.

Factors affecting language acquisition

Lexical acquisition and language choice of young children are governed by their personal interests: children acquire the names of their favorite things first (e.g., Dromi, 1987; Nelson, 1973). The same acquisition pattern was observed in their bilingual peers (Holowka et al., 2002). Monolingual girls before the age of 30 months have larger vocabularies than boys, however, the difference fades away after this age (Le Normand et al., 2008). The findings of David & Wei (2008) is consistent with these results for bilingual children. Individual characteristics such as gender, birth order and parental input play a crucial role in language acquisition and affect which TEs appear first in a child's vocabulary.

Lanvers (1999) differentiates the relative time lapse in the acquisition of all her subject's TEs to demonstrate the correlation between parental input and bilingual child's lexical development. The following time lapses were found: simultaneous acquisition (SA), slightly delayed acquisition (SDA) and time gap (TG). SA was a time lapse of 1 month in between learning TEs of one word, while SDA were acquired over 2 month and TG equivalents – over more than 2 months (Lanvers, 1999, p. 41). These time intervals serve to demonstrate the correlation between the changes in input and the word learning in the stronger language. Lanvers (1999) concludes that little exposure to one of the languages increases equivalent learning, however, with a long time gap. Furthermore, equivalent learning did not get shorter with time. These results support the hypothesis that the child strives for filling of vocabulary gaps, but also indicate that the child's individual characteristics and the change of input affect equivalent learning.

In many cultures, parental input consists of child-directed speech (CDS) until a child is 2-3 years old. Child-directed speech varies from culture to culture and even within one culture and manifests itself in different ways depending on the socioeconomic status of parents (Rowe, 2008). For example, diminutive forms and hypocorisms in particular are highly frequent in

Russian CDS which is reflected in the speech of Russian-speaking children (Protassova & Voeikova, 2007). Hence, individual characteristics and preferences affect the vocabulary growth regardless of the number of languages to acquire.

Quantitatively, trilingualism has more complex nature than bilingualism and creates methodological difficulties for research (e.g., Edwards & Dewaele, 2007; Quay, 2008). Since this study concerns the combination of three languages in a child, the existing literature on vocabulary development of monolingual, bilingual and trilingual children is of great importance. According to McArthur-Bates Inventories (CDIs), by the age of 2 years, the average vocabulary size of monolingual Russian children consists of 252 words (Eliseeva et al., 2017, p. 45), monolingual Finnish children – 269 words (Lyytinen, 1999, p. 14) and monolingual English children – 310 words (Fenson et al., 1993). Bilingual and trilingual children tend to have the same average vocabulary size (e.g., Holowka et al., 2002; Montanari, 2009a).

Nelson noticed that in the beginning of the lexical development children use preformed units or formulas which have a pragmatic function in a certain situational context (Nelson, 1981). She points out that the formulas can range from simple polite forms to complex phrases (*ibid.*). However, this range can be widened to word forms. For example, a word form of a verb that is frequent in parental speech might become frequent in the child's speech, especially if it appears in CDS (Oller, 2010). Moreover, form similarity enhances vocabulary building and might determine acquisition strategies of a multilingual child (e.g., Montanari, 2010; Schelleter, 2002).

At the holophrastic (or one-word) stage, children mostly learn nouns (e.g., Cejtlin, 2000). However, they become aware of the grammatical gender much later. Some languages retain only the features relating to natural gender, and the grammatical gender is not expressed (for instance, Finnish and English), while other languages have a complex grammatical gender system (e.g., Russian). It was established that Russian monolingual children acquire it after they turn 3 years old (e.g., Cejtlin, 2000; Gvozdev, 1949). Therefore, before the age of 3 years, the children might use only some forms of a word without grasping these forms grammatical gender.

In a nutshell, gender and parental input are two main individual characteristics that affect language acquisition of a child before the age of 2. However, such characteristics as the vocabulary size and the rate of TEs' acquisition shows if a multilingual child follows the main patterns of lexical

development reported in the research literature up to date. The combination of language in a multilingual child at least partially determines the acquisition of certain grammatical categories and TEs.

Pragmatic differentiation, translation equivalents and child languaging

Linguists have been debating whether multilingual children use pairs from different languages as lexical equivalents (e.g., Ronjat, 1913) or fail to map the meaning of equivalents (Quay, 1993). Montanari's research supports the former point of view by demonstrating that a trilingual child in her study shows signs of "tri-lexical differentiation" by the age of 2 years (Montanari, 2010, p. 119). However, the question of whether it is the universal milestone of pragmatic differentiation still holds.

With the exception of the data about pragmatic differentiation and TEs use from the works of Montanari (2009a; 2009b) and Quay (2008), the body of research literature on how a trilingual toddler languages is close to non-existent. There are few reasons why TEs' emergence in a multilingual lexicon should be investigated. First, equivalent learning demonstrates not only how multilingual children differentiate between languages but also which concepts are relevant for children at different points of their life. Second, TEs' acquisition patterns indicate the correlation between the factors affecting language acquisition and language acquisition itself. Last, TEs' use reflects children's language and pragmatic differentiation.

TEs help multilingual children to make sense and meaning while communication with others in various situational contexts. Pragmatic and language differentiation that occurs in this situation manifest in child languaging and often functions beyond standard language use. This study will focus on how the basic languaging units such as TEs function in the speech of a trilingual child.

Aims and objectives

The purpose of the study is twofold. First, it aims to assess TEs in a trilingual child's lexicon. Second, it aims to investigate how a trilingual toddler languages in home environment. To achieve these aims, the following objectives were set:

- 1) to identify and classify TEs that occur in the trilingual child's speech during the first two years of life;
- 2) to establish if the trilingual toddler demonstrates the signs of pragmatic differentiation before the age of 2 years;
- 3) to describe and analyze acquisition patterns of these TEs.

Therefore, this study investigates the lexical growth patterns focusing on the emergence and use of TEs. The data allows to identify multilingual learning strategies and languaging practices of a child. This study has a potential to contribute to the fields of language acquisition, family language policy and early education. The findings can be used to educate parents of multilingual children or educators who work with them.

Data collection and method

The data derives from a first-born female child observed by the author, her mother, from the ages of 1;0 to 1;11 years. The diary notes, which were kept by her parents, constitute the main source of data in the study. The diary includes extensive information about the child's linguistic behavior throughout a total period of 11 months. During this period, the parents noted down the child's words together with the detailed and systematic description of the contexts in which the words were produced.

For inclusion into the diary, a word had to meet certain requirements. First of all, it must have had phonological form which is similar to the adult's phonological form (Dromi, 1987, p. 70). Second, a word must have occurred in the child's spontaneous speech in similar contexts at least 3 times (*ibid.*). Third, the child's non-verbal cues such as mimics and gestures must have clearly indicated the referent for the word (*ibid.*). If these criteria were not met, a produced instance would not be qualified as a word.

These requirements provide a solid basis for the research on lexical equivalents in the multilingual child speech (e.g., Montanari, 2010). Nevertheless, this approach leads to the selection of the TEs that have similar

grammatical characteristics without including the items that express the same meaning but have a different grammatical form. For example, while Russian verb *vzât'* and English verb *to take* are content words in the imperative form that have a meaning of giving something to someone, Russian particle *na* possesses this meaning but belongs to the function words. Hence, it would not be included into the list of TEs. However, this study approach is “from meaning to form” (e.g., Mustajoki, 2007). Therefore, it accounts for the TEs that have the same meaning but different grammatical features.

All diary data were entered into pre-planned recording sheets that were distributed around the house. Each sheet contained 3 columns: date of entry, word and context. Table 2 demonstrates the recording sheet and some examples of the data.

Table 2. The example of the pre-planned recording sheet filled by the parents.

Date of entry	Word	Context
7.05.16	Take (Eng)	The child gave the dog a command when wanted the dog to take a toy from her hand.
20.06.16	Hei hei (Fin)	The child greeted neighbors.
24.06.16	A gde? (Rus)	The child asked where her toy cat was.

The data were entered either during the production of the words or immediately afterwards. The notes were checked and commented by the researcher daily. In the end of the data collection, the researcher selected TEs in either 2 or 3 languages that appeared during this period. The TEs were grouped by their language pairs, i.e., Finnish-Russian, Russian-English and Finnish-Russian-English. The time interval between the TEs' appearance was calculated. The acquisition patterns were described based on the time of the TEs appearance in the child's vocabulary.

In order to compensate for the fact that most of the data had derived from a parental diary, 5 video-recordings were made during the period of time when the child demonstrated lexical spurt between the ages of 1;8 and 1;9,21. Each

of the recordings is described in Table 3 with the child's age, the non-linguistic context of the communicative situation, active interlocutors and the length of the recorded data.

Table 3. The video material of the study.

Age	Context	Interlocutors	Length of recording
1;8	The child observes how the father plays a video game	Mother	1m 15s
1;8,24	The child looks at pictures in a book	Mother and father	6m 1s
1;8,25	First, the child plays alone, the father joins the game	Mother and father	5m 48s
1;9,10	The child plays with parents before going to bed	Mother and father	6m
1;9,21	The child eats lunch	Mother	1m 44s

Although the length of the video-recordings ranges from 1 to 6 minutes and summarizes only to 20 minutes 48 seconds, it captures the period of time when the child's speech activity was exceptional, and word production was at its peak. Moreover, the set of the video-recordings provided permanent record of the phonological forms of words, the contextual component of the speech situation and the non-verbal behavior of the child. Therefore, the audiovisual data was not only the information on the child's words' compliance with the word identification criteria but also the demonstration of how the trilingual toddler languages.

Participants

This case study follows the acquisition of TEs in a child who acquires Finnish, Russian and English languages simultaneously. The participant was born in Helsinki (Finland) to a Russian mother and a Finnish father. The parents spoke English as lingua franca to each other and adopted the so-called Grammont formula or the "une personne; une langue"² (Grammont, 1902) approach in communication with the child. However, from early on the parents occasionally used English with the child either as a result of automatic code-switching or a conscious choice during playing games or singing lullabies. Therefore, it is challenging to get exact information on the language percentage in input. However, approximate calculations of the

² One person; one language (Fr.)

input are available. The following percentages of the language exposure, based on 12 waking hours per day, seven days a week, were calculated in terms of the number of hours spent with each interlocutor, as reported in the parental diary (adapted from Salavirta, 2018).

Table 4. Input in the family

Age	Language	Input source	Percentage
0;1 – 0;3 ³	Rus	Mother, relatives, friends	60%
	Fin	Father, relatives, friends	37%
	Eng	Mother and father	3%
0;4 – 0;8	Rus	Mother, relatives, friends, baby gymnastics instructor, TV (rhymes and lullabies)	50%
	Fin	Father, relatives, friends, baby swimming instructors, TV (rhymes and lullabies)	43%
	Eng	Mother, father, TV (rhymes and lullabies)	7%
0;8 – 0;9	Rus	Mother, relatives, friends, TV (rhymes and lullabies)	60%
	Fin	Father, relatives, friends, TV (rhymes and lullabies)	30%
	Eng	Mother, father, TV (rhymes and lullabies)	10%
0;10 – 1;8	Rus	Mother, relatives, friends, baby gymnastics instructor, baby classes, TV (rhymes and lullabies)	55%
	Fin	Father, relatives, friends, baby swimming instructor, baby classes, TV (rhymes and lullabies)	35%
	Eng	Mother, father, baby classes, TV (rhymes and lullabies)	10%
	Rus		45%

³ The first number means a number of years, the second number stands for a number of months. For example, 0;3 is 3 months and 1;3 is 1 year 3 months.

1;9 – 2;0	Mother, relatives, friends, baby gymnastics instructor, baby classes, TV (rhymes and lullabies)	40%
Fin	Father, relatives, friends, baby swimming instructor, baby classes, TV (rhymes and lullabies)	15%
Eng	Mother, father, baby classes, TV (rhymes and lullabies)	

During the first 2 years, Russian was the dominant language of the input because the child spent most of the time with her Russian-speaking mother. However, over time, the amount of Russian language decreased from 60% during 0;1 to 0;3 to 45% from 1;9 to 2;0. Input in Finnish remained approximately the same during these 2 years, however, it slightly increased to 40% by the end of the second year, almost equaling Russian input. English input was the smallest of all three language input percentages and reached 10% only by the time when the child turned 0;8, and starting from 0;10, she and her mother began attending baby classes in English, which increased English input to 15% by the end of the second year. Since the child turned 0;10, the child and her mother were attending baby classes in Russian twice a week, with the exception of 2 months a year. Overall, the child's exposure to English language was limited. Russian input was predominant, while the exposure to Finnish input grew throughout the second year of life which led to approximately equal input in Russian and Finnish by the time the child turned 1;11 years.

Results

Translation equivalents in the trilingual child's speech

By the age of 1;11 years, the productive vocabulary size of the child reached 188 lexical items containing 94 Russian (50% of the vocabulary), 48 Finnish (26%) and 46 English (24%) items. Over the first 2 years of the child's life, she learned 9 equivalents in Finnish and Russian languages (hereafter referred to as doublets), 5 equivalents in Russian and English languages and 4 equivalents in all three languages (hereafter referred to as triplets). However, Finnish and English TEs did not emerge until the first triplet. The child's vocabulary is composed of 20% of TEs by the age of 1;11 years. Table 5 shows the TEs in Russian and Finnish languages along with the time of acquisition and the interval between the TEs' appearances. For the reader's

convenience, the first column contains the English translation of each cross-linguistic pair.

Table 5. Russian-Finnish TEs.

Word	Russian TE	Age	Finnish TE	Age	Time interval (days)
mother	<i>mama</i> ⁴	1;7,13	<i>äiti</i>	1;8,14	31
give	<i>daj</i> ⁵	1;7,13	<i>anna</i> ¹⁰	1;8,14	31
fell	<i>upala</i> ⁶	1;7,13	<i>tippui</i>	1;10,7	84
ball	<i>mâč</i>	1;8,12	<i>pallo</i>	1;7,13	29
nose	<i>nos</i>	1;8,14	<i>nenä</i>	1;7,13	31
where	<i>a gde</i> ⁷	1;8,29	<i>missä</i>	1;9,29	30
mouth	<i>rot</i>	1;9,15	<i>suu</i>	1;8,7	38
hand	<i>ručka</i> ⁸	1;9,20	<i>käsi</i>	1;8,28	22
ears	<i>uški</i> ⁹	1;9,20	<i>korvat</i>	1;8,29	21

Russian-Finnish TEs mostly contain names of body parts ('nose' *nos* – *nenä*, 'mouth' *rot* – *suu*, 'ears' *uški* – *korvat*, 'hand' *ručka* – *käsi*). The child acquired 2 diminutives ('ears' *uški* – *korvat*, 'hand' *ručka* – *käsi*), one of which was contextually flexible and referred to a body part or an action. During this period, the child acquired 2 cross-linguistic verb pairs. The first one 'to give' *daj* – *anna* was always used in its imperative form in both languages, while the second pair 'fell' *upala* – *tippui* was used in the same context, even though the verbs in the pair had different grammatical characteristics. Russian '(she) fell' *upala* is a verb in the feminine singular form of past tense, whereas Finnish 'he/she/it fell' *tippui* is a verb in the 3rd singular person of past tense.

⁴ Usually the lexeme *mama* is seen as a word with ambiguous source language. However, Russian *mama* and Finnish *mamma* are phonetically distinct. Moreover, the child in this study acquired a more common form *äiti* 'mother'.

⁵ Russian *daj* is an imperative form of the verb *dat'* 'to give'.

⁶ Russian *upala* is a form of the verb *upast'* 'to fall' in the past tense, 3rd person and feminine gender.

⁷ Russian *a gde?* 'where?' is a two-word utterance which marked the child's transition from the holophrastic phase further in her speech development. Simultaneously, this utterance is the first question the child produced.

⁸ Russian *ručka* is a diminutive form of a word *ruka* 'hand'.

⁹ Russian *uški* is a diminutive form of a word *uši* 'ears'.

¹⁰ Finnish *anna* is an imperative form of the verb *antaa* 'to give'.

Table 6 demonstrates that Russian-English TEs contain English verbs in the imperative form (*take, come here, sit, go away*). These words represent a group of so-called social-pragmatic words that are used to fulfil pragmatic functions and serve to achieve certain interactional goals.

Table 6. Russian-English TEs.

Russian TE	Age	English TE	Age	Time interval (days)
<i>na</i> ¹¹	1;7,13	<i>take</i>	1;7,13	0
<i>da</i>	1;7,13	<i>yes</i>	1;7,13	0
<i>otojdi</i>	1;8,21	<i>go away</i>	1;8,14	7
<i>idi sūda</i>	1;9,3	<i>come here</i>	1;9,13	10
<i>sest</i> ¹²	1;10,4	<i>sit</i>	1;8,7	59

In Table 7, the TEs in all three languages are represented by two social-pragmatic words which were parting phrases (*poka – moi moi – bye bye*) and affirmative particles (*da – joo – yes*) and 2 concepts: a noun referring to the child's father (*papa – isi – daddy*) and a noun referring to her toy cat (*kisa – kissa – cat*).

Table 7. TEs in Russian, Finnish and English languages.

Russian TE	Age	Finnish TE	Age	English TE	Age	Time interval 1 (days) ¹³	Time interval 2 (days) ¹⁴
<i>poka</i> ¹⁵	1;7,9	<i>moi moi</i>	1;7,13	<i>bye bye</i>	1;8,12	4	29
<i>da</i>	1;7,13	<i>joo</i>	1;8,26	<i>yes</i>	1;7,13	43	43
<i>papa</i>	1;7,13	<i>isi</i> ¹⁷	1;8,12	<i>daddy</i> ¹⁸	1;8,22	10	29
<i>kisa</i> ¹⁶	1;8,7	<i>kissa</i>	1;7,15	<i>cat</i>	1;9,5	22	50

¹¹ Russian *na* is a particle which the child used as a verb in imperative form meaning 'to take'.

¹² Grammatically Russian *sest*' is an infinitive form of the verb 'to sit'. Nevertheless, the child used it as an imperative form of this verb.

¹³ Time interval between the occurrence of the first and the second TE.

¹⁴ Time interval between the occurrence of the second and the third TE.

¹⁵ Russian *poka* 'bye' is a colloquial particle.

¹⁶ Russian *kisa* is a colloquial form from the standard *koška* 'cat'.

¹⁷ Finnish *isi* is a colloquial form from the standard *isä* 'dad'.

¹⁸ English *daddy* is a colloquial form from the standard *dad*.

Table 8 chronologically represents 17 sets of TEs produced by the child before the age of 1;11 and the time intervals that occurred between their appearances. Time interval 1 (TI 1) shows the number of days between the appearance of the first (TE1) and the second TE (TE2). Time interval 2 (TI 2) captures the number of days between the appearance of the second and the third TE (TE2). Time interval 3 (TI 3) demonstrates how many days it took for the TEs from the three languages to appear. The information on the time intervals reveals the time line of the TEs' appearance and their development trajectory.

Table 8. List of TEs produced by the child between 1;7 and 1;11.

Word	TE1	Age	TE2	Age	TI 1	TE3	Age	TI 2	TI 3
bye	<i>poka</i>	1;7,9	<i>moi moi</i>	1;7,13	4	<i>bye</i>	1;8,12	29	32
yes	<i>da</i>	1;7,13	<i>yes</i>	1;7,13	0	<i>bye</i>	1;8,26	0	43
father	<i>papa</i>	1;7,13	<i>isi</i>	1;8,12	29	<i>joo</i>	1;8,22	10	39
to take	<i>na</i>	1;7,13	<i>take</i>	1;7,13	0	<i>daddy</i>			
mother	<i>mama</i>	1;7,13	<i>äiti</i>	1;8,14	31				
nose	<i>nenä</i>	1;7,13	<i>nos</i>	1;8,14	31				
ball	<i>pallo</i>	1;7,13	<i>máč</i>	1;8,12	29				
give	<i>daj</i>	1;7,13	<i>anna</i>	1;8,14	31				
fell	<i>upala</i>	1;7,13	<i>tippui</i>	1;10,7	84				
cat	<i>kissa</i>	1;7,15	<i>kisa</i>	1;8,7	22		1;9,5	28	50
sit	<i>sit</i>	1;8,7	<i>sest'</i>	1;10,4	57	<i>cat</i>			
mouth	<i>suu</i>	1;8,7	<i>rot</i>	1;9,15	38				
go away	<i>go</i>	1;8,14	<i>otojdi</i>	1;8,21	7				
hand	<i>away</i>	1;8,2	<i>ručka</i>	1;9,2	22				
ears	<i>käsi</i>	8	<i>uški</i>	0	21				
where	<i>korvat</i>	1;8,2	<i>missä?</i>	1;9,2	30				
come here	<i>a gde?</i>	9	<i>come</i>	0	10				
	<i>idi sũda</i>	1;8,2	<i>here</i>	1;9,2					
		9		9					
		1;9,3		1;9,13					

The interval between TEs acquisition varied greatly throughout the year. Some TEs were formed within few hours (*na* – *take* ‘to take’, *yes* – *da* – *joo*), whereas others could take up to 84 days (*upala* – *tippui* ‘to fall’). On average, it took 19 days to acquire all the items belonging to a doublet or triplet. The first TEs which occurred in the child’s speech were *poka* – *moi moi* ‘bye bye’, *da* – *yes* and *na* – *take* at the age of 1;7,13. The first triplets emerged when the TE *bye bye* was acquired at 1;8,12.

By the age of 1;11, 50% of the child's vocabulary consisted of Russian lexemes while Finnish and English lexical items composed one fourth of the total vocabulary. The TEs began to occur when the child was 1;7,13. During the first 2 years of life, the child acquired 17 sets of translation equivalents: 9 Finnish-Russian doublets (1 doublet became a triplet by the end of the research period), 5 Russian-English doublets and 4 Russian-Finnish-English triplets. Finnish-English doublets did not occur until the first triplet. TEs composed 20% of the total vocabulary and contained the body parts' names, toys' names, social-pragmatic words, context-bound and context-flexible words. The time interval between the occurrence of the doublets and triplets varied from few hours to 84 days (in the case of the verb).

Discussion

The acquisition of TEs and language differentiation

The trilingual child's vocabulary in this study includes 20% of TEs. This percentage falls into the range which indicates that the child shows the signs of language differentiation (Genesee and Nicoladis, 2006). Although the number of TEs is relatively low in comparison to the same parameter in other studies (cf. 26 pairs in Lanvers, 1999; 54 pairs in Montanari, 2009a; 125 pairs in Quay, 1995), the percentage in relation to the productive vocabulary demonstrates that the TEs exhibit a valid and representative sample for the language differentiation analysis. The child began developing the awareness of the three lexical systems at the age of 1;8,12 when the first triplets occurred.

The acquisition of TEs depends on many universal and individual characteristics such as gender, birth order, personal preferences, parental input, etc. As an illustration, when the child wanted to hold a parent's hand, she would say either *ručka* or *käsi*, even though she acquired the verb 'to give' *daj – anna* in Russian and Finnish before the cross-linguistic pair referring to the word 'hand' (see Table 5). In other words, the child chose to use a noun that names a particular body part as an *action word* instead of the verb that describes the action.

The triplet *kisa – kissa – cat* in Table 7 contains a colloquial noun in Russian, which is widely used in CDS. Although Russian noun *koška* 'a cat' was repeated continuously by the mother, the child learned the colloquial form that refers to a cat. Most likely, there are 2 main reasons for such a choice. First, the child's articulatory system was not yet ready for producing a

retroflex fricative /ʂ/ (Gvozdev, 1961). One of the video-recordings when the child was 1;8,25 confirms this. She tried to repeat the word *koška* [koʂka] after her mother but she could only produce [kiɛ:kə]. The second reason for the child to prefer the Russian colloquial form is its similarity to the Finnish TE *kissa* ‘a cat’ (see Schelleter, 2002). Hence, CDS from a Russian parent and form similarity as well as complex Russian phonetics affected the TEs acquisition by the trilingual child.

Apart from CDS, the choice of words by parents determines which lexemes appear in the child’s vocabulary first. The child in this study acquired not only diminutives (‘ears’ *uški*, ‘hand’ *ručka*), but colloquial forms because they were more frequent in the parental input than the standard ones. TEs *isi* – *daddy* were the forms which the child acquired before TEs *isä* – *dad* regardless of the word *daddy* being phonetically more complex than the word *dad* (see Table 7).

The words in the Table 6 represent a group of social-pragmatic words that are used to fulfil pragmatic functions and serve to achieve certain interactional goals. The prevalence of this word type within English TEs was a result from the parental input characteristics. The child heard her parents giving commands to their dog in English and acquired the corresponding imperative verb forms. Hence, the child learned lexical items from the undirected speech. Similarly to Oller (2010), the trilingual child in this study chose to focus her attention on the speech directed to her and learned much more from this input, however, she also acquired certain lexical items from the undirected speech like these Russian-English TEs.

Although the number of TEs was not as large as in the studies on bilingual lexical development, the TEs rate in relation to the productive vocabulary shows language differentiation by the age of 1;11. The child demonstrated signs of language differentiation at the age of 1;7,13 when the first doublet emerged, however, tri-lexical differentiation occurred when she learned how to use the first triplet at 1;8,12. The child’s acquisition of TEs depended on language choice of her parents, her preferences, articulatory abilities and word form similarity. Most of the child’s TEs derived from CDS, however, Russian-English TEs in her speech represented the undirected speech that her parents used when they were talking to their dog.

Pragmatic differentiation

Together with awareness of the three lexical systems in her life, the child demonstrated the first signs of pragmatic differentiation when she was using the social-pragmatic words *poka – moi moi* ‘bye bye’ and *da – yes* at 1;7,13. Overall, she made appropriate language choices in most cases except for the situations when she had to fill the lexical gaps, was unable to retrieve a word from memory or could not determine interlocutors’ language preference. For example, when a ball¹⁹ fell, the child said Russian ‘to fall’ *upala* regardless of the interlocutor’s (father’s) preference for the Finnish verb with the same meaning. The reason for that might lie in the fact that the father used the Russian verb frequently while interacting with the child instead of the Finnish TE. Unsurprisingly, after the father began to use the Finnish *tippui* more often, it occurred in the child’s lexicon. It took 84 days to form this doublet, which was the longest time interval during these 2 years.

Although this trilingual family strives for Grammont formula application, code-switching is a frequent communicative instrument that is employed in many situations. In Excerpt 1, the Finnish-speaking father decides to use Russian to have the child’s attention and get an answer to his question.

Excerpt 1. The child (1;9,10) and her father stopped playing together.

- 01 F: vse?
is that all? (Rus)
- 02 C: da.
yes (Rus)

The father chooses to ask the child a question in Russian instead of his native tongue. The child does not experience any difficulties in answering in Russian, even though the interlocutor is a non-native speaker. Similarly, the child’s response in Finnish follows the Russian-speaking mother’s question in Finnish in Excerpt 2.

¹⁹ Russian *máč* ‘ball’ is a masculine noun.

Excerpt 2. The child (1;9,21) is eating, and the mother asks her if the food is good.

- 03 M: onko se maukasta?
tasty? (Fin)
- 04 C: maista*²⁰
tasty (Fin)*

Excerpt 2 demonstrates that although the child's knowledge of grammar has just begun to establish itself, the language differentiation on the phonetic and semantic level has developed to the point that the child can understand the interlocutor's language and make semantic choices that are close to the language standards.

To sum up, language and pragmatic differentiation in multilingual children go hand in hand and emerge before 2;0. The trilingual child in this study differentiates between the languages and chooses which one to use based on her interlocutor's preference already at the age of 1;7,13. Therefore, if her interlocutor speaks language which is non-native for him/her, the child can successfully reply in this language. The desire to provide a bridge between her and her interlocutor is also reflected in her learning of social-pragmatic words early on.

Acquisition patterns

The interval between the TEs occurrence defines the individual acquisition patterns. This parameter usually decreases with age (Montanari, 2010). However, in this study, the interval between the TEs' formation varied from few hours to 84 days without decreasing. This interval varied depending on the languages of TEs.

The child demonstrated the following acquisition patterns of doublets:

- 1) Russian → Finnish (first, the child acquired a Russian lexical item, second, she learned a Finnish pair): *mama* – *äiti* 'mother', *daj* – *anna* 'to give', *upala* – *tippui* 'fell', *a gde?* – *missä?* 'where' with an average time interval (ATI) equaling 40 days,
- 2) Finnish → Russian (first, the child learned a Finnish item, second, she acquired a Russian TE): *nenä* – *nos* 'nose', *pallo* – *mâč* 'ball', *kissa* – *kisa* 'cat', *suu* – *rot* 'mouth', *käsi* – *ručka* 'hand', *korvat* – *uški* 'ears' with ATI=27 days,

²⁰ *Maista* is an imperative form of verb *maistaa* 'to taste'.

- 3) Russian → English (the child acquired an English word after learning a Russian equivalent): *na – take, idi sūda – come here* with ATI=5 days,
- 4) English → Russian (in TEs' acquisition, the child was moving from English items to Russian): *sit – sest', go away – otojdi* with ATI=35 days,
- 5) Russian ↔ English (the child learned TEs in both languages within few hours on the same day): *na – take*.

The acquisition patterns the child demonstrated were similar for all three languages: the child learned an item in one language after learning an equivalent item in another language. However, one pair of TEs in Russian and English (*na – take*) was acquired within few hours on the same day, i.e., simultaneously. In these terms, the child in this study acquired doublets either simultaneously or with a slight delay. However, one doublet was formed with a considerable time gap (*upala – tippui* 'fell').

Triplets' acquisition patterns observed in the child were:

- 1) Russian → Finnish → English (first, the child learned a Russian lexical item, then acquired a Finnish pair and, last, moved to an English TE): *poka – moi moi – bye bye, papa – isi – daddy* with an average time interval between the appearance of the first TE and the last one (ATI 1) equaling to 35 days,
- 2) Finnish → Russian → English (the child acquired an English word only after learning a Finnish and Russian equivalent): *kissa – kisa – cat* with ATI 1=50 days,
- 3) Russian ↔ English → Finnish (the child learned Russian-English TEs within few hours on the same day and only after that acquired Finnish TE): *da – yes – joo* with ATI 1=43 days.

The triplets' acquisition patterns demonstrate that the child either learned a TE in the mother's or father's language and then formed a triplet with an English item or acquired Russian and English TEs simultaneously and later learned a Finnish TE. Finnish-English cross-linguistic pairs occur only within the triplets. An average interval time between learning the first and the last triplet indicates SDA.

The TEs' acquisition patterns of the trilingual child indicated that the most pragmatically important items are learned first. For instance, parting phrases or affirming particles were learned and used by the child from early on. Additionally, the child always started her equivalent learning from an item in her mother's or father's language which can have a correlation the rates of multilingual input in home environment.

Conclusion

The findings in this study show that the trilingual child demonstrates the signs of language and pragmatic differentiation at the age of 1;8,12, which corresponds with the finding from the studies of Quay (2008) and Montanari (2010). In general, this finding confirms that multilingual children can differentiate between languages by the age of 2 years old. However, this aspect of multilingual language acquisition clearly needs more investigation with larger samples of children.

The trilingual child in the study made choices based on her interlocutors' language choice, her linguistic abilities, context and form similarity. Moreover, CDS determined the child's vocabulary and TEs as well as the way she was languaging at this age: for example, she used many Russian diminutive forms and acquired social-pragmatic words from CDS first. Undirected speech influenced vocabulary growth insignificantly.

The TEs' acquisition patterns indicate the child preferred learning a word in her mother's or father's language first and that way paving her way to its equivalent in other languages. Such situation might be explained by rare exposure to English input. However, the factors affecting equivalent learning are yet to be investigated.

Languaging as a social practice of shaping knowledge as well as making and exchanging meaning is one of the main aims for a little child. From the moment a multilingual child starts speaking, the linguistic mishmash does not fall inside the boundaries of normative usage. Nevertheless, languaging provides a bridge between the child and the world. The trilingual child in this study demonstrates that although her linguistic skills may not be highly developed at the age of 1;11, she still can communicate her thoughts and transmit them by adjusting her speech to interlocutors' preferences and use the TEs accordingly.

References

- Bosch, L. & Ramon-Casas, M. (2014). First translation equivalents in bilingual toddlers' expressive vocabulary: Does form similarity matter? *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 317–322.
doi:10.1177/0165025414532559
- Cejtlin, S. N. (2000). *Âzyk i rebenok. Lingvistika detskoj reči [Language and child. Linguistics of child speech]*. Moscow: Vlosos.
- Comeau, L., Genesee, F. & Lapaquette, L. (2003). The modeling hypothesis and child bilingual codemixing. *International Journal of Bilingualism*, 7(2), 113–126.
doi:10.1177/13670069030070020101
- Curdt-Christiansen, X. L. & Lanza, E. (Eds.). (2008). *Multilingual Family Language Management: Efforts, Measures and Choices [Special Issue]*. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37(2).
- David, A. & Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French–English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 98–618.
doi:10.1080/13670050802149200
- Deuchar, M. & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, M. & Dewaele, J.-M. (2007). Trilingual conversations: A window into multicompetence. *International Journal of Bilingualism*, 11(2), 221–242.
doi:10.1177/13670069070110020401
- Eliseeva, M. B., Veršinina, E. A. & Ryskina, V. L. (2017). *Makarturovskij oprosnik: russkaja versija. Ocenka rečevogo i komunikativnogo razvitija detej rannego vozrasta. Normy razvitija Obrazcy analiza. Kommentarii. [MacArthur CDI: Russian Version. Evaluation of speech and communicative development of preschool children. Norms of development. Examples of analysis. Commentaries]*. Ivanovo: LISTOS.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). *The MacArthur communicative development inventories: User's guide and technical manual*. San Diego: Singular.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 16(1), 161–179.
doi:10.1017/S0305000900013490
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 324–342). Oxford: Blackwell.
- Grammont, M. (1902). *Observation sur le langage des enfants [Observations on child language]*. Paris: Klincksieck.
- Gvozdev, A. N. (1949). *Formirovanie u rebenka grammaticheskogo stroja russkogo jazyka [Formation of the grammatical system of Russian language in the child]*. Vol. 1–2. Moscow: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskich Nauk RSFSR.
- Gvozdev, A. N. (1961). *Voprosy izučeniya detskoj reči*. Moscow: APN USSR.
- Holowka, S., Brosseau-Lapré, F. & Petitto, L. A. (2002). Semantic and conceptual knowledge underlying bilingual babies' first signs and words. *Language Learning*, 52, 205–262.
doi:10.1111/0023-8333.00184
- Jekat, S. (1995). *Die Entwicklung des Wortschatzes bei bilingualen Kindern (Dt-Franz) in den ersten vier Lebensjahren [Vocabulary Development of Two Bilingual German-French Children during the first four years of life]*. Unpublished Masters Thesis. Department of Romance Languages, Hamburg University.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M. & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23–37.
- Lankiewicz, H. (2014). From the concept of languaging to L2 pedagogy. In H. Lankiewicz & E. Wąsikiewicz-Firlej (Eds.), *Languaging Experiences: Learning and Teaching Revisited* (pp. 1–32). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lanvers, U. (1999). Lexical growth patterns in a bilingual infant: The occurrence and significance of equivalents in the bilingual lexicon. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(1), 30–52.
doi:10.1080/13670059908666245
- Le Normand, M.-T., Parisse, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics*, 22(1), 47–58.
doi:10.1080/02699200701669945
- Leopold, W. F. (1939). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record, vol. i: Vocabulary growth in the first two years*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

- Lyytinen, P. (1999). Varhaisen kommunikaation ja kielen kehityksen arviointimenetelmä [Finnish Manual for Communicative Development Inventories, MCDI]. Jyväskylän yliopiston Lapsitutkimuskeskus ja Niilo Mäki Instituutti: Yliopistopaino.
- Meisel, M. (2000). Early differentiation of languages in bilingual children. In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 344–369). London: Routledge.
- Mikeš, M. (1990). Some issues of development in early bi- and trilinguals. In G. Conti-Ramsden & C. Snow (Eds.), *Children's Language* (pp. 103–120) (Vol. 7). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Montanari, S. (2009a). Pragmatic differentiation in early trilingual development. *Journal of Child Language*, 36(3), 597–627.
doi:10.1017/S0305000908009112
- Montanari, S. (2009b). Multi-word combinations and the emergence of differentiated ordering patterns in early trilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(4), 503–519.
doi:10.1017/S1366728909990265
- Montanari, S. (2010). Translation equivalents and the emergence of multiple lexicons in early trilingual development. *First Language* 30(1), 102–125.
doi:10.1177/0142723709350528
- Mustajoki, A. (2007). From meaning to form: An alternative model of functional syntax. *Russian Language Journal*, 57, 3–28.
- Nelson, K. (1981). Acquisition of words by first language learners. *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 148–159.
doi:10.1111/j.1749-6632.1981.tb42006.x
- Nicoladis, E. & Genesee, F. (1996). A longitudinal study of language differentiation in young bilingual children. *Language Learning*, 46(3), 439–464.
doi:10.1111/j.1467-1770.1996.tb01243.x
- Nicoladis, E. & Secco, G. (2000). The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family. *First Language*, 20(58), 3–28.
doi:10.1177/014272370002005801
- Oller, D. K. (2010). All-Day Recordings to Investigate Vocabulary Development: A Case Study of a Trilingual Toddler. *Communication Disorders Quarterly*, 31(4), 213–222.
doi:10.1177/1525740109358628

- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. & Oller, D. K. (1995). Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: One system or two? *Journal of Child Language*, 22(2), 345–368.
- Protassova, E. & Voeikova, M. D. (2007). Diminutives in Russian at the early stages of acquisition. In I. Savickiene & W. U. Dressler (Eds.), *The Acquisition of Diminutives: Across-Linguistic Perspective*, (pp. 43–73). Amsterdam: John Benjamins.
- Quay, S. (1993). *Language choice in early bilingual development*. Unpublished PhD thesis. University of Cambridge.
- Quay, S. (1995). The bilingual lexicon: Implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*, 22(2), 369–387.
doi:10.1017/S0305000900009831
- Quay, S. (2008). Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language*, 28(1), 5–33.
doi:10.1177/0142723707083557
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue [The language development observed in a bilingual child]*. Paris: Champion.
- Rowe, M. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185–205.
doi:10.1017/S0305000907008343
- Salavirta, A. (2018). Fonetičeskie modifikacii v reči trehjazыčnogo rebenka ot goda do dvuch let [Phonetic modifications in the speech of a trilingual child between one and two years]. In E. Protassova (Ed.), *Mnogojazыčie i semja [Multilingualism and family]*, (pp. 62–71). Berlin: Retorika.
- Schelleter, C. (2002). The effect of form similarity on bilingual children's lexical development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(2), 93–107.
doi:10.1017/S1366728902000214
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62(4), 1110–1113.
doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00720.x
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 96–108). London: Continuum.

- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W. & Brooks, L. (2009).
Languaging: University students learn the grammatical concept of
voice in French. *Modern Language Journal*, 93, 5–29.
doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00825.x
- Taeschner, T. (1983). *The Sun is Feminine: A Study of Language
Acquisition in Bilingual Children*. Berlin: Springer Verlag.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of
language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2),
311–326.
doi:10.1017/S0305000900007492
- Zhu, H. & Wei, L. (2016). Transnational experience, aspiration and family
language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural
Development*, 37(7), 655–666.
doi:10.1080/01434632.2015.1127928

Första mötet med den svenska skolan – kartläggningssamtal med en nyanländ elev

Sari Vuorenpää och Elisabeth Zetterholm

Stockholms universitet

Kontakt: sari.vuorenpaa@isd.su.se

Abstract

För att kunna erbjuda nyanlända elever en adekvat skolgång i Sverige har kartläggningssamtal blivit obligatoriska. Samtalen ska ge information om elevens språkkunskaper, erfarenhet av tidigare skolgång samt ämneskunskaper. Detta som ett underlag för elevens placering i årskurs och skola. För att få en djupare förståelse för hur ett kartläggningssamtal kan genomföras följer vi en nyanländ elevs första möte med den svenska skolan utifrån ett elevperspektiv. Delar av två samtal med kartläggare och rektor har analyserats och visar hur elevens språkliga identitet förhandlas i språkvalet för modersmålsundervisning samt hur samtalsdeltagarna positionerar sig. Vi utgår från teorier om dialogism (Bakhtin 1981) samt institutionella samtal (Linell 2011) då de båda samtalen får anses vara institutionella enligt Linells definition att minst en samtalspartner deltar i sin professionella roll.

Inledning

För att kunna erbjuda alla nyanlända elever undervisning på en adekvat nivå har Skolverket sedan 2016 (i enlighet med Skollagen 2010:800) infört obligatoriska kartläggningssamtal som ska genomföras så snart som möjligt efter elevens ankomst till Sverige. Skollagen (Skollagen 2010:800 kap 29) förklarar att en nyanländ är en elev som har varit bosatt utomlands men som nu bor i Sverige och har påbörjat sin utbildning här höstterminen det kalenderår då hen blir skolpliktig. En elev ska, enligt Skollagen, inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet. Nyanlända elever är inte någon homogen grupp, de kommer till Sverige av olika skäl och lever här under skilda förhållanden. Gruppen nyanlända elever kan exempelvis bestå av asylsökande, anhöriginvandrare eller barn till arbetskraftsinvandrare. En nyanländ elev kan också vara en svensk medborgare som har bott utomlands och inte gått i svensk skola. Barn som är bosatta i Sverige men inte folkbokförda här har inte skolplikt men de har dock samma rätt till

utbildning vad gäller de obligatoriska skolformerna¹. Det senare gäller t.ex. asylsökande barn. Kartläggningen av nyanlända elevers kunskaper innebär för kartläggaren och eleven ett särskilt möte i en särskild skolkontext där deltagarna har olika tillgång till språkliga resurser och där tidigare erfarenheter kan skilja sig stort. Den här studien ger ett exempel på, och en inblick i, hur en nyanländ elev tas emot i skolan. Vi möter 12-åriga eleven Lee och följer hans första möte med svensk skola.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien som presenteras i denna artikel är att beskriva och analysera hur mottagandet av en nyanländ grundskoleelev kan gå till. Vi ger exempel på delar av ett kartläggningssamtal på en mottagningsenhet samt överlämnandet av eleven och information till den mottagande skolan där eleven placeras. Vi har följt en elevs första möte med svensk skola vid två tillfällen, dels det första samtalet med en kartläggare och dels samtalet med rektorn på den skola där eleven ska börja. Genom transkriptioner och analyser av två samtal exemplifieras och problematiseras några delar av kartläggningen.

Forskningsfrågorna lyder:

Hur diskuteras elevens språkbakgrund och val av språk vad gäller modersmålsundervisning? Hur sker överlämnandet av information och hur uttrycks förhållandet mellan samtalsdeltagarna?

Kartläggning av nyanlända elever

Kartläggning av nyanlända elever gjordes även innan det reglerades av skollagen 2016, dock inte i samma utsträckning som idag. Tidigare kartläggning av nyanlända har studerats av bl.a. Boukaz & Bunar (2015). Utifrån ett empiriskt material beskriver de ett möte med nyanlända elever hur ”krockar” kan uppstå och varför noggrann kartläggning behövs för att fånga både vad eleverna har för kunskaper med sig och tidigare skolbakgrund. När den här informationen inte kommuniceras visar forskarna hur eleverna istället konstrueras till elever enligt de förväntningar som finns i den nya skolkontexten utan att man tar hänsyn till tidigare livs- och skolerfarenheter. ”Diagnosen” på eleven blir då nyanländ istället för att den tidigare elevidentiteten tas tillvara. Boukaz & Bunar visar på en osäkerhet hos rektorer och lärare om vilka förväntningar som finns i relation till den krävande kartläggningen. En skolledare i studien konstaterar att

¹ Skollagen 2010:800 kap 7 och 29

kartläggning tar tid och resurser, samtidigt som det är komplext att ta reda på elevens förkunskaper och kunskapssyn. Rektorn, som deltog i den studien, menar att det saknas nationella riktlinjer.

Kartläggning av nyanlända

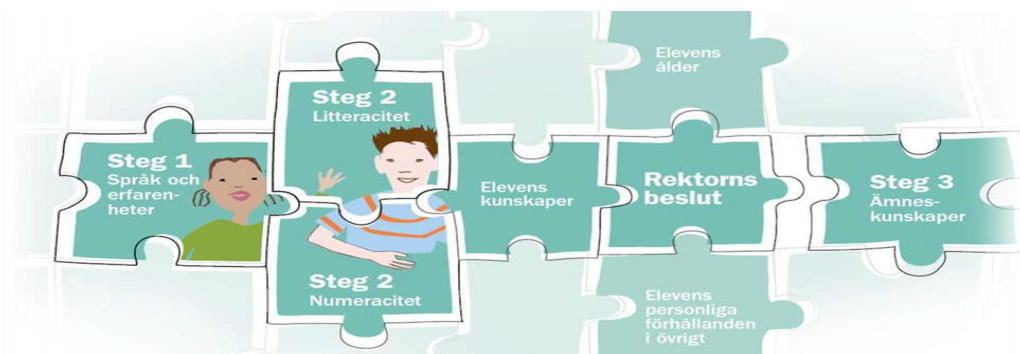
Syftet med det nu framtagna kartläggningsmaterialet är att stödja skolans arbete med att bedöma en nyanländ elevs kunskaper så att skolan ska kunna anpassa och planera undervisningen på ett adekvat sätt. I materialet används begreppen kartläggning och bedömning synonymt. Kartläggningen handlar således om elevens kunskaper, förmågor, skolerfarenheter och språkliga bakgrund. En del elever har skolerfarenheter med sig, andra har det inte. Kartläggningsprocessen bör vara en formativ process, det vill säga en framåtsyftande bedömningsprocess, och Bergendorff (2014) betonar att en kartläggning framför allt ska fungera som vägledning för undervisningen. I praktiken innebär det att med kartläggningen har pedagogen ett underlag utifrån undervisningen i den svenska skolan kan börja. Kartläggningsmaterialet består av en samling dokument som kartläggaren ska ansvara för att fylla i under mötet med den nyanlända eleven i syfte att beskriva elevens utgångspunkt för fortsatta studier (Skolverket 2016).

Materialet är indelat i flera delar och görs i tre steg (se figur 1):

Steg 1: Kartläggning av elevens språk och erfarenheter.

Steg 2: Kartläggning av elevens kunskaper vad gäller litteracitet och numeracitet. Med litteracitet avses hur eleven tidigare har använt skriftspråket i olika kontexter och numeracitet står för det matematiska tänkandet.

Steg 3: Kartläggning av elevens kunskaper i 15 av grundskolans ämnen.



Figur 1. Skolverket (2016) illustrerar förloppet enligt bilden ovan.

Genom denna kartläggning beskrivs elevens startpunkt för skolgången i Sverige. De två första stegen används för en inledande bedömning av elevens

tidigare språk- och skolerfarenheter, det tredje steget har ett större fokus på bedömning av elevens ämneskunskaper. Varje kartläggningssamtal är enligt Skolverkets anvisningar beräknat att ta maximalt 70 minuter. Steg 1 och Steg 2 genomförs vid två olika tillfällen och därefter sker en överlämning av kartläggningen till rektor för beslut om placering i elevgrupp. Sedan fortsätter kartläggningen med steg 3. Enligt anvisningarna ska kartläggningen genomföras på ett språk som eleven behärskar, vilket kan vara modersmålet eller något annat språk som ingår i elevens språkrepertoar. Om kartläggaren och eleven inte har något gemensamt språk bör tolk användas i samtalen.

Var kartläggningarna sker varierar mellan olika huvudmän i landet (se även Bergendorff 2014). Det kan vara en mottagningsenhet, en välkomstenhet eller en annan plats som kan vara fysiskt placerad centralt i kommunerna eller på en skola. Mottagningsenheten, där inspelningar för denna studie genomförts, är en knutpunkt i kommunen även för tolkar, modersmåls lärare samt anhöriga med flera.

Institutionella samtal

Studien har sin utgångspunkt i dialogismen (Bakhtin 1981, 1986) varigenom forskare analyserar språkande processer och kommunikation. Enligt Bakhtin är varje yttrande ett svar på tidigare yttranden och ger upphov till nya framtida yttranden. Betydelse skapas i samspel med andra. Vi är, enligt Bakhtin, inga öar, utan meningsskapande och lärande sker i interaktion med andra.

Linell (2011) som är starkt influerad av Bakhtin betonar att vi människor behöver dialoger för att överleva. Till detta länkas kontexter och att interaktionen är situerad. Med detta menas att interaktionen ingår i ett större sammanhang, vilket i denna studie innebär att varje samtalssekvens ingår i kartläggningen som helhet som blir en institutionell ram för samtalen. Kontexten är därför inte endast en bakgrund för att tolka dialogerna utan något som är centralt i samtalsdynamiken. Linell (2011) uppmärksammar särskilt institutionella samtal, vilka här kommer att beskrivas utifrån de begrepp Linell använder. Han hävdar initialt att samtal är *arbete*, både kommunikativt och relaterat till olika yrken. Samtal betraktas därför som en resurs i skolan för att utveckla gemensam förståelse. Linells teoretiska utgångspunkt är handlingsorienterad och han anser att språkandet består av praktiker vari språkliga uttryck blir till och rekonstrueras. I detta praktikperspektiv ingår även ett produktperspektiv, det vill säga det kan finnas produkter (till exempel ett färdigt dokument) som talare orienterar sig

mot. En blankett kan ses som en tredje samtalspart. Tidsordningen mellan olika skriftstyrda verksamheter kan vara mer eller mindre fixerad (Linell 2011: 200). Plats och tid när samtalet sker väcker olika förväntningar på aktiviteter. En predikstol och en kateder har sitt symboliska språk.

Det kan betyda något om ett sammanträdesrum har ett runt bord eller ett avlångt. Om en gruppinteraktion äger rum i en lokal med klassrumsmöblering med kateder eller liknande blir det lätt så att dess interaktionella genomförande kommer att låna drag av just klassrumsinteraktion, kanske med en lärare som gående fram och tillbaka framför klassen presenterar ett lärostoff eller delar ut frågor till enskilda elever. (Linell 2011:186).

Deltagarna i ett samtal explicitgör sin förståelse av både den egna och andras samtalsbidrag genom yttranden. Linell menar att institutionella och vardagliga samtal inte har någon glasklar skiljelinje. Ett typiskt institutionellt samtal definieras som ett samtal där minst en av samtalsdeltagarna deltar i rollen av sin profession. I många institutionella samtal finns en närvarande deltagare som är både kommunikativt och socialt svagare i relation till den professionella samtalsparten (Linell 2011:579). Det kan uppstå asymmetri i dessa samtal om deltagarna exempelvis har olika kulturell bakgrund och den ena parten på något sätt vill framhäva sig själv i relation till den andra (Sundberg 2004). Ett exempel på institutionellt samtal är en domstolsförhandling (Linell 2011:37) med förekomst av fråga-svar-struktur och där den institutionella representanten dominerar samtalet. Det visar sig på olika sätt när det interaktionella övertaget finns hos representanten för den aktuella institutionen. Samma fenomen synliggörs i till exempel polisförhör. Att diskutera olika samtalsdeltagares roller kan jämföras med begreppet positioneringar. Linell använder begreppet roll i ett dynamiskt interaktionsperspektiv med fokus på de olika deltagarnas förhållningssätt i relation till hur uppdraget realiseras. Rollerna har samtalsdeltagarna med sig utifrån tidigare erfarenheter och förväntningar, vilket kan jämföras med positioneringar som görs av deltagarna i samtalsituationen.

Vad gäller verksamhetsspråk kan det vara mer eller mindre knutet till den övergripande sektorn såsom till exempel skola. Samtal kan också vara monotopikala (Linell 2011:196) om samtalet endast innehåller ett enda ärende, som exempelvis ett samtal till 112. Ett institutionellt samtal innehåller ofta kritiska vändpunkter, vilket innebär att den institutionella representanten meddelar eventuella beslut. Hur deltagare samtalar varierar även i institutionella samtal och Linell lyfter särskilt några drag. I ett samtal finns även lyssnare som ofta är aktiva och återkopplingar kan ha olika form

(2011:263). I skolkontext finns det olika typer av samtal som involverar lärare, elever och föräldrar. Hofvendahl (2006) benämner elevsamtal som ett styrdokumentreglerat samtal som kräver såväl samarbete som tillmötesgående.

Modersmål

Modersmål blev ett eget skolämne i Sverige 1997, då termen *hemspråk* ersattes av *modersmål* (Regeringens prop.1996/97:110:27). Skolverket definierar vilka elever som har rätt till modersmålsundervisning enligt följande (Skolverket.se):

- En elev som har en eller flera vårdnadshavare som har ett annat modersmål än svenska ska erbjudas undervisning i sitt modersmål om:
 - språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
 - eleven har grundläggande kunskaper i språket
- Om en elev tillhör en av Sveriges nationella minoriteter, finska, meänkieli, samiska, romani chib eller jiddish, ska eleven erbjudas modersmålsundervisning i sitt minoritetsspråk.
- Ett barn som är adopterat och som har grundläggande kunskaper i sitt modersmål har också rätt att delta i modersmålsundervisning. Det gäller oavsett om språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet eller ej.

Enligt Skutnabb-Kangas (1981) kan begreppet modersmål definieras med följande fyra huvudavgränsningar:

Kriterium	Definition
Ursprung	det språk man lärde sig först
Identifikation a. internt b. externt	a. det språk man identifierar sig med b. det språk som andra identifierar som en individs modersmål
Kompetens	det språk man kan bäst
Funktion	det språk man använder mest

Figur 2. Definitioner av modersmål, efter Skutnabb-Kangas (1981).

Denna indelning har fått stor spridning och samtidigt har begreppet enligt Lainio (2013) breddats från en tidigare mer statisk syn på språk till en allt

mer kontextbunden och miljöbaserad flerspråkighet. Vissa språkgränser börjar suddas ut och Lainio (2013:77) poängterar: "...medan man tidigare ansett att en talare bara kan ha *ett* unikt modersmål, tillåter och kräver den alltmer komplexa verkligheten att man utgår ifrån möjligheten att ha *två eller flera modersmål* (eller förstaspråk)". Till detta lägger även forskaren ett livsperspektiv på individnivå, det vill säga att språkbruk och utveckling av olika språk kan se olika ut under en människas levnadstid.

Språklig och kulturell identitet

Elever som har flera kulturella identiteter är ofta vana att röra sig mellan olika miljöer. Detta beskrivs i en fallstudie av Campbell (2010). Fyra unga individer med flera kulturella identiteter ser detta som en fördel som ger dem möjlighet att välja vilken kulturell grupp de vill tillhöra. De benämns som kulturella kodväxlare. Dock känner de att olika kulturella normer pressas på dem från såväl skola som familj. En pojke i studien förklarar rörelsen mellan identiteterna genom att beskriva hur han rör sig mellan sitt kinesiska och sitt kanadensiska jag, samtidigt som den ena delen tittar på den andra. Han beskriver det så här: *It's a tremendously positive experience. Makes me very aware that there are different ways of looking at things.* (Campbell 2010: 33). Kodväxling har traditionellt betraktats som en lingvistisk aspekt av identitetsförhandling, men Blackledge och Pavlenko (2001) vill öppna upp begreppet genom att visa hur individer kan positionera sig själva och bli positionerade på olika sätt. Det gäller inte minst individer som har flera kulturella identiteter.

In contexts where many individuals are no longer monocultural monolinguals, but belong to a number of different, often newly created, groups, this flexible view allows us to investigate various identities as linked to particular contexts and practices, rather than to predetermined overarching categories. (Blackledge och Pavlenko 2001:251).

Det här citatet visar hur individer kan förändras både språkligt och kulturellt, genom kodväxling, och därigenom uppvisa olika identiteter i skilda kontexter. Utifrån ovanstående resonemang borde kunskap om olika kulturella kontexter och hur flerspråkiga elever kan positionera sig i skilda sammanhang utgöra en grund för skolledare i dagens heterogena skolor.

Material och metod

Materialet består av filminspelningar, som insamlades 2017 i samband med ett postdoc projekt.² För den här analysen används material från två olika samtalssekvenser från kartläggningssamtalen. Studien har interaktionen i centrum för att visa hur kartläggningsprocessen blir till i samtalen. Samtalen visar hur en institutionellt förankrad praktik realiserar och tolkas av deltagare i särskilda kontexter. Samtalen är transkriberade med innehållsfokus utifrån forskningsfrågorna. De två inspelade samtalen äger rum i två olika institutionella kontexter, det första samtalet är inspelat på en central mottagningsenhet och det andra på en grundskola. Båda miljöerna diskuteras övergripande som en utvidgad skolkontext. Med detta menar vi att funktionerna på mottagningsenheten motsvarar en skolkontext där både rektor, ämneslärare, modersmålslärare, tolkar och skolsköterskor samverkar.

Forskningen inleddes med att mottagningsenheten tog kontakt och visade intresse för pågående forskning. Vid ett första möte presenterades forskningstankarna för kartläggare och rektorn och ett samarbete inleddes. Varje enskild deltagare har gett sitt medgivande till att medverka under olika faser av forskningsprocessen. Vårdnadshavare fick förfrågan från kartläggarna om att delta i forskningen redan innan forskaren träffade familjerna på mottagningsenheten. Detsamma gäller den rektor på grundskolan som finns med i denna studie. Studien är etikprövad av Regionala etikprövningsnämnden i Stockholm. Forskarens deltagande har skett öppet under hela processen. Under samtalen har det betonats att avsikten är att följa helt vanliga processer, det vill säga inte tillrättalagda samtal anpassade efter forskarens närvaro. Som observatör var forskaren helt passiv och deltog inte i samtalen men presenterade sig initialt och svarade på några frågor efter observationerna.

För den här studien har filminspelningarna transkriberats och analyserats. Att välja att samla in materialet genom inspelning är såväl ett analytiskt som teoretiskt ställningstagande i sig. Den som styr kameran, en iPad vid dessa inspelningstillfällen, konstruerar materialet tillsammans med kameran. I detta fall, jämfört med till exempel inspelningar i ett klassrum med väldigt många elever och övriga deltagare där man behöver göra snabba val och

² Det är postdocforskaren som benämns i singularis som forskaren i denna studie då hon ansvarar för datainsamlingen.

rumsförflyttningar, har kameran kunnat fånga hela dialoger från början till slut i ett och samma rum.

För att kunna diskutera elevens språkbakgrund och val av modersmålsundervisning har vi valt att analysera den del av samtalet med kartläggaren som behandlar just det ämnet. I samtalet med den mottagande rektorn har vi valt att se på maktförhållanden, samtalsutrymme och elevens aktiva deltagande i den aktuella sekvensen. I båda samtalen analyserar vi deltagarnas olika roller utifrån ett elevperspektiv. Analyserna utgår från transkriptionerna med stöd av filmmaterialet.

Materialet i sin helhet följer eleven Lees första tid i Sverige. I denna studie analyserar vi valda delar av steg 1 och rektorssamtalet (steg 2). Mellan de båda samtalen är det en tidsperiod på tre veckor. Den del som valts ut i samtalet med kartläggaren, steg 1, är den sekvens där kartläggaren presenterar modersmålsundervisningen i den svenska skolan. Sedan får vi följa hur eleven och föräldern diskuterar val av modersmål, då Lee har två modersmål, mandarin och engelska. I rektorssamtalet har vi valt tre delar som exempel på hur samtalet kategoriseras i formaliteter vid överlämnandet, information om det svenska skolsystemet och elevens aktivitet i samtalet. De olika delarna analyseras utifrån ett interaktionsperspektiv. Faktorer som maktförhållanden och samtalsutrymme problematiseras och diskuteras.

Transkriptionsnyckel

Vi använder standardspråket i transkriptionerna och följer skriftspråkskonventionerna, dvs. vi skriver inte ett fonetiskt exakt uttal. Samtalen fördes huvudsakligen på engelska och vi har valt att inte översätta transkriptionerna till svenska då vissa nyanser ibland försvinner i översättningar.

Transkriptionguide:

/	hörbar paus
_____	sagt med emfas
?	frågeintonation
↑	markerad stigton
SKRATTAR	en person skrattar
SKRATT	minst två personer skrattar

- Utifrån vad analyserna kräver har transkriptionerna numrerats enligt yttranden. Ett yttrande är tal tills någon annan säger något, motsvarar en replik.
- Alla deltagarnamn är fingerade.
- Lärare och rektor benämns med yrkestitel och inte med förnamn i transkriptionerna, utifrån deras särskilda roller i skolan som institution.
- Transkriptionerna görs genomgående med gemener, med ett undantag vad gäller engelskans I.

Samtalen och inspelningsmiljön

Inledningsvis beskrivs inspelningsmiljöerna där de båda samtalen genomfördes. Resultaten av analyserna presenteras i kronologisk ordning där samtalet mellan kartläggare, elev och förälder benämns Samtalsexempel 1. Samtalet med rektor, kartläggare, elev och förälder benämns Samtalsexempel 2.

Det första samtalet med kartläggaren sker på en central mottagningsenhet. På den aktuella mottagningsenheten arbetar tre erfarna kartläggare med lärarbakgrund som sammantaget har kartlagt hundratals nyanlända elever. Här finns även skolsköterskor som tar emot och ansvarar för de nyanländas hälsa. Då kartläggarna på denna mottagningsenhet är utbildade lärare kan kontexten betraktas som en utvidgad skolpraktik.

Det andra mötet, med rektorn, äger rum på rektorns arbetsrum i en grundskola. Rektorssamtalet avslutas med besök i såväl Lees framtida klassrum som skolans matsal, vilket blir en förflyttning till en mer traditionell skolmiljö. Vid båda dessa samtal är även en av elevens föräldrar närvarande.

Kartläggaren på mottagningsenheten träffar Lee och hans förälder redan dag två av Lees vistelse i Sverige och det första samtalet handlar om Lees tidigare skolgång, språk och erfarenheter. Av de samtalsexempel vi lyfter fram i den här analysen framkommer inte explicit att Lee är litterat på båda språken. Lee talar både mandarin och engelska hemma, men han föredrar engelska. Det senare finns dokumenterat i en tidigare sekvens av samtalet med kartläggaren, varför kartläggaren hänvisar till det underlaget under rektorssamtalet. Engelska har varit Lees skolspråk under hela hans tidigare skolgång. Båda samtalen sker mestadels på engelska. Valet av språk,

engelska, baseras på att kartläggare, rektor, förälder och elev behärskar samma språk varför tolk inte anlitas. Ibland används några ord på svenska för att förtydliga mellan rektorn och kartläggaren eller när någon av dem söker efter ord på engelska. Det här innebär att samtalen sker på ett av elevens och förälderns starka språk och det är tydligt att kartläggaren och rektorn är de språkligt svagare samtalsdeltagarna när man lyssnar på hela samtalen och inte bara på några korta sekvenser.

Samtalssekvensen i samtalsexempel 1 illustrerar hur deltagarna samtalar om möjligheten att få ta del av modersmålsundervisning, hur det går till i Sverige och vilket av sina modersmål eleven och föräldern ska välja. Förutom kartläggaren, eleven och föräldern finns även den perifera deltagaren (Linell 2011:274) närvarande i rummet. I detta fall den närvarande forskaren som deltar som observatör. Kartläggaren använder sin Ipad som innehåller digitala kartlägningsblanketter, vilka enligt Linell (2011:283) kan ses som tredje part i samtalet.

Samtalsexempel 1 på mottagningsenheten

Samtalet sker mellan kartläggare (K), förälder (F) och Lee.

Hela samtalet är 47 minuter långt och här återges en sekvens som illustrerar hur kartläggaren förklarar hur modersmålsundervisningen fungerar i den svenska skolan. Därefter följer en dialog mellan föräldern och Lee (från rad 72) om vilket språk Lee önskar för modersmålsundervisningen.

55. K: aa here in sweden ↑ kids have possibility to learn their mother language / so in your case (looks at Lee and move her hand towards him)

you have the possibility to choose to have english

56. F: mm

57. K: or to have mandarin

58. F: mandarin

59. K: and this /situation is / often one a week / once time a week one hour / so it is not you are not going to learn language

60. F: mm

61. K: what you are doing is just / having its practicing

62. F: practicing

63. K: and writing so you don't forget

64. F: mm

65. K: you know

66. F: mm

67. K: so it is this situation is after school so

68. F: mm

69. K: this is not part of the

70. F: mm

71. K: curriculum it's kids stay after school for this lesson so I think you need to think about which language do you like them to have english and mandarin
72. F: no↑
73. Lee: no ↑
74. F: no / did you understand what she
75. Lee: yes
76. F: you / you have right to practice your own mother language you can choose english
77. Lee: I don't want to / english↑
78. F: yea then you can choose if you brother prefer chinese he can choose chinese
79. K: can↑ you↑ write↑ in chinese?
80. F: can↑ you ↑write chinese?
81. Lee: yes
82. F: really?
83. Lee: I↑ grow↑ up in china↑ for 12 years↑ for god sake↑ I think you would know↑
84. F: but I don't think
85. K: okey can you read in chinese?
86. Lee: yes /

Som ni kan följa i samtalsexempel 1 så är det föräldern som intar rollen som den aktiva uppbackaren (Linell 2011:271) genom sitt intensiva hummande och föräldern signalerar att talaren kan fortsätta utan att hen gör anspråk på att ta turen. Två *no* på rad 72 och 73 kan vi utifrån flera omlyssningar av filmsekvensen som helhet tolka som att varken förälder eller Lee vill välja mellan språken engelska eller mandarin, men de betonar olika språkpreferenser. Lee svarar på rad 75 med ett kort *yes* på föräldrarnas fråga om Lee förstår vad kartläggaren förklarar. När språkvalet kommer upp framgår det, från rad 77, att Lee väljer engelska och att mandarin inte är något alternativ för honom. Föräldern accepterar det valet i efterföljande rad. Kartläggaren tar den största delen av talutrymmet i den valda samtalssekvensen, men hon lyckas inte helt med att adressera frågorna till Lee utan det är föräldern som ofta svarar trots att Lee skulle kunna svara själv. Lee betonar med emfas i sitt uttryck, på rad 77, att han vill ha modersmålsundervisning i engelska, men visar också, på rad 83, att han behärskar mandarin. Språkvalet blir således engelska för Lee, vilket kartläggaren skriver i dokumentationen.

I andraspråkssammanhang i institutionella miljöer (se till exempel Sundberg 2004) kan olika asymmetriska roller framträda, t.ex. i ett rekryteringssamtal med olika (kulturell) syn på att framhäva sig själv. I samtalsexempel 1 uppträder en annan asymmetri. Kartläggaren är lärare och har ett institutionellt övertag i lärarrollen och som representant för myndigheterna,

samtidigt som eleven och föräldern har ett språkligt övertag. Samtalet som helhet fungerar utan störningar, men ibland frågar kartläggaren om eleven förstår vad hon säger och menar. Eleven svarar jakande med viss tvekan, som kan innebära att han ibland är tveksam till kartläggarens yttranden på engelska. Samtalsdeltagarna har olika tillgång till språkliga resurser under samtalet. Detta skiljer sig något från Linell (2011:579) som poängterar att många institutionella samtal innefattar en närvarande deltagare som är både kommunikativt och socialt svagare i relation till den professionella samtalsparten. Detta ger eleven Lee och föräldern utrymme att positionera sig som de starkare talarna språkligt då de båda är vana att använda engelska som vardagsspråk. Samtalsdeltagarna för samtalet på engelska, men Lee och föräldern hade även kunnat föra den här dialogen på mandarin om de velat att kartläggaren skulle vara helt utanför samtalet och just den här samtalsdelen.

Samtalsexempel 2 på skolan

Detta samtal är 40 minuter långt och sker på rektorns arbetsrum. De utvalda och presenterade samtalssekvenserna illustrerar hur talutrymmet fördelar sig mellan deltagarna samt maktförhållanden, där kartläggare och rektor har ett visst övertag, och elevens deltagande i samtalet. En del av samtalet förs på svenska, vilket då blir en distinkt markering att Lee och föräldern inte kan bli delaktiga i samtalet. Närvarande är rektor, Lee, kartläggaren och en förälder. Samtalet kan illustreras som tredelat enligt figur 3 nedan. I den första delen avhandlas ”det viktigaste först”, det vill säga att rektorn behöver få pengar för elevens skolstart och övriga praktiska saker som adress och personnummer. Därefter påbörjar kartläggaren en genomgång och presentation av den kartläggning som har gjorts på mottagningsenheten. I del två bjuds eleven in i samtalet genom att rektorn vänder sig till eleven. Rektor riktar sedan i del tre frågor till Lee om hans tidigare skolgång och fritidsintressen, som han besvarar. Här blir det en dialog mellan rektor och Lee.

Vuxenprat Del 1	Eleven bjuds in Del 2	Eleven blir aktiv Del 3
Formaliteter: pengarna först Vuxenskämt Kartläggaren berättar om eleven	Rektorn berättar om svenskar och svensk skola, pratar med eleven	Eleven ställer frågor Rektorn frågar om elevens fritid

Figur 3. Illustration av delar av samtalet med rektor

Exempel från samtal inom del 1

Här följer ett exempel på hur maktstrukturer kan gestaltas i samtalet och hur i detta fall institutionens företrädare, kartläggaren, dominerar samtalet. Kartläggaren har tidigare samlat in information från Lee och förmedlar nu den informationen till rektorn. Detta leder till att kartläggaren talar *om* Lee istället för att han involveras och själv får kommentera vad han tycker om olika skolämnen. Den här sekvensen, menar vi, tillhör Del 1, vuxenprat, illustrerad i figur 3. När kartläggaren summerar kartläggningsdelen numericitet och litteracitet säger hon:

Samtalsexempel del 1:1

K: he didn't like math / he is reading / well/ a very nice student / no problem at all

I nästa exempel bjuds eleven in i samtalet då rektor ställer en direkt fråga till Lee, men åter igen är det kartläggaren som svarar. Rektorn blir nyfiken på Lees modersmål och följande sekvens utspelas:

Samtalsexempel del 1:2

1.R: your mother tongue must be chinese or what should I write down?

2.K: lee don't like chinese³ / and lee is not so happy about chinese

3.R: which chinese (riktar frågan till K)

4.K: mandarin

³ Detta påstående baseras på Lees utsaga under tidigare enskilt samtal med kartläggaren när föräldern inte var närvarande. I den samtalssekvensen används även starkare uttryck än att inte tycka om språket.

Beslutet om val av modersmålsundervisning i engelska kvarstår från tidigare samtal och beslut på mottagningsenheten.

Exempel på samtal inom del 2

Rektorn beskriver därpå det svenska skolsystemet och särskilt den förberedelseklass som Lee ska börja i. Rektorn betonar att Lee behöver lära sig svenska även om engelska skulle kunna räcka ganska långt i Sverige. Varpå han fortsätter med att de som har engelska som modermål inte bör använda engelska i skolan. Rektorn uttrycker detta på följande sätt: “the hardest language background to learn Swedish from is English, because all Swedish talks English fluently, all students also. So they get lazy so we have most problem with English speaking countries, in learning Swedish. One thing I always say to English speaking students: never speak English in school”. När rektorn berättar om förberedelseklassen säger han att det är skolans bästa klass med de allra ambitiösaste eleverna som alla arbetar hårt och uppför sig väl. Samtidigt lägger han humoristiskt till det som illustreras i samtalsexempel 2:1 nedan.

Samtalsexempel del 2:1

1.R: we have rules and if the student is not acting well the teacher says what to do and sometimes they bring them to me (pekar mot sig själv och ler stort) SKRATT / and it is very scary but I´m very kind so it´s kind of a antites SKRATT

2.Lee: (ler)

3.R: but it works / in Sweden we have kind of social control /

Strax därpå kommer en sekvens där rektor vill berätta något om hur svenskarna är. Det är lite oklart varför han tar upp det här. Han riktar sig direkt till Lee, som inte ger någon replik. Rektorns yttrande kan tolkas som brist på kunskap om kulturella skillnader. Rektorn fortsätter därefter att berätta hur svenskar är:

Samtalsexempel del 2:2

1.R: swedes are silent and odd

SKRATT

2.R: little bit odd

SKRATT

3.R: they are not so direct / but there is no problem/ its just normal people

SKRATT

Exempel på samtal inom del 3

Nu blir eleven en aktiv samtalsdeltagare och börjar ställa frågor av praktisk karaktär. Lee frågar och rektorn svarar på alla frågor: "How long is lunchbreak?", "What time do school end?", "Do they use lockers?", "Could you use your mobile phone during brakes?" Rektor blir nu lite mera personlig och frågar Lee om hans fritidsintressen:

Samtalsexempel del 3:1

- 1.R: what's your interests?
- 2.Lee: I like playing games on the phone or computer
- 3.R: as a regular swedish boy
- 4.K: you like basketball wasen't it?
- 5.R: and basketball

Rektorn erbjuder hjälp med att hitta baskettränaren och gruppen. Både kartläggaren och rektorn påminner Lee om att det är viktigt att han använder alla språken i ett framtidsperspektiv, även om han föredrar engelska just nu. Detta framkommer under samtalet genom uttryck såsom: "it's very good to know Chinese because it is a very very big language".

Eleven och föräldern säger att eleven är beredd att börja skolan omgående, varför man avslutar samtalet för att träffa förberedelseklassens lärare inför morgondagens skolstart. Då klassen är på lunchrast just vid klassrumsbesöket letar rektorn upp läraren och eleverna i matsalen och presenterar Lee och föräldern, och berättar för läraren att: "Lee börjar i din klass imorgon" och läraren välkomnar Lee till skolan.

Det är tydligt att kartläggarens roll som överlämnare av information präglar delar av samtalet med rektorn då kartläggaren ibland svarar på frågor som eleven själv skulle kunna svara på. Detta sker även då rektor tydligt vänder sig direkt till eleven, se samtalsexempel del 1:2. Här får då både Lee och föräldern en ganska passiv roll i samtalet. De skulle kunna ges möjlighet att kommentera och eventuellt komplettera informationen. Denna typ av asymmetrier är vanliga i uppgiftsorienterade institutionella samtal. Dominans i samtal kan interaktionellt innebära att en samtalsdeltagare försöker styra den andras samtalsbidrag (Linell 2011:356).

I vår analys, där vi även jämför med inspelningar av själva kartläggningssamtalet på mottagningsenheten, ser vi att delar av samtalet och frågor upprepas vid mötet med rektorn, vilket får oss att fundera över hur själva överlämningen till skolan kan ske på bästa sätt ur elevens

perspektiv. Vissa delar av kartläggningen kanske kan överlämnas enbart skriftligt. I samtalet är rektor intresserad av elevens tidigare skolgång, men han är även angelägen att berätta om den svenska skolan. Eleven är mest nyfiken på praktiska saker såsom hur långa lunchrasterna är, om han får använda mobiltelefon, om skoluniform är obligatoriskt och om hemläxor ges. Det institutionella samtalet rör sig här mellan skola och den mer privata sfären som handlar om elevens fritidsintressen. När rektorn visar intresse för Lees fritid möts olika praktiker - det vill säga skola och fritid. Detta visar på hur institutionella samtal kan variera i graden av institutionalitet (se Hofvendahl 2006:52ff). Samtidigt som samtalet genomgående är institutionellt utifrån definitionen att det är ett samtal där minst en part deltar som en del av sitt yrke, det vill säga en del av en persons arbete.

Diskussion

För att belysa hur kartläggningssamtal genomförs har vi lyft fram exempel från samtal där vi haft möjlighet att följa en elevs första möte med den svenska skolan. Dessa samtal genomförs inom en månad efter Lees ankomst till Sverige, vilket betyder att han börjar skolan kort efter att han kommit till landet. Det stämmer väl med Skolverkets intentioner att nyanlända ska integreras i den svenska skolan så snabbt som möjligt.

I det första samtalet har vi valt att fokusera på den samtalssekvens där Lee, föräldern och kartläggaren diskuterar valet av språk i modersmålsundervisningen. Då Lee har två modersmål, som han har grundläggande kunskaper i och använder på daglig basis, kan han göra ett val. I den svenska skolan kan endast ett språk väljas, trots att forskningen numera menar att en elev kan ha mer än ett modersmål (Lainio 2013). För Lee tycks det naturliga valet vara engelska, som tidigare varit hans skolspråk. I samtalsexempel 1, rad 78, ger föräldern sitt bifall till att Lee väljer engelska. I det andra samtalet framhåller både rektor och kartläggare dock att det är viktigt att han inte glömmer sitt andra modersmål, mandarin, eftersom det är ett av de största språken i världen och de menar troligen då att han kan ha nytta av sina kunskaper i framtiden. Utifrån samtalen kan vi inte med säkerhet veta huruvida Lee känner sig mera bekväm med engelska språket eller att han förstår att engelska med största sannolikhet är mera användbart i Sverige jämfört med mandarin. Eftersom engelska varit hans skolspråk är det möjligt att han identifierar skolsituationen och inlärning med det engelska språket. Det är också möjligt att detta är en del i hans identifiering som tonåring i Sverige där mandarin inte används i samma utsträckning i samhället, men där engelska är ett språk som används av många. I samtal med rektor, samtalsexempel del 1:2 säger kartläggaren *Lee don't like Chinese*

/and Lee is not so happy about Chinese, vilket kan visa att kartläggaren uppfattat att Lee vill distansera sig från ett av sina modersmål. I de här samtalen nämns inte att Lee kommer att få läsa engelska som skolämne.

I det andra samtalet med rektor på grundskolan ger vi exempel på hur överlämning av information från kartläggningen sker till rektor. Här inleder rektor och kartläggare samtalet med att tala om praktiska saker som egentligen inte alls berör Lee eller hans förälder, som också är närvarande. Lee bjuds inte in i den delen av samtalet, som till viss del även sker på svenska. Just det här momentet är ofta den 'svagaste länken' i kartläggningen, enligt ett fokussamtal med kartläggare som presenteras i Zetterholm & Vuorenpää (kommande).

I samtalsexempel del 1:1 och samtalsexempel del 1:2 ser vi att kartläggaren talar om Lee som 'he', i tredje person, trots att Lee är närvarande i rummet. Här kan vi anknyta till Linells tankar om institutionella samtal (2011) där representanterna från skolan har ett övertag när de talar svenska och förhandlar enbart med varandra i en del av samtalet. I sina professionella positioner kan de inta en dominerande roll i samtalet och eleven som står i fokus för samtalsämnet förpassas till en mer perifer roll, kanske även osynliggörs (2011:579). Rent språkligt är det möjligt att Lee har ett visst övertag då han sedan länge använder engelska som skol- och samtalspråk varje dag. Det finns inte några uppenbara missförstånd i samtalen som tydligt visar att han behärskar det engelska språket bättre än kartläggaren och rektorn. I de samtalssekvenser vi valt att presentera finns flera exempel som lyfter frågor om kartläggarens och mottagande rektorns interkulturella kunskaper och visar på betydelsen av, och i vissa fall bristen på, lyhördhet för att placera eleven i centrum. Det här kan knytas till olika kulturella identiteter och hur det kan skifta i olika miljöer, vilket diskuteras av Campbell (2010) och Blackledge & Pavlenko (2001).

I samtalsexempel 2:1 vill rektor skämta om att eleverna har respekt för honom. Det finns risk för missförstånd här mellan rektor och Lee då det är möjligt att Lee tidigare gått i ett skolsystem med helt andra maktstrukturer mellan lärare, rektor och elev än vad som är fallet i svensk skola. Det är troligt att Lee inte helt förstår att rektor säger detta på ett skämtsamt sätt beroende på deras språkkunskaper där nyansskillnader ibland är olika framför allt vad gäller humor och ironi. Lite senare i samtalet säger rektor något om hur svenskar kan uppfattas. Även detta kan misstolkas av Lee och kanske även av den närvarande föräldern. I de samtalsexempel som återges inom del 2 kan vi se ett maktförhållande då kartläggaren och rektor först samtalar om Lee i

tredje person och ibland även på svenska, ett språk som varken Lee eller föräldern förstår. Inte förrän i den andra delen av samtalet bjuds Lee in att delta då rektor vänder sig mot honom och börjar berätta om den förberedelseklass där Lee ska börja samt något om den svenska skolan och hur han tror att svenskar kan uppfattas. Rektor ger intryck av att vilja få kontakt med Lee och inbjuder honom att ställa frågor om skolan, som rektor svarar på. Han är också intresserad av att veta mera om Lees fritidsintressen och lovar att ta kontakt med baskettränaren för att ge Lee möjlighet att spela med i laget. I den här passagen, samtalsexempel del 3:1, övergår det institutionella samtalet till att bli mera privat, men inte personligt. Detta stämmer väl med det Linell (2011) skriver att institutionella samtal ibland har inslag av mer vardagliga eller privata ämnen. I det andra samtalsexemplet vi presenterar ser vi att det finns en ganska tydlig indelning (se figur 3) av samtalet där deltagarna positionerar sig på olika sätt. Detta skulle kunna jämföras med den asymmetri som Sundberg (2004) beskriver där individer med olika kulturell bakgrund intar olika roller i samtalet.

De här nedslagen i kartläggningsprocessen som presenterats är inte på något sätt generaliserbara för hur kartläggningen går till på olika platser och med olika kartläggare runt om i landet. I analyserna ser vi exempel på att det kan uppstå komplexa situationer då olika kulturer, språk och maktrelationer möts. Det är dock viktigt att inte glömma bort att det är eleven som ska vara i centrum under dessa kartläggningssamtal. De olika samtalsexemplen ger oss en inblick i hur Skolverkets kartläggningsmaterial används och hur en överlämning till skolan kan gå till. Vidare fördjupning i det inspelade materialet, som omfattar flera kartläggningssamtal samt fokussamtal med kartläggare och modersmåls lärare, kommer att ge oss en tydligare bild av hur kartläggning av nyanlända elever fungerar i den svenska skolan.

Referenser

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända i Sverige. I: Kästen-Ebeling, G. & Otterup, T. (red). *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, 31–48.
- Blackledge, A. & Pavlenko, A. (2001). Negotiation of identities in multilingual contexts. *The International Journal of Bilingualism*, Vol 5, No 3: 243–257.
- Boukaz, L. & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ I: Bunar, N. (red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, 263–290
- Campbell, A. (2010). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, 11:1, 31–39.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. (Diss.) (Arbetsliv i omvandling, 2006:1) Stockholm: Arbetslivsinstitutet och Linköpings universitet
- Lainio, J. (2013) Modersmålets erkända och negligerade roller. I: Olofsson, M.(red.) *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*, 66–96.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Studies in Language and Culture. Linköping University.
- Regeringens proposition 1996/97:110. *Vissa skolfrågor m.m.* Skolverket.se, Modersmål, <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning>, 2018-08-29
- Skolverket (2016). *Kartläggningsmaterial för nyanlända elever*. <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/kartlaggningsmaterial/kartlaggning-av-nyanlanda-elevers-kunskaper-1.244232>
- Skollagen. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel
- Sundberg, G. (2004). *Assymetrier och samförstånd i rekryteringssamtal med andraspråkstalare*. (Avhandling) Stockholms universitet
- Zetterholm, E. & Vuorenpää, S. (kommande) *Kartläggningsprocess med de nyanlända eleverna i fokus*.

Teachers' and students' attitudes and perceptions toward varieties of English in Swedish upper secondary school

Linda Eriksson
Karlstad University
Contact: linda.eriksson@kau.se

Abstract

This study investigates teachers' and students' attitudes and perceptions toward the teaching and learning of varieties of English in a Swedish upper secondary school context. Data from 129 student questionnaires and nine semi-structured teacher interviews are analyzed. The results show that British English (BrE) appears to retain a prominent role amongst upper secondary students in Sweden as their ideologized values reveal that they feel that BrE sounds more pleasant and intelligent than AmE. However, American English (AmE) is the preferred variety of English amongst the participating students. The results also show that teachers predominantly teach British Standard English (BrSE) and American Standard English (AmSE), which they consider to be the 'correct' varieties of English. Teachers agree it is important to teach a wide range of Englishes, but do so by contrasting them with BrSE and AmSE. This study further suggests that other varieties of English are treated as a "funny thing" by the participating teachers, and argues that teachers must be made aware of their own language attitudes.

Introduction

The current syllabus for English at the upper secondary level in Sweden states that students of English should "meet written and spoken English of different kinds"¹. The course plans for English 5, 6 and 7, which are the three courses taught at the upper secondary level, further state that students should learn "[s]poken language, also with different social and dialect features". In the last three decades, researchers have predicted that Swedish students would come to prefer American Standard English (AmSE) due to

¹ The Swedish national syllabus for the teaching of English at the upper secondary level:

<https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74181056/1535372297288/English-swedish-school.pdf>

the vitality of the variety and its strong presence in media (Bradac and Giles, 1991). British English (BrE) had previously dominated the educational scene in Sweden, but according to Modiano (1993), American English (AmE) was gaining in importance. Modiano further stated that BrE would be “forced to accept parity with AmE” (1993, p. 40), and predicted that for some, AmE would become the preferred variant of the language. These predictions were made more than twenty years ago, and the aim of this study is to discover if these predictions came to fruition. A further aim is to discover how upper secondary level teachers perceive varieties and the ideas and attitudes they have toward varieties of English in order to obtain a more thorough understanding of what they teach their students and why.

The following research questions will be addressed:

1. Which variety of English do Swedish upper secondary school students prefer and why?
2. What attitudes and perceptions do the participating teachers have toward varieties of English?

Background

Varieties of the English language

A *variety*, also known as a *lect* or a *code*, is a specific form of a language. Hudson (1996, p. 22) has defined a variety as “a set of linguistic items with similar distribution”. With this definition, national varieties such as Canadian English, regional varieties such as London English, and the English used by football commentators, are all varieties according to Wardhaugh (2010, p. 24). The term variety has come to be preferred by linguists over ‘dialect’ and ‘accent’ due to their association with various negative connotations (Clark 2007, p. 5). Social variation occurs within each of the regional varieties due to socioeconomic, ethnic, gender, age, and educational differences, to name a few (Greenbaum and Quirk 1990, p. 5). Wolfram and Schilling (2016, p. 59, pp. 79-81) have defined levels of variation to include the vocabulary of a language (lexicon), the sound system of a language (phonology), the formation of words and sentences (morpho-syntax), the meanings of words (semantics), and the use of language forms to perform different functions (pragmatics). One variety can further differ from another in its spelling (orthography); however, this is the most superficial aspect in English with only minor differences, according to Greenbaum and Quirk (1990, p. 6).

English is spoken by three distinct groups of language users. These three groups are made up of those who speak English as their native language (ENL), as their second language (ESL), or as a foreign language (EFL) (Jenkins 2009, p. 15). ENL is spoken by those who have been born and raised in a country where English is historically the first language. ENL is not one variety of English, but rather a large number of regional varieties, and the 'standard' form of the language differs between the different territories. The two 'traditional' Standard Englishes, BrSE and AmSE, "co-exist with many other Englishes in the UK, the US, and elsewhere as part of a 'world English' or within a range of 'world Englishes'" (McArthur 2001, p. 1). A standard English is in some ways different from other varieties in that it is primarily a written variety. It can be defined as a grammatical and lexical system that is a "superposed dialect which is socially sanctioned for institutional use" (Widdowson 1994, p. 380). A standard English does not have a distinctive phonology and can as such be manifested by any accent.

Language attitudes

Attitudes to language are essentially social attitudes, with Hult (2004) concluding that users cannot separate social functions of a language from their language and culture acquisition. Kachru (1990, p. 140) has stated that "one does not have to be initiated in phonetics or linguistics to identify, for example, a speaker of American, British, or Indian varieties of English", but when it comes to attitudes it is not as simple. While AmE and BrE are categorized as native varieties, Indian English is at least implicitly categorized as a non-native variety (Nelson and Kang 2015, p. 321), irrespective of the fact that English is the native language of a large group of ENL speakers in India (Jenkins 2009, p. 16). Linguists agree that "no variety of a language is inherently better than any other" (Wardhaugh 2010, p. 356), with the only exception being pidgins. However, the attitude that linguists have toward varieties is not shared by everyone else. Wardhaugh (2010, p. 357), among others, has noted that many believe that some languages or varieties are better than others, and that "it is widely believed that you can be advantaged or disadvantaged not just socially or esthetically, but also cognitively, i.e., intellectually, by the accident of which language or variety of a language you happen to speak." Trudgill (1975, p. 26) has argued that

[t]he fact that no one language is 'better' than any other is important for the role of language in education (...) Just as there is no linguistic reason for arguing that Gaelic is superior to Chinese, so no English dialect can be claimed to be linguistically superior or inferior to any other. All English dialects are equally complex, structured and valid linguistic systems.

Regarding non-native speech, Smith and Rafiqzad (1983, p. 57) have claimed “[s]ince native speaker phonology doesn’t appear to be more intelligible than non-native phonology, there seems to be no reason to insist that the performance target in the English classroom be a native speaker.” Smith (1992, p. 75) later stated that “[o]ur speech ... in English needs to be intelligible only to those with whom we wish to communicate in English.” Despite this, many researchers have found that EFL learners associate status and correctness with BrE and AmE, and perceive these to be their model for correct pronunciation (e.g. Buckingham 2015, McKenzie 2008).

In a Swedish context, Bradac and Giles (1991) have speculated that students prefer AmE as a model for pronunciation because they associate attractiveness and solidarity dimensions with AmE, while status and competence are associated with Received Pronunciation (RP). In Denmark, Ladegaard and Sachdev (2006) found that although Danish EFL learners found AmE to be more socially attractive, they considered RP to be their preferred model of pronunciation. In Norway, Rindal (2010) similarly concluded that RP was the favored model of pronunciation amongst a group of upper secondary students. While the students rated the dimension popularity higher for General American than for RP, formality, intelligence, education, politeness, aesthetic quality and model of pronunciation were all rated higher for RP.

Methodology

Teacher participants

A large number of principals and teachers were contacted via e-mail in early 2017. The e-mail explained that I was looking for teachers to fill in a questionnaire and to participate in an interview on English teaching. The e-mail also explained that I was interested in language attitudes and policy documents, but did not mention that the study was specifically concerned with varieties of English. Nine teachers responded to the e-mail and agreed to participate in the study. All nine teachers have completed a teacher education program in Sweden and were teaching English at the upper secondary level at the time of the interview. Their level of experience ranged from 1.5 years to 35 years, as seen in Table 1.

Table 1. Demographical information about the participating teachers. Listed are the participants' pseudonyms, current workplace, which type of program the students they teach attend, age, decade of teaching qualification, and years of experience teaching English.

Participant	School	Program	Age	Qualification	Years of experience
Marcus	Charter	Academic	20-29	2010-2017	1.5
Jenny	Charter	Academic	30-39	2010-2017	3
Axel	Charter	Academic and vocational	30-39	2010-2017	4
Henry	Public	Academic	50-59	2000-2009	9
Lars	Public	Academic	30-39	2000-2009	10
Camilla	Public	Academic and vocational	30-39	2000-2009	10
Susanne	Public	Academic	40-49	2000-2009	12
Johan	Public	Academic	40-49	1990-1999	17
Lene	Public	Adult education	60-69	1980-1989	35

Table 1 further shows that the participants include teachers who work in public schools as well as charter schools, with students who are preparing for higher education (academic programs) as well as students in vocational programs and adult education. The teachers vary in age from 20-29 to 60-69, and received their teaching qualification between 1980 and 2017. All of the participants are from Sweden apart from Henry who is a native speaker of English from the United Kingdom, and Lene who is from Denmark.

The nine teachers were interviewed one-on-one in English during March and April 2017 at a location chosen by the participant. Immediately preceding the interviews, the teachers filled in a quantitative questionnaire (Appendix 1). The questionnaire answers were used to inform the semi-structured interviews. The choice to conduct interviews rather than only to distribute questionnaires was made with the intention to be able to gain in-depth data and to ask the respondents to explain or elaborate on their answers. This design has been labelled by Creswell, Plano Clark, Gutmann, and Hanson (2003) as a sequential explanatory design. A variation of this design is the retrospective interview, in which the respondents' own questionnaire responses are used as retrospective prompts for further open-ended reflection about what they meant. The participants were encouraged to elaborate, and the interviews ranged between 16 and 40 minutes, with an average of 26 minutes.

Student participants

The second group of participants in this study consisted of 129 students who filled in a questionnaire (Appendix 2). All of the participants in this group were students who had one of the nine teacher participants as their English teacher at the time. The participating students were between the ages of 15 and 35, with the clear majority being 16 to 17 years old. The students were not asked to provide any other demographic data.

The use of written questionnaires as a means of measuring attitudes in a certain population is a popular method which builds on the idea that questionnaires from a small portion of a large population can be used to measure, describe and analyze characteristics, behaviors and attitudes (Palviainen and Huhta 2015, pp. 193-194). The questionnaire used in this study was constructed with the intention that it would not take more than five minutes for the students to complete, and consists of quantitative and qualitative components, which are of equal importance. The questionnaire was given to their teachers, with most of the teachers agreeing to distribute it to a small group of their students. Two teachers were not willing to distribute questionnaires to their students due to upcoming national tests. One teacher requested that the author distribute the questionnaires during one of his lessons. The students were provided with information about why they were being asked to complete the questionnaire, and that it was optional for them to do so. The questionnaire included a glossary (the same glossary was also given to the teachers) which explained the following terms: *accent*, *variety*, *proficient*, and *near-native proficiency*. One question (“Why do you want to have the accent you chose above? Use keywords to explain”) prompted the students to write their own answer and provided example keywords which have likely influenced the responses. The remaining questions were multiple-choice. The questionnaires were filled in anonymously by the students and have been analyzed together as one group.

Data analysis

The qualitative material collected from the teacher interviews were first transcribed word by word. After the selection of which quotes from the interviews to include in the present paper, parts of the material were transcribed again using standard orthography, which Roberts (1997) has suggested should be used if possible to avoid stigmatization, in addition to producing easily readable discourse.

The transcribed material was analyzed through a line-by-line reading, as recommended by McCarty (2015). The data was further coded using one or

more short textual labels, as suggested by Dörnyei (2007, p. 26) and exemplified in (i).

- i. *Language attitude; Regional variety:* If we look at the South first then like y'all, and the way they tend to sort of mash words together in the South, and the sound of it because, how would you describe it, it's sort of, I say sort of lazy ring to it if you get what I mean. (Axel)

Other labels which were used included *national variety*, *social variety*, *ideology*, and *perception of students*. The qualitative data from the student questionnaire was categorized into twelve emergent dimensions: *prestigious*, *formal*, *professional*, *proper*, *intellectual*, *simple*, *casual*, *sloppy*, *pleasant*, *cool*, *authentic* and *exposure*. The twelve categories have been named after words that were common in the data, but as the students provided a large number of keywords, the choice was made to categorize keywords that were synonyms or nearly identical in meaning into a smaller set of dimensions. One such example is the keywords “sounds more pleasant”, “sounds nicer” and “sounds better” which all occurred in the data and were categorized in the dimension *pleasant*.

Results

Students' preference with regard to varieties

The 129 students who participated in this study were first asked to state which accent they want to have when they speak English. As Figure 1 shows, 48 percent said they want to have an American accent, while 35 percent said they want a British accent.

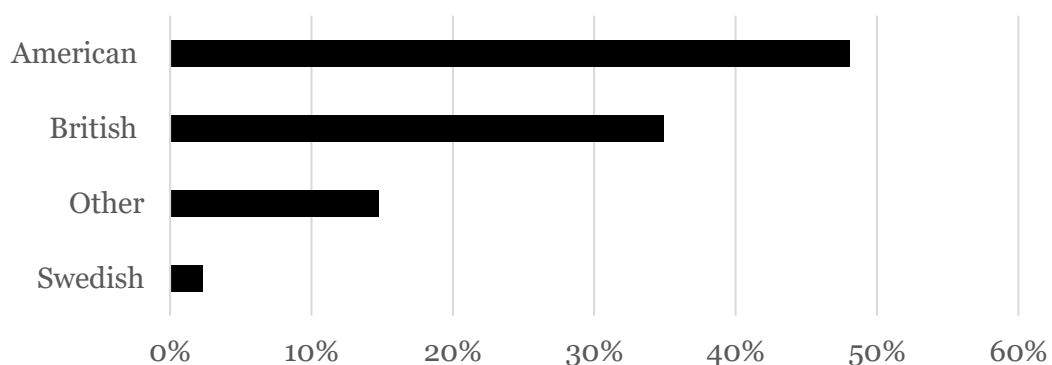


Figure 1. Students' responses to the question “What accent do you most want to have when you speak English?”

Figure 1 further shows that two percent of students want to sound Swedish when they speak English, while 15 percent responded “Other” on the

questionnaire. The “Other” answers included one student who wants to sound like “myself” because one accent should not be “more praised than another”, ten students who wrote that they want to sound neutral or have a mix of native English accents, and eight students who want a native accent which is not BrE or AmE. The latter responses include Australian, Canadian, Irish, Scottish, and Indian English.

The participating students were further asked which variety or varieties of English they think should be taught in Sweden. The results in Figure 2 show that the largest group of students (34 percent) think BrE and AmE should be taught.

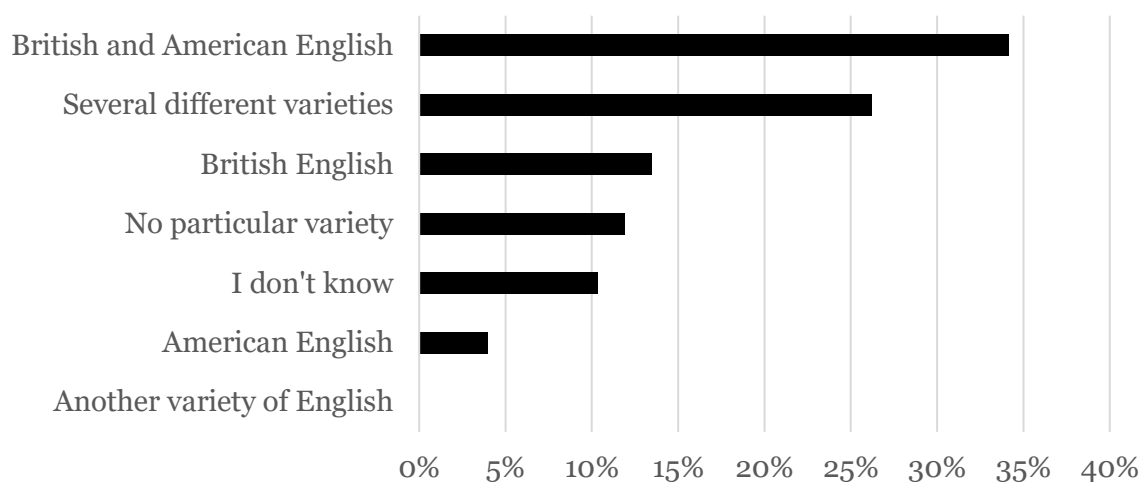


Figure 2. Students’ responses to the question “Which variety of English do you think should be taught in Sweden?”

As many as one in four of the students (26 percent) say that several different varieties of English should be taught in school. A further 14 percent chose the option that only BrE should be taught in Sweden, while 4 percent think only AmE should be taught.

According to nearly all of their teachers, the students prefer AmE. For example, Susanne said in the interview that she believes 80 percent of her students prefer AmE, while Camilla thought as many as 90 percent of her students want to speak like an American. Camilla and Lars explained that some of their students speak BrE to “show off” as seen in (1), or because they think it sounds “quaint”, as seen in (2).

- (1) Well, most students they are sort of leaning towards American because that’s what they hear in TV series and so on, but then occasionally you still see those, if they want to show off, they will go for the more British kind, and I don’t know

if that's because I speak this way or if it's because they think they will sound a bit posher. (Camilla)

- (2) There's always one or two students that wants to sound British because they think it sounds quaint and they like Harry Potter. (Lars)

Henry stated that he does not know that his students necessarily *want* to speak AmE, but that they do, which he thinks is a result of their exposure to AmE. Henry further stated that some of his students have said that they think AmE is “more normal” and “cooler” than BrE, as seen in (3).

- (3) I don't know if they want to, but they do, and I think that's the exposure they have to a lot of media in American English and occasionally some students have expressed that they think American English is cooler than British English, and more normal because more people speak it. (Henry)

The students' answers to these two questions combined with their teachers' responses suggests that a large number of the students want to speak and learn AmE. However, the students' responses reveal that they do not want to speak and learn AmE to the degree that their teachers believe, and it is clear that many more students want to be taught BrE than their teachers perceive.

In order to understand why the students want to learn these specific varieties, they were asked to write keywords about why they wished to have one specific accent. This resulted in 196 keywords which mainly commented on AmE and BrE. The students' ideologized values for AmE and BrE, as seen in Figure 3 and 4, reveal that many students prefer AmE because it sounds *pleasant*, that it is *cool*, and that it is *simple*. BrE, on the other hand, is also said to be *pleasant*, but students also prefer it because it is more *authentic* and *prestigious*.

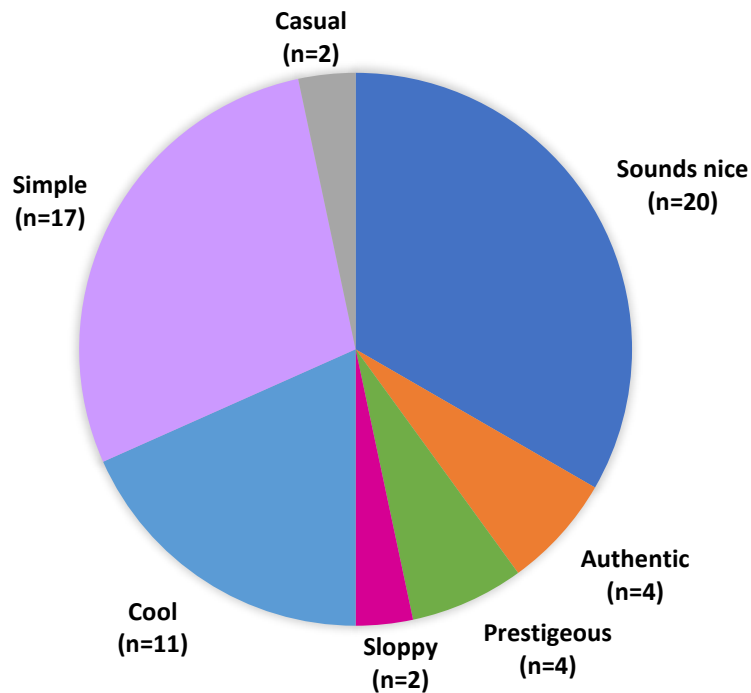


Figure 3. Students' ideologized values of American English.

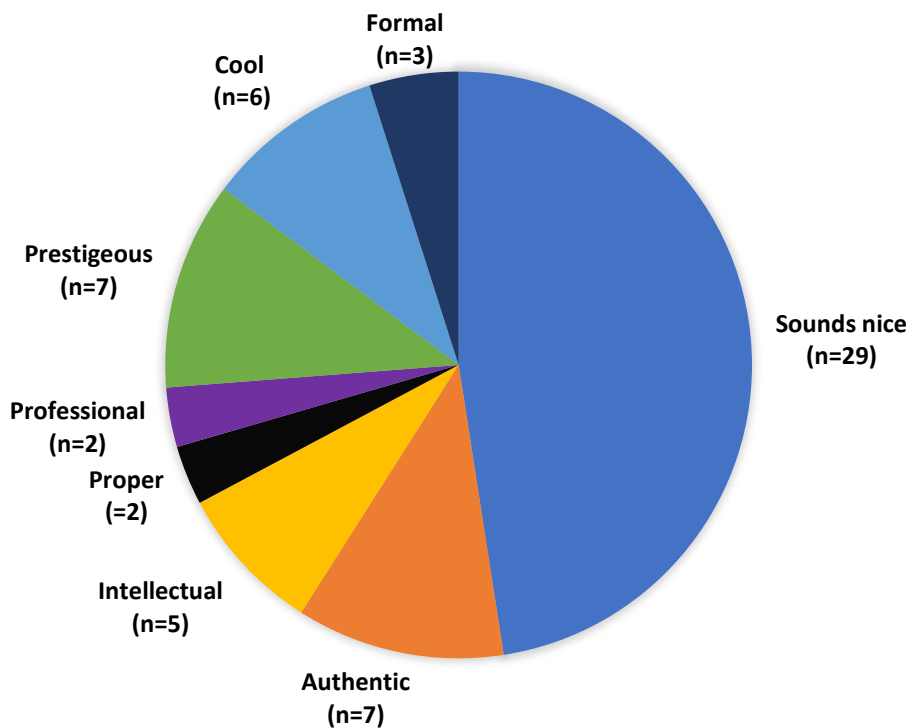


Figure 4. Students' ideologized values of British English.

As the two figures show, further dimensions which were associated with AmE were that it is *authentic*, *prestigious*, *sloppy*, and *casual*. Other dimensions which were associated with BrE were *intellectual*, *formal* (as opposed to informal), *cool*, *professional*, and *proper*. One additional keyword that was

common in the data, which has not been included in Figure 3 or 4, is *exposure*. Nineteen students stated they prefer AmE because it is the variety that they are exposed to the most. *Exposure* was listed as the reason for preferring BrE by three students.

In conclusion, Swedish upper secondary level students appear to prefer AmE due to their level of exposure to the variety, their perception that AmE is easier or simpler to speak, and that they think it sounds more pleasant. The relatively large group of students who prefer BrE also prefer it because they think it sounds more pleasant. They further prefer BrE because they feel it is the most authentic, prestigious and intellectual variety of English. This is line with Ladegaard and Sachdev (2006), and Rindal's (2010) findings in Denmark and Norway where students rated BrE higher for pleasantness, intelligence and formality. However, unlike the students in Denmark and Norway, the largest group of students in this study considers AmE to be their model of pronunciation.

Teachers' attitudes and perceptions of varieties of English

The nine participating teachers revealed a wide range of ideas, attitudes and thoughts on varieties of English during the interviews conducted for this study. Marcus answered that he teaches his students BrE on the questionnaire, but later said in the interview that he chose BrE because he speaks and writes BrE and ideally wants his students to produce BrE. However, he does not explicitly teach his students BrE or any other variety of English. Axel similarly admitted to not teaching his students about varieties of English, apart from occasionally pointing out the differences between BrE and AmE, but after some thought added that he recently spent some time teaching his students the differences between Southern American English and Northern American English, as seen in (4), during a lesson on the American Civil War.

(4) If we look at the South first then like y'all and the way they tend to sort of mash words together in the South, and the sound of it because, how would you describe it, it's sort of, I say it has a sort of lazy ring to it, if you get what I mean.
(Axel)

Jenny said that she feels it is very important for the students to learn that not everyone in the UK speaks "classical English", as seen in (8).

(5) In Great Britain there is a difference between classical English, the one that we usually say, the one type that the Queen speaks, and then if you go outside London to certain areas and they have a completely different accent, and that

could be related to their social environment or educational background and so on, it's important to make these distinctions (...) so that if one day some of my students get in touch with a person who doesn't speak classical English, so that they do not wonder "what is this, what kind of a language is this?", so that they know, so that they have this awareness. (Jenny)

Jenny also explained that she aims to teach her students both BrE and AmE and that she does so by making a choice by herself, or together with her students, whether they should speak with a British or an American accent during a given lesson, as seen in (6). Jenny further explained that her students are not always happy with her choice, as seen in (7).

(6) Sometimes I ask my students "Do you want me to have an American accent or a British accent, which one are you interested in?" and it varies sometimes. Sometimes they say let's have a British accent, for instance, so then I have to switch. (Jenny)

(7) They say "Oh, do we have to have a British accent today? Please switch, just for today." (Jenny)

Teachers Camilla and Lars both discussed teaching their students a number of varieties of English, but consistently returned to that they teach their students about certain varieties because they are 'fun' or 'interesting'. Lars said that he teaches varieties as a "funny thing, or an interesting aspect of English", and explained that he has taught his students about Cockney by watching a "very funny" instructional video about how to speak the variety, while Camilla specifically mentioned Geordie and Irish English and said that she always tries to teach one of the two varieties "just because the fun of it", as seen in (8).

(8) I always try to get a bit of Geordie in or a bit of Irish English, just because the fun of it, and I think because I think it's fun, the students will also enjoy learning more about different dialects. (Camilla)

A consistent theme throughout the interviews was the idea of awareness. Several of the teachers emphasized how important it is to be conscious of different varieties but appear to have different views on who should be aware of the varieties. Whereas Lars, Johan and Jenny stressed that it is important for the students to have an awareness of different varieties, Camilla and Marcus only mentioned that it is important for them as the teacher to be aware of varieties, as exemplified in (9).

- (9) I need to be aware that well, they know what trash can is but they don't know what a dust bin is, okay. So I mean I have to know those things and those times I think about that. Sometimes also when we do listening things, I think that I should be aware of, well, what kind of English is this and what problems may arise from this and so on. (Marcus)

Another theme that was brought up several times in relation to what varieties are and why they should be taught was the concept of culture. Susanne and Jenny both appeared to consider the teaching of varieties to be the same as the teaching of culture. Susanne explained that she believes that she should teach her students about several different varieties of English because the syllabus says that she should teach her students about “the cultures where English is spoken”, as seen in (10), while Jenny stated that the teaching of varieties is a part of English language as a culture, and that it is important for her students to understand that other English-speaking countries “produce their own accent and their own culture”.

- (10) My general view, or from what I remember at least, it says that look at the cultures where English is spoken and so on, and they always have these words in plural then. Different cultures or societies and so that's my interpretation then that you should look at different cultures when they actually speak the language. (Susanne)

A further theme that was often brought up during the interviews was the focus on the two “traditional” standard Englishes, BrSE and AmSE (McArthur 2001, p. 1). Susanne, for example, stated that she teaches her students about different national varieties, but that she does so by contrasting them with the “norms”, while Jenny said that she believes her students want to learn AmE, but that she has nevertheless made the choice to alternate between BrE and AmE because she believes it is important for her students to be exposed to both varieties. Axel appeared to consider BrE and AmE to be the only available options to teach, as evidenced in (11), when he was asked if it has been an active choice not to teach a particular variety.

- (11) I don't feel I get any support for one or the other in the curriculum so I haven't, it hasn't really crossed my mind that much. (Axel)

Several of the teachers ask their students to choose one of BrE or AmE. Marcus stated that some of his students tend to mix BrE and AmE vocabulary and spelling, and that he tells them from the beginning that “any way is fine as long as you choose to stick with one or the other”. Henry similarly said that he teaches his students to separate BrE and AmE, and that he tells his

students that they should be consistent in using one of the varieties in presentations and essays. Camilla also encourages her students to separate BrE and AmE in writing and to think about the differences in spelling, but said that she no longer focuses on vocabulary because she believes it does not matter as native speakers of English would understand vocabulary from other varieties of English. One further example is Henry, who said in the interview that he highlights the differences between “English English” and “American English”, and that he tells his students that they should be as consistent as possible, both in speaking and writing, in one of the “main types of English, English English or American English”. Henry also noted that the oral parts of the Swedish national test include different accents, but that the English is “usually quite clean and not that dialectic [sic]”. Trudgill (1975) has argued that one variety cannot be claimed to be linguistically superior or inferior to another, but several of the teachers’ descriptions of what they teach with regard to varieties appears to suggest that they consider non-standard varieties to be deficient, and that it is only the “clean”, “main types” of English that are not “not that dialectic” which are correct.

In clear contrast with these teachers’ preference for BrSE and AmSE, Lars stated in the interview that it is his belief that the teaching of varieties does not matter anymore, as seen in (12).

- (12) I think the awareness is important. There are varieties, but I think that, it’s my personal belief that it doesn’t matter anymore. English isn’t a language that can be said to be tied to a specific place or even time, it debridges everything now and I would say that there is a Swedish English which is acceptable and even preferable in some cases.

Lars further explained during the interview that he used to believe it was important for his students to choose one variety (BrE or AmE), but that he has changed his mind and now believes that Swedish English is equally acceptable, in some cases even preferable, from teaching, travelling and reading about varieties and, in his words, discovering that “they are as confused as we are” in Britain with regard to spelling, amongst other things, and that there is no point in teaching a variety that is “changing as we speak”.

To summarize, it is clear that the teachers who participated in this study all teach their students about varieties of English to some extent, but they appear to do so by exaggerating stereotypes. The primary varieties which are taught are without question BrSE and AmSE, with many of the students being told by their teachers to choose one of BrE and AmE and to be consistent in their use of their chosen variety.

Discussion

In English as a Foreign Language (EFL) teaching, several scholars have described how AmSE is replacing RP as the norm (e.g. Crystal, 2003; Bradac and Giles, 1991). In spite of this, relatively recent studies from Norway (Rindal, 2010) and Denmark (Ladegaard and Sachdev, 2006) have shown that EFL students still consider RP to be the most attractive model of pronunciation. The findings in this study, however, appear to suggest that Bradac and Giles (1991) and Modiano (1993) were correct when they predicted that AmSE would become the preferred variety of English in Sweden, although it must be noted that fewer than half (48 percent) of the students in this study responded that they want to have an American accent. A further 35 percent of students responded that they want to have a BrE accent, which is considerably more than their teachers hypothesized, and could suggest that BrE retains a prominent role amongst youths in Sweden. This is supported by the students' ideologized values of BrE and AmE, which reveal that students want to speak BrE because they think it sounds more pleasant, intelligent and formal, while AmE is chosen because of the amount of exposure to the variety, and the students' perception that AmE is easier. Only four percent of students respond that they think that solely AmE should be taught in Sweden, with the majority opting instead for "British and American English" or "Several different varieties" of English. Students' preference for AmE must be argued to be a result of the American global cultural hegemony (Crystal, 2003), with the influence of the United States with regard to TV, film and literature determined to be very strong in Sweden already in 1994 (Blanck, 2006). Dalton-Puffer, Kaltenboeck, and Smit (1997) have further argued that students prefer one variety due to greater familiarity with it from EFL lessons and travel. None of the teachers in this study have claimed that they teach AmE only, but the interview data suggests that BrE no longer dominates in education in Sweden.

The findings of this study instead suggest that the participating teachers predominantly teach their students BrSE in combination with AmSE and focus on the differences between the two varieties. Although some other varieties are clearly taught (primarily national varieties, but also some regional and social varieties found in the United Kingdom and the United States), they are often contrasted with the "norms" (BrSE and AmSE). Several of the teachers further tell their students to choose one of the two "main types" of English and to be consistent in their use of BrE or AmE. It appears as if the 'traditional' standard Englishes are so prestigious amongst the teachers that they have not considered that they are not more 'correct' than any other variety of the language. Johan stated in the interview that in

his opinion, BrE is not more correct than AmE, but that it is important for the students to speak “correct English”, which begs the question, what is correct English? While linguists agree that all varieties are equal, many non-linguists believe that some languages or varieties *are* better or more correct than others (Wardhaugh, 2010, pp. 356-357). The teachers in this study are likely found somewhere in between, with, for example, Camilla stating that she actively thinks about not being biased “toward any different kind of English”. Naturally, there are valid reasons for teaching BrSE and AmSE, and researchers have, for example, suggested that students’ identification with the target language is critical in second language learning (Sachdev and Wright, 1996; Giles and Coupland, 1991). As such, it can be important for students to be allowed to learn the variety they prefer. At the same time, it is undeniable that the learning of varieties allows students to more easily understand different speakers of English, and this is something that is mentioned by several of the teachers. Lene, for example, said that the British Isles varieties are the hardest ones she can introduce students to, but that it is her goal for the students to be able to have the confidence to understand different varieties, as seen in (13).

- (13) It would be listening, for the students to be able to manage that they don’t, that their ears are prepared for different kinds and that they have the confidence, they grow into the confidence of knowing, okay this may be a shock to me, but if I just give it a few minutes, I can manage. And that there’s a pattern to the varieties, okay so the vowel sounds like that, but I can pick them out, and so within minutes I can understand what somebody is saying. (Lene)

A further practical reason for learning about varieties is that some students are self-conscious about how they sound, and by learning about the different ways of speaking English, as suggested by Camilla in (14), students may worry less about how they sound.

- (14) What I do try to teach is the fact that there are different ways of speaking English and you shouldn’t, well you shouldn’t be too focused on one because also some students might be nervous about how they sound, and I can also say well it’s okay, we do speak differently. (Camilla)

It is evident that not all of the participating teachers consider the teaching of varieties to be important, however, particularly in the case of regional and social varieties. Susanne, for example, stated that she does not know enough about regional or social varieties to teach them, which suggests that she does not consider it to be important for her students to learn varieties of language

beyond the “norms”. Other teachers revealed their attitudes about ‘non-traditional’ varieties of English when they stated that they teach their students about certain varieties as a “funny thing” and “just because the fun of it”. Bradac and Giles (1991, p. 10) have recommended that both teachers and students need to become aware of their language attitudes, and that teachers need to “intervene in the stereotyping process” to help their students develop an awareness of their attitudes. Such intervention would likely have positive consequences for students in their learning of all foreign languages, in addition to positive social consequences (Bradac and Giles, 1991, p. 10), but in this study, it appears as if some of the teachers are instead exaggerating stereotypes (see, e.g., example [4] where Axel says Southern American English has a lazy ring to it). It is not unlikely that this results in their students learning that non-standard varieties of not only English, but all languages, are deficient.

Pedagogical implications and suggestions for future research

Teachers need to be aware of the current status of English in the world in order for them to more adequately involve a range of varieties of English in the classrooms. Several of the teachers who participated in this study openly stated that they struggle to understand the current syllabus, and one even stated that she cannot teach her students about regional and social varieties of English as she does not have enough knowledge about varieties of English herself. I would argue that this is a failure from the participating teachers’ higher education institutions. In order for teachers who are already working at the upper secondary level to improve their teaching on varieties, in-service training should be provided in which teachers gain knowledge about World Englishes and currently available resources that they can use in their classrooms. Furthermore, the in-service training should educate the teachers about what the current syllabus says about varieties of English and what their students are expected to learn during their time in upper secondary school.

Teacher training programmes must also provide their students with courses about varieties of English as well as more help to understand the syllabus. Perhaps more important, however, is an internal analysis of the current programmes and whether or not they place a strong focus on BrSe and AmSe. The analysis should also look at what impact this has on the teacher students. Programmes which place a strong focus on BrSe and AmSe may be implicitly educating the students that BrSe and AmSe are the correct varieties of English and that they should, for example, tell their future upper secondary students to choose one of these two varieties in both writing and speaking. It is crucial that teacher-training students are made aware of current research

on non-native phonology and what impact the performance target in the English classroom can have on students. Finally, teacher training students should be made aware of their attitudes and learn how not to convey their own biases to their future students.

Future studies into this area would benefit from making a distinction between production and reception in terms of varieties of English. An auditory analysis of what students produce that compares its findings with students' self-expressed accent claims, similar to that of Rindal (2010), and their ideological values would be of interest. Another suggestion for future research is to look at what the teaching of varieties of English means to teachers. The teachers who participated in this study appeared to perceive the teaching of varieties differently, with some of the teachers actively trying to teach their students to produce several different varieties, while others simply wanted to make their students be able to understand or be aware of the existence of different varieties. Finally, this study has showed that there is a wide range of views and opinions amongst teachers in the upper secondary school in relation to varieties of English. A larger-scale study is necessary in order to find additional perceptions on the teaching of varieties, as well as generalizable findings related to the topic.

References

- Blanck, D. (2006). Television, Education, and the Vietnam War: Sweden and the United States During the Postwar Era. In A. Stephan (Ed.), *The Americanization of Europe: Culture, Diplomacy, and Anti-Americanism after 1945* (pp. 91-114). New York, NY: Berghahn Books.
- Bradac, J. J., & Giles, H. (1991). Social and Educational Consequences of Language Attitudes. *Moderna Språk*, 85(1), 1-11.
- Buckingham, L. (2015). Recognising English Accents in the Community: Omani Students' Accent Preferences and Perceptions of Nativeness. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 182–197. doi:10.1080/01434632.2014.909443.
- Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Clark, U. (2007). *Studying Language: English in Action*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Kaltenboeck, G., & Smit, U. (1997). Learner Attitudes and L2 Pronunciation in Austria. *World Englishes*, 16(1), 115-128.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Greenbaum, S., & Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*, 2nd edition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hult, F. M. (2004). Planning for Multilingualism and Minority Language Rights in Sweden. *Language Policy*, 3(2), 181-201.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A Resource Book for Students*, 2nd edition. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Kachru, B. B. (1990). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Ladegaard, H. J., & Sachdev, I. (2006). 'I like the Americans...but I certainly don't aim for an American accent': Language Attitudes, Vitality and Foreign Language Learning in Denmark. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27, 91-108.

- McArthur, T. (2001). World English and World Englishes: Trends, Tensions, Varieties, and Standards. *Language Teaching*, 34(1), 1-20. doi:10.1017/S0261444800016062
- McCarty, T. L. (2015). Ethnography in Language Planning and Policy Research. In F. M. Hult & D. Cassels Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide* (pp. 81–93). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- McKenzie, R. M. (2008). The Role of Variety Recognition in Japanese University Students' Attitudes towards English Speech Varieties. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(2), 139–153. doi:10.2167/jmmd565.0
- Modiano, M. (1993). American English and Higher Education in Sweden. *American Studies in Scandinavia*, 25, 37-47.
- Nelson, C. L., & Kang, S. (2015). Pronunciation and World Englishes. In M. Reed & J. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 320-330). Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Palviainen, Å., & Huhta, A. (2015). Investigating Relationships between Language Attitudes and Policy Issues. In F. M. Hult & D. Cassels Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide* (pp. 193–204). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Rindal, U. (2010). Constructing Identity with L2: Pronunciation and Attitudes Among Norwegian Learners of English. *Journal of Sociolinguistics*, 14(2), 240-261.
- Roberts, C. (1997). Transcribing Talk: Issues of Representation. *TESOL Quarterly*, 31(1), 167-72.
- Sachdev, I., & Wright, A. (1996). Social influence and language learning: An experimental study. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 230-245.
- Smith, L. E., & Rafiqzad, K. (1983). English for Cross-Cultural Communication: The Question of Intelligibility. In L. E. Smith (Ed.), *Readings in English as an International Language* (pp. 49-58), Oxford: Pergamon.
- Smith, L. E. (1992). Spread of English and Issues of Intelligibility. In B. B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English across Cultures*, 2nd edition (pp. 75-90). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Trudgill, P. (1975). *Accent, Dialect and The School*. London: Edward Arnold.
- Wardhaugh, R. (2010). *An Introduction to Sociolinguistics*, 6th edition. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389.

Wolfram, W., & Schilling, N. (2016). *American English: Dialects and Variation*, 3rd edition. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.

Appendix 1

Questions about you

1. When did you graduate from the Teacher Education Program?
 - 1970-1979
 - 1980-1989
 - 1990-1999
 - 2000-2009
 - 2010-2017
 - I have not graduated from a teacher program

2. How old are you?
 - 20-29
 - 30-39
 - 40-49
 - 50-59
 - 60-69

3. How many years have you worked as an English teacher?

4. Do you use a textbook when you teach English?
 - Yes
 - No

Questions about varieties

5. Do you think about which variety/varieties of English to teach?
 - Constantly
 - Frequently
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never

6. What variety do you aim to teach?
 - British English
 - American English
 - British and American English
 - Another variety of English, please specify
 - Several different varieties
 - I do not aim to teach a particular variety

7. What variety do you think your students want to learn?
- British English
 - American English
 - Both British and American English
 - Another variety of English, please specify
 - Several different varieties
 - They do not care
8. What variety do you think your students produce?
- British English
 - American English
 - A mix of British and American English
 - Another variety of English, please specify
 - Swedish English
 - I do not know
9. What variety/varieties should you teach according to the curriculum?
- British English
 - American English
 - British and American English
 - Several different varieties
 - No particular variety
 - I do not know

Questions about accent

10. How important do you think it is for your students to have a nativelylike accent?
- Extremely important
 - Very important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all
11. How important do you think it is for an English teacher in Sweden to have a nativelylike accent?
- Extremely important
 - Very important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all

Questions about proficiency

12. How important are the following things in an English language teacher? Check one box in each column.

Proficiency in English

- Near-native or native
- Highly proficient
- Relatively proficient
- Somewhat proficient
- It does not matter

Education

- Completed a teacher education program at a university in Sweden (5 years)
- Completed a teacher education program at a university in another country (3-5 years)
- Attended some teacher education program at a university but not completed it
- Completed a Teaching English as a Foreign Language (TEFL) certificate (120 hours)
- It does not matter

Proficiency in Swedish

- Near-native or native
- Highly proficient
- Relatively proficient
- Somewhat proficient
- It does not matter

Appendix 2

1. How important is it for you to sound like a native speaker in English?
 - Extremely important
 - Very important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all

2. What accent (see glossary) do you most want to have when you speak English?
 - I want to sound British
 - I want to sound American
 - I want to sound Swedish
 - Other _____

3. Why do you want to have the accent you chose above? Use keywords to explain (e.g. “sounds better”, “more prestigious”, “cooler”, “more beautiful”, “more authentic”).

4. To what extent do you think that you have that accent now when you speak English?
 - I have the accent I want
 - I think I sound a bit like I have the accent I want but I need to work on it more
 - I’m trying to learn the accent I want to have but I haven’t learned it yet
 - I haven’t tried
 - I don’t know / I don’t care

5. How often do you talk about different varieties (see glossary) of English in class?
 - Constantly
 - Frequently
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never

6. Which of the following varieties of English do you think your teacher is trying to teach you?
 - British English
 - American English
 - British and American English
 - Another variety of English, please specify
 - Several different varieties

No particular variety / I don't know

7. Which variety of English do you think should be taught in Sweden?

- British English
- American English
- British and American English
- Another variety of English, please specify
- Several different varieties
- No particular variety
- I don't know

8. How good at English do you think someone needs to be to be a good teacher? See the glossary for explanations of *proficient* and *near-native*.

- Near-native or native
- Highly proficient
- Relatively proficient
- Somewhat proficient
- It does not matter

9. How important are the following things in an English language teacher? Check one box in each column.

Proficiency in English

Education

Proficiency in Swedish

- Near-native or native
- Highly proficient
- Relatively proficient
- Somewhat proficient
- It does not matter

- Completed a teacher education program at a university in Sweden (5 years)
- Completed a teacher education program at a university in another country (3-5 years)
- Attended some teacher education program at a university but not completed it
- Completed a Teaching English as a Foreign Language (TEFL) certificate (120 hours)
- It does not matter

- Near-native or native
- Highly proficient
- Relatively proficient
- Somewhat proficient
- It does not matter

10. What has taught you the most English? Rank the options from 1-9 with 1 being the thing you have learned the most from, and 9 the thing you have learned the least from.
- School
 - TV, movies
 - Games
 - Books, magazines
 - Internet
 - Travel
 - Family
 - Friends
 - Other
11. Do you have any other comments or do you want to clarify any of your answers?

Collaborative actions in supervision meetings

Marie Nelson^a, Sofie Henricson^b, Marjo Savijärvi^c and Anne Mäntynen^c

^aStockholm University, ^bÅbo Akademi University and The Society of Swedish Literature in Finland, ^cUniversity of Helsinki

Contact: marie.nelson@su.se

Abstract

In this chapter, we study face-to-face meetings between students and supervisors, where the focus of the meeting is supervision of academic writing. The aim of the study is to examine how students and supervisors in Sweden and Finland collaborate in order to improve the students' texts and to discuss academic writing. Using conversation analysis, we study video-recorded, naturally occurring interactions. Our analysis shows that supervisors and students perform a variety of collaborative actions, initiated by both students and supervisors, such as co-construction of turns, recycling of co-participants' turns, telling of second stories, and joint production of text units. The findings of the study highlight that participation roles in the institutional interactions studied are complex and dynamic, and that the combination of both the students' subject expertise and the supervisors' academic expertise enable mutual understanding of the texts and topics under discussion.

Introduction

This chapter deals with collaborative actions of students and supervisors in the supervision of academic writing. Using conversation analysis (CA) as a method, the chapter examines how students and supervisors collaborate in naturally occurring face-to-face supervision meetings. The current study aims to contribute to an enhanced understanding of supervisory interaction, and to yield new insights into the development of academic literacy practices in higher education.

Academic supervision is an essential part of higher education, as it aims at enhancing some of the most central intended learning outcomes, i.e. core academic skills including subject expertise and academic writing. Supervision meetings are institutional interactions where students and supervisors meet face to face in order to improve these core skills. Interaction in supervision has been studied from various approaches, often from the perspective of giving and receiving advice (e.g. Vehviläinen, 2001; Waring, 2007; Henricson & Nelson, 2017), and in this setting, unidirectional advice-

giving is a crucial part of the interaction. However, supervision meetings also open up for student participation. The meetings are supposed to be formed in a way that allows and encourages students to participate actively (see e.g. Norberg Brorsson & Ekberg, 2012; Lindblom-Ylänne, Nevgi, Lindfors, Londen, Löfström & Mickwitz, 2016). As Vehviläinen (2009) shows, student participation can, for example, be initiated when a student asks a question or introduces a new topic. Waring's study on tutor-student interactions (2007) also highlights that it is possible for students to decrease the inherent asymmetry between the participants, for example through the ways in which they respond to advice given by the tutors.

As a point of departure, we move beyond an analysis based on pre-defined roles of supervisors as experts and advice-givers and students as non-experts and advice-receivers. Instead, we investigate the interplay and collaboration between the participants, with the aim to examine how collaborative actions between students and supervisors temporally and sequentially unfold in the interactions. We address the following two research questions: 1) How are collaborative actions accomplished in supervision meetings?, and 2) How do students and supervisors jointly find ways to improve the students' texts?

The paper is structured as follows: We begin with a short introduction of previous research and key concepts, and continue with a presentation of our data and our methodological approach. We then present our analysis, and conclude with a discussion of our findings.

Academic supervision: advice-giving, knowledge, and learning

The institutional meetings in focus concern supervision of academic writing based on texts produced by students. During the meetings, the participants typically go through the supervisor's prepared and spontaneous comments on the student's work, with the aim of improving both the text and the academic writing abilities of the student. Advice-giving is an essential part of these interactions (see e.g. Henricson & Nelson, 2017), but the setting also encourages student participation, for example by opening up slots for students' questions (see e.g. Vehviläinen, 2009; Vehviläinen, Pyhältö, Lindblom-Ylänne, Löfström, Nevgi & Koutaniemi, 2016, p. 360). Through their active participation, the students have the possibility to diminish the asymmetry between advice-giver and advice-receiver, e.g. by expressing their own views of the text and any revisions made by the supervisors (cf. Waring, 2007).

Through collaborative actions, the students and the supervisors orient to mutual understanding, and hence, interactionally position themselves regarding rights and access to knowledge (see ‘epistemic positioning’ e.g. in Stivers, Mondada, & Steensig, 2011; Heritage, 2012). In previous research on learning in interaction, Melander and Sahlström (2010, p. 149) state that epistemic positioning is always present and also made relevant by the participants in the interaction. Melander and Sahlström (2010, p. 151) further claim that changes over time in epistemic positioning can make the processes behind learning visible. In our study, the participants explicitly negotiate the institutional roles and position themselves epistemically, as will be demonstrated in the section *Participation roles*. Within the complex institutional setting that supervision of academic writing creates, we focus on the ways in which students and supervisors collaborate to reach interactional and institutional goals.

Data and methodological approach

The data consist of video-recordings of supervision meetings in universities where the language of instruction is Swedish or Finnish. The supervision meetings held in Swedish were collected in Sweden and Finland, and the meetings held in Finnish were collected in Finland.¹ The supervision meetings are provided by university faculties and language centers and carried out by senior lecturers of linguistics or language counsellors. The analysed interactions follow a pre-set agenda adapted to the institutional goal of improving students’ texts and writing abilities by discussing their texts and writing processes. In the Finnish data, the meetings are part of an examination process of a compulsory test, a so called maturity test, at the end of the undergraduate studies. The test is based on Finnish law, and passing the test demonstrates language skills required from anyone working in public administration in Finland. The meetings’ official purpose is to accept the language of the students’ texts. In order to achieve this, the supervision aims at helping in final revisions of the texts. In the Swedish data, the texts are part of longer academic essays (undergraduate/graduate level), and the supervision provides support in the ongoing text processes.

The Swedish data amount to 11 hours of recordings. In total, 15 students and 4 supervisors participate in the Swedish supervision meetings. These

¹ Swedish is the principal language in Sweden, whereas Finland has two official languages, Finnish and Swedish.

recordings were conducted within the research programme *Interaction and variation in pluricentric languages – Communicative patterns in Sweden Swedish and Finland Swedish* (funded by Riksbankens Jubileumsfond, project ID: M12-0137:1).

The Finnish data consist of approximately 10 hours of recordings, i.e. roughly the same amount of time as our Swedish data. However, the Finnish meetings are much shorter than the Swedish ones. The Finnish data include 70 meetings with 4 supervisors and 70 students. While participants in the Swedish meetings discuss longer texts and students' writing abilities more generally, participants in the Finnish meetings discuss texts consisting of one-page abstracts with the purpose of primarily providing feedback on the acceptability of these shorter texts (for more details about the Finnish data, see Mäntynen, 2018).

We have analysed our data using conversation analysis (CA)². Conversation analysis is a systematic approach to the investigation of social interaction as it emerges in the temporally unfolding interaction (Hakulinen, 1989). It aims at discovering the practices that people use when accomplishing actions in everyday life (Sidnell, 2013). The analytic focus is on action; particularly on actions accomplished not by individual speakers but by co-participants together (Mondada, 2016). An essential focus in CA is the temporal organisation of interaction: how co-participants manage actions sequentially, on a moment-by-moment basis (Schegloff, 2007). As a result of the temporal organisation, the circumstances in which participants construct their actions change all the time (Heritage, 1984). Every turn in a conversation is both produced and interpreted locally (Schegloff & Sacks, 1973). Furthermore, every turn displays an interpretation of the previous turn(s) and simultaneously creates a context for the next turn(s). Therefore, the context in the conversational interaction is seen as profoundly dynamic (Heritage, 1984). Along with the “embodied turn” in CA-studies (see Nevile, 2015), more attention has been paid to the simultaneity of the co-participants' actions (see e.g. Goodwin, 2000; Mondada, 2016). CA-studies typically analyse naturally occurring interactions, audio or video recorded in situations not arranged for research purposes.

² For a Swedish introduction to CA-research, see Norrby, 2014 [1996]; for a Finnish, see Stevanovic and Lindholm, 2016.

Participation roles

Following previous studies of roles in supervision meetings, the supervisor is an expert on the setting and academic writing in general, with superior know-how e.g. concerning how a supervision meeting can and should be performed (Handal & Lauvås, 2008) and with more experience from the particular setting (Vehviläinen, 2015). However, in writing supervision, the student is an expert on the subject, the text, and the writing process in question. In other words, both the supervisor and the student are experts, but on different aspects of the text and the writing process. This inherent division of expertise may be temporarily reversed in interaction, as the supervisor and the student may opt to display or not to display expertise, or lack of it. As in all interactions, the participants have a number of roles potentially available that they may choose to orient to for the achievement of particular interactional goals.

Example 1 illustrates how the supervisor explicitly disclaims subject expertise. The example also shows how complex the question of participation roles is in these kinds of interactions.

Example 1. Meta-talk about participation roles (Sweden Swedish)

- 01 SUP: nu kanske det beror på att jag inte riktigt förstår
now maybe this is because I don't really understand
- 02 [ämnet så men
the subject so but
- 03 STU: [(skrattar)
((laughs))
- 04 STU: nej men det [e jättebra att man kommer (andra) perspektiv]
no but it is very good that you get (other) perspectives
- 05 SUP: [ja ja ja ja]
yes yes yes yes
- 06 STU: [det e (---) aa (.) aa]
it's (---) yeah (.) yeah
- 07 SUP: [ja jag ser det på ett annat sätt] där då
well I see it in another way there then

- 08 STU: aa det e ju jättebra
yeah that's PRT very good
- 09 SUP: om vi tittar på sida på åtta nu ha- du kan ju (0.3)
if we look at page at eight now ha- you can PRT (0.3)
- 10 tänka på å göra (1.3) °vad heter det° sidnumrering
think about doing (1.3) °what is it called° page numbering

In lines 1 and 2 the linguistic supervisor disclaims subject expertise by stating that she does not *really understand the subject* ('inte riktigt förstår ämnet'). She thereby sheds light on the complexity of the participation roles in these kinds of institutional interactions and ascribes the expertise on the subject to the student. The student responds with laughter and then, in a way, accepts the ascribed expert role by explaining how good it is to get somebody else's perspective (lines 3–4). After this meta-level talk about participation roles, initiated by the supervisor, the supervisor initiates a new sequence regarding *page numbering* ('sidnumrering', lines 9–10). This kind of meta-talk about epistemic issues and expertise show how the participation roles are negotiated in situ. In the studied supervision meetings, the student's and supervisor's combined expertises and the interactionally negotiable participation roles offer a flexible frame for different kinds of collaborative actions.

Analysis of collaborative actions

In this section, we discuss how collaboration between students and supervisors is manifested in our data. Through detailed analyses of selected examples from our Swedish and Finnish data sets, we describe how students and supervisors show cooperativeness and jointly find ways to improve the students' texts, and how the students actively participate in problem solving. We present our analysis under four different headings: *Co-constructing utterances*, *Recycling and reformulating each other's turns*, *Telling second stories* and *Doing collaborative writing*.

Co-constructing utterances

A basic claim in CA concerns turn-taking: conversation is carried on turn by turn, and turn transition is systematic and coordinated around possible completion points (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). A special case of turn-transition are so called co-constructions (Helasvuo, 2004), also discussed e.g. as *collaboratively constructed sentences*, *collaboratively produced turn-constructive units* or *jointly produced TCUs* (Lerner, 1991,

- 10 fö [de finns int i S[AOL]
 cause it's not in SAOL ((Swedish dictionary))
- 11 STU [mm [för att de] ska bli då ((lyfter huvudet, ser på
 handledaren, handledaren nickar))
 mm so that it will become then ((raises her head, gazes at SUP, SUP nods))
- 12 SUP: enhet[ligt
 uniform
- 13 STU: [jä p[recis ((vänder blicken tillbaka till texten))
 yeah exactly ((returns gaze to text))
- 14 SUP: [mm
 mm

In line 1, the supervisor introduces a new topic, i.e. how a frequently used term should be written, after which she gives general recommendations on the spelling (lines 5–6). In lines 8–10, the supervisor adds a recommendation that deviates from the general rule, but that is more adapted to this particular text. In overlap with the final parts of the supervisor's utterance, the student initiates an upshot of and a motivation for the advice given by the supervisor, by lifting her gaze towards the supervisor and saying: *so that it will become then* ('för att det ska bli då', line 11). The student does not explicitly search for a word or ask the supervisor to fill in, but she does change her bodily posture and gaze, as she turns away from the text and faces the supervisor. The supervisor maintains her gaze and bodily focus on the text in front of them, but nods towards the end of the student's utterance (line 11). Before the student has finished the utterance, the supervisor completes it with *uniform* ('enhetligt', line 12), thus describing how the text will be if she follows the advice given by the supervisor. In slight overlap with this suggestion, the student acknowledges and accepts the completion offered by the supervisor (line 13). By co-constructing the utterance, the supervisor and the student display joint understanding of why the spelling needs to be adjusted.

Example 3 is another example of co-construction, although here the roles are reversed. The transcript starts in the middle of an advice-giving sequence on how to refer to electronic sources.

Example 3. Co-construction initiated by a supervisor (Finland Swedish)

- 01 SUP: ibland så är de så att sånt som finns på nätet som pdf (.)
sometimes it's the case that stuff that's on the web as pdf (.)
- 02 finns också som tryckt eller den har ett sån här ISB-nummer alltså den
also exists in print or it has one of these ISB-numbers that is it
- 03 (0.7)
- 04 STU: °ja°
yes
- 05 SUP: e liksom utgiven
is like published
- 06 (0.2)
- 07 SUP: å då ska man hantera det som en (1.8) int som en webbsida
and in that case one should treat it as a (1.8) not as a web page
- 08 utan som som en
but as as a
- 09 STU: *som en trycksak*
as a printed source
- 10 SUP: [okej]
okay
- 11 STU: [°just de°
 °right°

In lines 1–2, the supervisor tells the student that electronic sources are sometimes also printed in a more official manner, with publication identifications etc. The student acknowledges this information with a quietly produced *yes* (line 4), after which the supervisor specifies which reference practice to apply (line 5). In line 7, she then goes on to invoke what this implies for references to such sources, *and in that case one should treat it as a* ('å då ska man hantera det som en'), but stops mid-turn and pauses for 1.8 seconds. Thereafter, she restarts from the opposite perspective, *not as a web site but as as a* ('int som en webbsida utan som som en', lines 7–8), but she

still does not complete the utterance. The pause, the restart, and the repeated *as* ('som'), all signal a word search in progress (see Goodwin & Goodwin, 1986). The student assists with the word search by offering a candidate solution, *as a print source* ('som en trycksak', line 9). The supervisor accepts this proposal, with *okay* ('okej') in line 10, at the same time as the student further confirms this with a quiet *right* ('just de') in line 11. They then continue discussing the topic in further detail (not included in transcript).

Examples 2 and 3 illustrate how students and supervisors complete each other's utterances, hence displaying understanding of in what direction the other participant's utterance is going (cf. Bolden, 2003). In some cases, the co-constructed utterances are initiated without any trouble displayed (as in example 2). In other cases, the co-constructions arise from problems in the ongoing turn production, where, for example, signals of a word search might function as an invitation to collaborate in the completion of the turn. As Bockgård (2004) notes, continuing a previous speaker's utterance can be a way for the speaker to show empathy, solidarity, and agreement, and hence increase the affinity with the previous speaker. Examples 2 and 3 show that this is a two-way process, as both the students and the supervisors complete each other's utterances.

Recycling and reformulating each other's turns

In this section, we analyse cases where students and supervisors repeat, recycle or reformulate each other's utterances. Repetition, discussed under different terms by different researchers, can be seen as a way to accomplish various social goals (Tannen, 1989; see also Landqvist, 2010): it keeps talk going, shows listenership, and ties one's own ideas to other's ideas. Anward (2004) describes modified recycling (*recycling with différence*) as a method of turn construction in everyday talk that is profoundly interactive and allows language continuously to emerge as a "co-constructed social fact" (p. 2). Savijärvi (2011, 2018) has investigated second language learning in a kindergarten setting, and shown that recyclings also contribute to second language learning in interaction (see also Cekaite & Aronsson, 2004). In a multilingual healthcare context, Yazdanpanah and Plejert (2017) discuss recyclings in terms of verbal, embodied, and prosodic repetition. Even if their interactional setting clearly differs from ours, it is interesting to observe how they describe recycling as a resource to establish common ground and shared interpersonal engagement. These findings correspond with the ways students and supervisors use repetition in our data. In example 4, the supervisor recycles a student's formulation:

Example 4. Recycling a student's formulation (Sweden Swedish)

01 SUP: å det det [blir inte riktigt så sammanhållet ja lite]
and it it doesn't get really that coherent yes a bit

02 STU: [trögt å läsa näe]
slow to read no

03 SUP: trögläst ble- blev det faktiskt
slowread is what it go- got actually

In example 4 the student, in line 2, shows involvement by adding a suggestion to the supervisor's previous utterance in a co-constructive way: *slow to read* ('trögt å läsa'). The supervisor accepts this suggestion by recycling it in similar wordings, *slowread* ('trögläst', line 3). By adding *it got actually* ('blev det faktiskt', line 3), the supervisor displays further acceptance of the student's suggestion, and strengthens her own previous assessment.

Example 5 illustrates a recycling where the student recycles the supervisor's words. Hence, the roles are reversed compared to example 4. Example 5 is from the beginning of a supervision meeting and starts with the student telling the supervisor that he will present his text at a seminar the day after tomorrow, and adding that he waits for the comments he will get there (lines 1–2, 6).

Example 5. Recycling a supervisor's formulation (Finland Swedish)

01 STU: i morgon ska jag eller i övermorgon ska jag presentera
tomorrow I'll or the day after tomorrow I'll present

02 [så jag väntar på (.) [opponeringens
so I await the opponent's

03 SUP: [okej ((nickar)) [okej ((nickar))
okay ((nods)) okay ((nods))

04 (0.5)

05 SUP: just [de
right

Example 6. Second story told by a student (Sweden Swedish)

- 01 SUP: jag brukar alltid säga liksom att man ska alltid utgå från
I always say well that you should always assume
- 02 att läsaren e *lite dum* å lite *lat* [(skrattar)]
*that the reader is a *bit stupid* and a bit *lazy* ((laughs))*
- 03 STU: [mm
mm
- 04 STU: mm
mm
- 05 SUP: de e en bra utgångspunkt
that is a good starting point
- 06 STU: [preci- [ja:
exact- yes
- 07 SUP: [lite dummare å lite latare
a bit more stupid and a bit more lazy
- 08 än vad man tro:r att läsaren [är ((skrattar))
than what you believe that the reader is ((laughs))
- 09 STU: [ja
yes
- 10 (0.4)
- 11 STU: en eh en *e:h* som min sambo pluggade med sa också att
*someone eh someone *eh* whom my partner studied with also said that*
- 12 eh fast li- lite mindre politiskt korrekt att (.) utgå från
eh but a li- little bit less politically correct that (.) assume
- 13 att alla e idioter [(skrattar)]
that they all are idiots ((laughs))
- 14 SUP: [aa
yeah

In example 6, the student does not only reuse the content but also the formulations that the previous speaker, the supervisor, has just used: *assume that* ('utgå från att', lines 1–2 and 12–13). Second stories are responses with a recognisable similarity to a previous story, in this case told by the supervisor. By telling a second story, the student claims and demonstrates understanding and also shows that she has had similar experiences as the supervisor. The student's second story also has relational implications in so far that it shows that she displays affiliation with the supervisor.

Doing collaborative writing

In the current section, we examine how collaboration between a student and a supervisor develops during a single encounter, and how the collaboration is sequentially organised in the temporally unfolding interaction. Example 7 illustrates how the student and the supervisor together contribute to the improvements of the student's abstract, and how the student's participation evolves during the encounter.

The example consists of two parts of a longer sequence, located in the middle of a single encounter. The first part (7a) begins after 5 minutes, and the second part (7b) about 3 minutes later. Just before the extract, the supervisor has made a suggestion concerning the student's text. The student answers minimally, with the particle *mm*, indicating a potential problem with the supervisor's suggestion. The supervisor continues with an alternative suggestion. The student then explicates that there is a problem with both suggestions, because they are not in line with the original text. What follows is a further discussion of a possible formulation.

Example 7a. Collaborative writing (Finnish)

- 01 SUP .hhh mut sit sillon sä voisit sanoo sanoo sen ehkä
 .hhh but then you could say say it maybe
- 02 sillee niinku sit suoraan siinä että (.) käsittelen
 like directly there that (.) I discuss
- 03 (1.2) tarkastelen (.) e- erityisesti TERM1 öö öö niinkun
 (1.2) examine (.) especially TERM1 eh eh PRT
- 04 teoriaosuudessa tarkastelen erityisesti TERM1
 in the theory part I examine especially the TERM1

- 05 STU: mm
mm
- 06 SUP: sitä koskevien lakiuudistusten kautta ((kääntää katseen opiskelijaan))
in light of the legal reforms ((turns gaze towards student))
- 07 STU: nii joo
yeah yes
- 08 SUP: voisko olla näin ni sit se niinku .hh (1.0) ja sitte (.) sitte sä tässä (.) ku tää
could it be like this so it PRT .hh (1.0) and then (.) then you here (.) like this



Figure 1. Focus on text (line 8).

- 09 kappale alkas (.) e- tutkimukseni kohdistuessa vain pieneen ryhmään nuoria
chapter would begin (.) my research concerning only a small group of young people
- 10 ni sitte sä sanosit että (.) haast- ä niinkun (.) haastattelut (.) osoit- sen sijaan
so then you would say that (.) interv- PRT (.) interviews (.) sho- in spite of
- 11 tai t- tai niinku tavallaan tuot sen että et jos (.) sul on tämmönen
or or PRT in a way you introduce the fact that that if (.) you have a kind of
- 12 kaksjakonen .hh ni sitte se sitte sen (.) voit jotenki (---) (niinku) että
two-part .hh so then it then its (.) you can somehow (---) (PRT) that
- 13 STU: joo
yes
- 14 SUP: teorian (.) jäl- (.) niinku ei sun tarte sitä sanoo että jälkeen tai näin mutta siinä
theory (.) aft- (.) PRT you don't have to say that after or so but there

15 STU: *nihihihi*
 yebebes

16 SUP: silleen niinku että teorian ohella tai
 like that PRT that besides theory or

17 (1.0)



Figure 2. Thinking faces by the supervisor and the student (line 17).

18 STU: nii
 yes

19 SUP: tai varsinainen (.)
 or the actual (.)

20 STU: var(-) varsinainen tutkimukseni
 act(-) my actual study

21 SUP: varsinainen tutkimukseni ((opiskelija nyökkää))
 my actual study ((student nods))

22 STU: joo
 yes

23 SUP: kohdistuu vain pieneen ryhmään nuoria
 focuses on just a small group of young people

24 STU: joo
 yes

25 SUP: jotenki silleen sitte tuot sen
 somehow like that you introduce it

After the student has rejected the initial suggestions by explicating why they are problematic, the supervisor continues with new suggestions (lines 1–4, 6, 8–12). The student produces particle responses (lines 5, 7) without actively participating in the negotiation process, e.g. by producing alternative suggestions. The supervisor continues with more concrete suggestions (cf. *here* ‘tässä’, *this* ‘tää’, line 8), and at that moment, both participants are gazing at the text (figure 1). A moment later, in line 16, the supervisor makes a suggestion that ends with the particle *or* ‘tai’. After that, both participants lift their gazes from the text, and engage in what could be analysed as simultaneous thinking (see figure 2, line 17). During a moment of silence (line 17), both participants display a momentary lack of expertise.

Goodwin and Goodwin (1986) have found that participants engaging in word-searches often withdraw their gaze for a moment, and “produce a characteristic ‘thinking face’” (p. 57). In example 7a, the participants are searching for an appropriate formulation, and not a specific word. Furthermore, they are both engaging in the search process. This process is collaboratively constructed, and manifested in simultaneous thinking faces (figure 2).

After the observable thinking moment, the supervisor initiates a candidate formulation, starting with an adjective (line 19). The student picks up the supervisor’s incomplete candidate and adds a noun (line 20). The result is a collaboratively constructed noun phrase, which the supervisor then repeats (line 21). The student nods simultaneously when the supervisor produces the verbal turn, and then responds with *yes* ‘joo’ (line 22). Thus, the participants have managed to discover a formulation that is suitable as regards both language and subject matter. The simultaneous thinking seems to be a crucial moment, after which the student starts taking a more active role by continuing the turn that the supervisor has started.

In the second part of the example (7b), the student and the supervisor move on to larger linguistic units. They collaborate by co-constructing sentences that the supervisor writes down. Compared to the first part of the encounter, their roles are reversed. Thus far, the supervisor has made suggestions that the student has responded to, but now the student is the one who makes suggestions that the supervisor accepts. Just before the extract, the student has asked how to write about a specific term in the abstract, and what follows (line 1) is the answer to the question.

Example 7b. Collaborative writing (Finnish)

- 01 SUP: no sit sä voisit laittaa sen sillä taval että (.)
well then you could put it like that (.)
- 02 haastattelujen (.) taustaksi tarkastelen erityisesti TERM1
as background (.) for my interviews I discuss especially TERM1
- 03 (0.5)
- 04 STU: tai TERM2 [aikana (voisko olla)
or during the TERM2 (could it be)
- 05 SUP: joo [to:si [hyvä
yes very good
- 06 STU: [joo [joo
yes yes
- 07 SUP: < TERM2 > ((kirjoittaa))
< TERM2 > ((writes))
- 08 STU: aika[na
during
- 09 SUP: [<aikana> ((kirjoittaa))
<during> ((writes))
- 10 (.)
- 11 STU: laki
law
- 12 SUP: lakiuudistusten (.) kautta
through (.) law reforms
- 13 STU: joo
yes

After the supervisor's response (lines 1–2), there is a brief pause (line 3), possibly indicating some sort of trouble. The student then takes the turn, and produces an alternative formulation. The student's turn (line 4) begins with the connective *or* 'tai', which indicates that what follows is an alternative to what the supervisor has suggested. The interrogative at the end of the turn *could it be* 'voisko olla' marks the turn as a tentative suggestion, and makes the supervisor's response relevant. The supervisor responds with a highly positive evaluation, *yes, very good* (line 5), and starts writing down the student's suggestion. Thus, the supervisor both evaluates the student's formulation positively and makes it tangible by writing it down. Hence, the student has now become the active participant who verbalises the new formulations, and the supervisor accepts and even writes them down on the paper.

In examples 7a and 7b, after the collaborative thinking illustrated in figure 2, the student starts making suggestions on how to improve the text. The example shows how the participation roles alter in the course of the encounter: First, the supervisor makes suggestions that the student responds to. Towards the end of the meeting, the student is the one making new suggestions that the supervisor evaluates positively, and even writes down. The collaborative thinking seems to be a crucial turning point.

Discussion

In this chapter, we have focused on collaborative actions in supervision meetings. A detailed analysis of the interplay between students and supervisors has given us a more nuanced perspective on supervision meetings than that provided by studies with primary focus on how supervisors and students give and receive advice. Supervision meetings are not only about supervisors sharing their knowledge and students receiving new insights. As the analyses highlight, there are many kinds of collaborative actions between students and supervisors. In the examples discussed, the relationship between the participants is dynamic. Thus, a clear-cut characterisation of the participants as experts and non-experts overly simplifies the picture of how the institutional roles are realised.

Our results show that there are various ways in which collaboration between students and supervisors is manifested. These include joint actions such as co-constructing utterances, recycling each other's formulations, reformulating advice, and producing second stories. Collaborative actions display that supervisors and students are working in the same direction,

which is a crucial part of a successful supervision meeting (cf. Landqvist, 2010, for a discussion on advice-giving in another institutional context).

Filling in a missing word during a word search is one form of collaborative problem solving, and of co-authorship of spoken discourse. Joint authorship and problem solving between the supervisor and the student also occur at the level of written discourse, as we saw in the last example where text production became a joint activity. The collaborative writing and text revision remind us of Svinhufvud's (2008) analysis of text seminars, where students typically do not limit their feedback to giving advice, but rather appear to approach each other's texts from the perspective of problem solving.

In our data, the supervisors are experts on language and academic writing, while the students are experts on their own subject matters and their own texts. Thus, the participants have different roles available during the interactions and this dynamic setting opens up a site for collaborative actions and mutual understanding between two individuals whose expertises complement each other.

Transcription symbols

(0.2)	Length of pause in seconds and tenths of seconds
(.)	Micro pause, shorter than 0.2 seconds
[Overlap begins
]	Overlap ends
°mm°	Soft voice
mm	Laughing voice
(mm)	Uncertain transcription
(---)	Unhearable
<u>yes</u>	Emphasis
ye:s	Prolonged sound
.yes	Uttered with aspiration
.h	Audible inhalation
.hh/.hhh	Long audible inhalation
su-	Interrupted word
TERM	Anonymised word
PRT	Discourse particle with no obvious English equivalent
((laughs))	Comment

References

- Anward, J. (2004). Lexeme recycled. How categories emerge from interaction. *Logos and Language: Journal of General Linguistics and Language Theory*, *V*(2), 1–38.
- Anward, J. (2015). *Doing language*. Studies in language and culture 26. Linköping: Linköping University.
- Arminen, I. (2004). Second stories: The salience of interpersonal communication for mutual help in Alcoholics Anonymous. *Journal of Pragmatics*, *36*, 319–347.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2003.07.001>
- Bockgård, G. (2004). *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal*. Uppsala: Uppsala University.
- Bolden, G.B. (2003). Multiple modalities in collaborative turn sequences. *Gesture*, *3*(2), 187–212. <https://doi.org/10.1075/gest.3.2.04bol>
- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, *6*, 373–392.
<https://doi.org/10.1177/1461445604044295>
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, *32*, 1489–1522.
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Goodwin, C., & Goodwin, M.H. (1986). Gesture and co-participation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, *62*, 51–75.
<https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>
- Hakulinen, A. (1989). Keskustelun tutkimisen tavoitteista ja menetelmistä. In A. Hakulinen (Ed.), *Suomalaisen keskustelun keinoja I* (pp. 9–40). Kieli 4. Helsinki: University of Helsinki.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2008). *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.
- Helasvuo, M-L. (2004). Shared syntax: the grammar of co-constructions. *Journal of Pragmatics*, *36*, 1315–1336.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.05.007>
- Henricson, S., & Nelson, M. (2017). Giving and receiving advice in higher education. Comparing Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings. *Journal of Pragmatics*, *109*, 105–120.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.12.013>
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

- Heritage, J. (2012). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30–52.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685>
- Landqvist, M. (2010). Samspel i rådgivningssamtal. In A-C. Edlund & I. Mellenius (Eds.), *Svenskans beskrivning 31* (pp. 182–192). Umeå: Umeå University.
- Lerner, G.H. (1991). On the syntax of sentences-in-progress. *Language in Society* 20(3), 441–458.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500016572>
- Lerner, G.H. (1996). On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. In E. Ochs, E.A. Schegloff & S.A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 238–276). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Lindfors, B., Londen, M., Löfström, E., & Mickwitz, Å. (Eds.) (2016). *Handbok i universitetspedagogik*. Helsinki: University of Helsinki.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366.
https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
- Mäntynen, A. (2018). Regulating the language of student writing. *Language and Education*, 32, 511–528.
<http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2018.1511726>
- Nevile, M. (2015). The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48, 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>
- Norberg Brorsson, B., & Ekberg, K. (2012). *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning*. Stockholm: Liber.
- Norrby, C. (2014 [1996]). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Sacks, H. (1992a, 1992b). *Lectures on conversation*. Ed. G. Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
<https://www.jstor.org/stable/412243>
- Savijärvi, M. (2011). *Yhteisistä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta*

- kielikylpypäiväkodissa*. Doctoral dissertation. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>
- Savijärvi, M. (2018). From shared interaction to shared language. Learning a second language in an immersion kindergarten. *Hacettepe University Journal of Education. Special issue: Conversation analytic studies on teaching and learning practices*, 197–214.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 77–99). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Stevanovic, M., & Lindholm, C. (2016). *Keskustelunanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (Eds.) (2011). *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svinhufvud, K. (2008). Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. *Kasvatus*, 5, 439–455.
- Szczepek Reed, B. (2006). *Prosodic orientation in English conversation*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. New York: Cambridge University Press.
- Vehviläinen, S. (2001). Evaluative advice in educational counseling: the use of disagreement in the “stepwise entry” to advice. *Research on Language and Social Interaction*, 343, 371–398. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI34-3_4
- Vehviläinen, S. (2009). Student-initiated advice in academic supervision. *Research and Language and Social Interaction*, 42(2), 163–190. <https://doi.org/10.1080/08351810902864560>
- Vehviläinen, S. (2015). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. E-book. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A., & Koutaniemi, M. (2016). Handledning av vetenskapliga arbetsprocesser. In S. Lindblom-Ylänne, B. Lindfors, M. Londen, E. Löfström, Å. Mickwitz & A. Nevgi (Eds.), *Handbok i universitetspedagogik* (pp. 338–376). Helsinki: University of Helsinki.
- Waring, H. Z. (2007). Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries. *Text & Talk*, 27(1), 107–137. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2007.005>

Yazdanpanah, M., & Plejert, C. (2017). Accomodation practices in multilingual encounters in Swedish residential care. In C. Plejert, C. Lindholm & R. W. Schrauf (Eds.), *Multilingual interaction and dementia* (pp. 148–174). Bristol: Multilingual Matters.

Identifying priorities for Action Research in Swedish EFL classrooms

Joseph Siegel
Örebro University
Contact: joseph.siegel@oru.se

Abstract

This paper reports on a study of teachers of English as a foreign language (EFL) in Sweden that aimed to generate a list of potential ideas for a research agenda in the English subject for upper primary school (grades 4–6), lower secondary school (grades 7–9) and upper secondary school (English 5, 6 and 7). Participating teachers responded to survey items that were based on the current National Curriculum for the English subject for grades 4–9 (i.e., LGR 11) and upper secondary school (i.e., LGY 11), which aim to stipulate content but not methods for teaching. As such, teachers are often left to interpret the curriculum themselves, with some support from complementary documents, which can lead to a range of learning outcomes and teacher ability. The survey focused both on teacher perceptions of student performance and the teachers' own confidence in teaching various aspects of the English subject as described in the curriculum. This paper reports the results from the survey, identifying specific aspects of the four main language skills (i.e., listening, speaking, reading, writing) about which teachers expressed concern in terms of student performance, their own teaching ability, or both. Findings from this study can be used as a tentative agenda for implementing classroom research projects to investigate interpretations of the current steering documents and methods being used in EFL classrooms and the effects of any potential pedagogic innovations.

Introduction

When Ministries of Education create curriculum steering documents outlining content to be taught in classes and goals to be achieved by students, they must rely on teachers to interpret those documents accurately and consistently. Ensuring that a national curriculum is applied and conducted appropriately and equally throughout a nation's classrooms represents an opportunity for a democratic education for all students. However, applying the content of steering documents (both syllabi and supplementary

commentary) consistently across vast geographic spaces, with ranging practical resources, and to varying and unstable student populations can prove an arduous task.

In terms of English as a foreign language (EFL) education, all teachers face a number of balancing acts. For example, they must balance instruction and practice opportunities for each of the four main language skills (i.e., listening, speaking, reading, writing). They must consider the tensions between a more traditional focus on the language system (i.e., grammatical rules) and a more modern approach that emphasizes communicative competence over grammatical correctness. Further challenges originate in the very nature of the English subject: a) that the teachers typically teach in a language that the students have not yet fully mastered; b) that the subject itself and the medium of instruction are one and the same; and c) foreign language education often deals with communication rather than facts (Borg, 2006).

For EFL teachers in Sweden, delivering the content of the National Curriculum for the English subject (LGR 11 and LGY 11) can prove a difficult task. The steering documents provide information on *what* is to be taught in the English subject in upper primary school (i.e., grades 4–6), lower secondary school (i.e., grades 7–9), and upper secondary school (i.e., English 5, 6 and 7). However, specific guidance on *how* and *how often* the specific teaching and learning points should be taught is largely absent. Complementary documents relating to curriculum content, goals, and knowledge requirements offer some support for teachers through interpretive advice, commentary and illustrative examples and discussion of student work (e.g., *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska* (Commentary on the course plan for the English subject), 2017; *Kommentarmaterial till kunskapskraven i engelska* (Commentary on the knowledge requirements for the English subject, 2012)).

Another confounding factor likely affecting many EFL teachers in the Swedish context is the changing demographics of the student population. A progression in English proficiency for students within the Swedish educational system is laid out in *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska* (2017). According to this document, by the end of sixth grade, students should have achieved a level of A 2.1 on the Common European Framework for Reference of Language (CEFR) (p. 5). At the end of ninth grade, students are intended to have reached a B 1.1 level, and after English 6, the final required English course in upper secondary school, students should be B 2.1 level. A tiered plan such as this is valuable for planning

purposes and may well reflect reasonable goals and the experiences of students who have had their entire educational experiences in Sweden. However, whereas in years past, teachers could generally assume that students received a standard EFL education in Sweden, newly arrived students are now entering classrooms with varying English proficiencies, a situation that is creating mixed-ability classes that teachers and the curriculum steering documents may struggle to accommodate (Hagenfors, 2017). Given the potential challenges teachers face in interpreting the curriculum documents and appropriately realizing them in their classrooms, this “grey area” (Hult, 2012, p. 235) is in need of investigation.

Research Aims

The National Curriculum for the English subject has been revised and updated approximately every 10-20 years: 1962, 1980, 2000, and 2011. This pattern suggests that a new version will be released in the near future. It is thus prudent, timely, and practical to learn how the current manifestation of the syllabus is being interpreted by teachers and applied in practice. In other words, are the ideals expressed in LGR 11 and LGY 11 being applied within the realities of L2 English classrooms in Sweden?

The project described in this paper sought to understand the needs of practicing EFL teachers at all levels in an effort to identify potential areas in which student performance and/or teacher confidence are lacking. Using those findings as a basis, this project can help direct future classroom action research (AR) projects to potentially address the underdeveloped pedagogic areas. Therefore, while this project helps articulate teacher perspectives on the present relation between LGR 11 and LGY 11 and their classroom experiences, its primary purpose is to set a prospective research agenda for applied linguistic and language education researchers both in the local Swedish situation and encourage similar investigations in international contexts.

The paper begins with an overview of relevant viewpoints on curriculum development and implementation, acknowledging perspectives from both governing bodies and individual teachers. This review includes a discussion of a curriculum inquiry framework consisting of five levels that articulates how the interpretation of a curriculum steering document can vary depending on one’s position within the educational process (Goodlad, 1979). Next, the paper focuses on EFL teaching in Sweden, detailing the LGR 11 and LGY 11 curricula and describing the evolving process related to the subject

syllabus for English. Previous research within the Swedish context is also covered, leading to the motivation for this project and the need for targeted AR. The methodology for the study and relevant findings are then described, after which a discussion of teacher perceptions of their students' performance as well as their own confidence in teaching various aspects of the English subject will help to chart a variety of possible courses for future research in Sweden's EFL classrooms.

Background

After first taking a broad view of curriculum implementation and development, this background section then moves to illustrate curriculum inquiry (Goodlad, 1979) from multiple stakeholder perspectives within an educational context. This framework serves as a tool with which to examine potential gaps between a state-sanctioned curriculum and the local classroom teachers tasked with delivering it. As such, the framework can be applied to the relationship between the subject syllabi for English and EFL classrooms in the Swedish context. This section then considers definitions of *syllabus* from language education literature in relation to the syllabi produced by the Swedish Ministry of Education, with a view to identifying and possibly affecting pedagogic innovations to address substandard areas.

Monitoring curriculum implementation

Scholars have highlighted the need for examining and systematically taking steps to remedy those potential gaps between government-produced guidelines and local classroom realities. Kennedy (2013), for example, highlights the need to understand degrees of control within education systems, ranging from top-down curriculum edicts to teacher autonomy in the classroom and the accountability that principals and teachers may have to governing bodies, such as Boards of Education. The degree of rigidity or flexibility with which a teacher's role is defined in the system may entail that a teacher strictly adhere to explicit curriculum instructions. In a different system, the same teacher may be asked to interpret and implement broad curriculum statements on their own.

Kennedy (2013) further describes three models of curriculum change. The *mechanistic* model involves large-scale, national-level implementation where central control is exercised by authorities who are external to local teaching and learning situations. As such, there is potential for decisions made in this model to be out of touch with teaching realities. More local influence is evident in the *individual* model, where an emic, insider

perspective drives the implementation at a classroom level. Both models have advantages and disadvantages, and Kennedy (2013) recommends the hybrid *ecological* model as a desirable middle ground, where smaller scale changes begin at a local level and are drawn on to influence broader teaching practices and decisions. Such a decentralized processes allows for ecological models whereby educational ministries establish and maintain direct links with classroom teachers in a genuine form of dialogue. Markee (2013) also points out that any curriculum change needs to consider a variety of contextual layers (e.g., cultural, administrative, institutional, classroom) and the potential affects that the change might have at each stage. Goodlad (1979) proposed a framework for curriculum evaluation and inquiry based on similar principals that aims to acknowledge various perspectives of curriculum implementation (see below for a more detailed description).

In order to promote teacher voices in debates about curriculum innovation and implementation, scholars (e.g., Borg, 2010; Burns, 2010) have argued that teachers can have a direct impact on curriculum decisions by exploring their own teaching through classroom research. In Borg's (2010) overview of language teacher research engagement, he highlights three conceptualizations of teacher research: as action research, which can promote social change; as collaborative enquiry whereby teachers can improve their classrooms and schools; and practical inquiry, which can help articulate and enhance teachers' practical knowledge. Burns (2010) emphasizes the need for more classroom-based action research to help improve local knowledge that can resonate with other similar contexts and can inform higher-level decision makers. The types of localized knowledge and inquiry endorsed by these scholars can be applied to the ecological model mentioned in the previous paragraph and can help bridge a gap between top-down, externally-imposed curriculum decisions and the classroom realities where they will play out. Involving local teachers, or the *end users*, in designing and implementing curricula allows for innovations to be "personally meaningful in terms of the realities of the context in which they normally work" (Waters & Vilches, 2001, 137).

Goodlad's (1979) framework for curriculum inquiry

Goodlad (1979) identifies five areas of curricula that deserve attention from educators. This framework recognizes that curricula created by a governmental institution may be disconnected from everyday teaching and learning in localized classrooms. That is, it is highly unlikely that a sweeping government document will be interpreted consistently by various stakeholders in the educational process, despite the best intentions and

efforts of the document creators and the teachers who read it. As such, the ideals and intentions promoted on the original document(s) may not manifest themselves in practice in the ways the curriculum writers intended.

To account for different possible interpretations of curricula, Goodlad (1979) proposed five levels of inquiry that deserve attention (see Figure 1). At the broadest level is the *ideological* curricula, followed by the *formal* curricula, which is typically a written document approved by an authority, the Swedish Ministry of Education, in the present study. Based on this written document, the *perceived* curricula stipulate that the formal written version of a curriculum is rarely identical to the perceptions that teachers, parents and students have of the curriculum. The notion of the *perceived* curriculum relates to interpretations. The *operational* curriculum is defined as the teaching and learning that occurs in classrooms and relates specifically to actions and decisions carried out in the classroom context. At the fifth level is the *individual* curriculum, which refers to how the students view the content and methodology to which they are exposed.

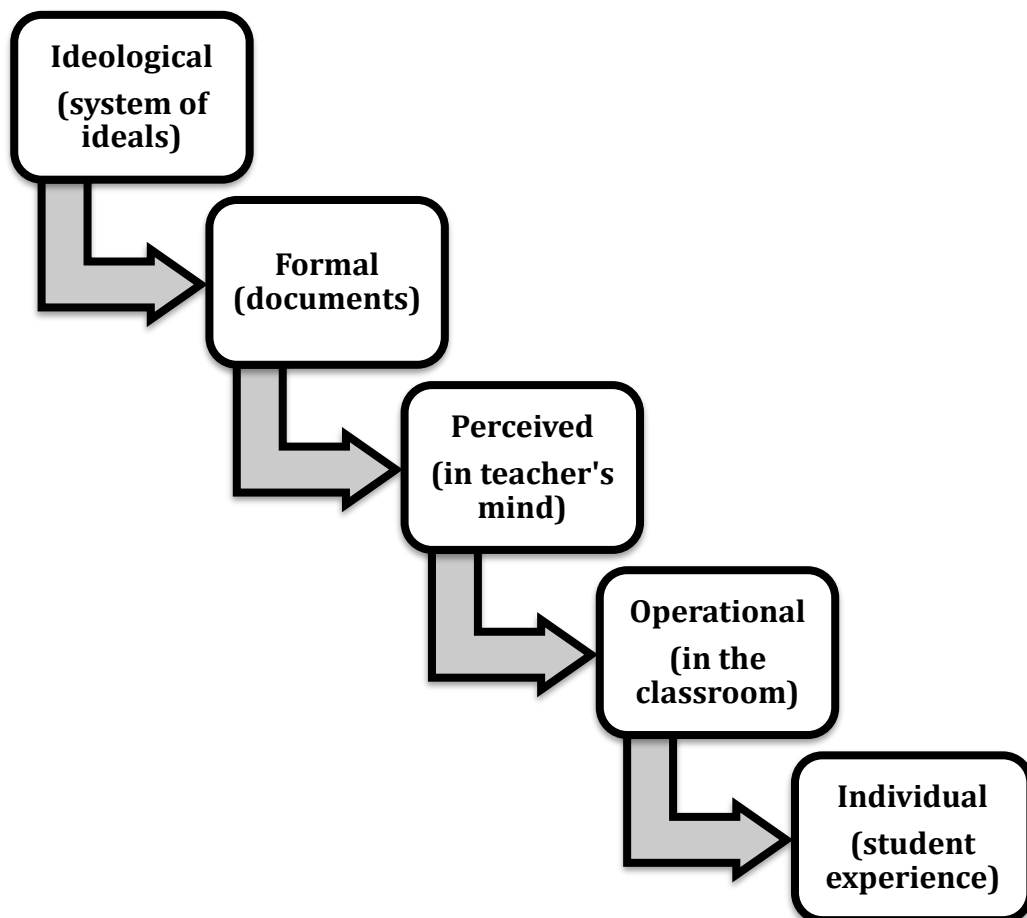


Figure 1. Goodlad's (1979) framework for curriculum inquiry

For the purposes of this paper, the *formal*, *perceived*, and *operational* levels are of importance. The relationship between these three elements (the *formal* represented by the LGR 11 and LGY 11 syllabi for the English subject; the *perceived* and *operational* being drawn from teachers' survey responses) will be probed and discussed in an effort to determine any gaps and potentially problem areas that may exist between these levels of the curriculum.

The Swedish Syllabus for the English Subject

Researchers and pedagogues have put forth various definitions and characteristics of a syllabus. According to Ur (2012), a syllabus is a document that presents information on the topics and content to be covered within a set time. In these respects, the LGR 11 and LGY 11 versions of the English subject for compulsory and upper secondary school qualify as syllabi. Other syllabus traits, such as task, topic and/or material sequencing, a time schedule (i.e., when and how often each topic or skill should be covered), and a preferred methodology are lacking in the LGR 11 and LGY 11 syllabi. As such, teachers may struggle with decisions related to these aspects. In other words, the syllabi provide teachers with some ideas of what they are supposed to teach but leave other practical questions unanswered. Particular issues, such as how to combine content in different ways and the relation of knowledge requirements to long term goals are mentioned in supplementary documents (e.g., *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska* (Commentary on the course plan for the English subject), 2017), although these sometimes include broad statements without practical and tangible examples.

All syllabi for the English subject consist of general aims, core content, goals for receptive, productive and interactive skills, and knowledge requirements, which are standards for assessing student performance ranging from grades E to A. The syllabi for the English subject have evolved from the original documents created in 1962, which were based largely on the audiolingual method of language teaching. Revised versions in 1980 adopted a more functional than grammar-based view of language and incorporated interactive and dialogic elements. The 1980 syllabus was comprised of a combination of controlled and freer exercises, this demonstrating a shift from grammar-based to more communicative objectives. Subsequent iterations of the syllabi expanded the freedom teachers had in selecting methods and approaches to deliver syllabus content in the classroom (Gustafsson, 2011; Malmberg, 2000). The syllabus was again revamped in

2000, and this version increased the focus on students' communicative ability and deemphasized the role of grammatical accuracy.

The latest version of the syllabi, that being used today, was released in 2011, and continues to promote the communicative role of languages by incorporating aspects of English as a lingua franca (ELF), plurilingualism, and cultural awareness. Unlike previous syllabi, the 2011 version downplays the notion of a single correct pronunciation and instead focuses on the principles of intelligibility and fluency. The role of technology was also added to the syllabi and teachers are required to use different media in the language classroom.

From this brief overview of syllabus evolution for the English subject, it is clear that two transitions have occurred from the 1962 version to the 2011 version currently in operation. First, there has been a clear shift from structural-based views of English education to more functional, interactive and communicative foci. Secondly, there has been a transition in terms of teacher interpretation of the syllabi: earlier versions limited teacher interpretation and were more specific about content and teaching practices, with later versions requiring more teacher interpretation and allowing for individual teacher preferences in applying the syllabus content to their respective contexts, groups of students, and teaching situations.

The 2011 Curriculum for English provides general goals and potentially useful descriptions of course content and additional commentary documents attempt to contextualize the core content, define certain terms, and provide illustrative examples of recommended pedagogy. However, several areas of concern have arisen since the 2011 introduction. First, the ambiguity of some of the content means that teachers will interpret the steering document in different ways. This results in potential variance of how the curriculum is delivered in classrooms, through materials choices, unequal emphasis on certain aspects of the English language, and a lack of possibilities for teacher development and cognition. Complementary documents acknowledge that some variation is possible; for example, aspects of the curriculum may carry different levels of importance to different student groups (*Kommentarmaterial till kursplanen i engelska* (Commentary on the course plan for the English subject), 2017, p. 10); specific aspects of grammar to be taught are not explicitly stated because there should be more emphasis on function rather than form (*Kommentarmaterial till kursplanen i engelska* (Commentary on the course plan for the English subject), 2017, p. 15); and determining a single interpretation of key words in knowledge requirements

can be difficult (*Kommentarmaterial till kunskapskraven i engelska* (Commentary on the knowledge requirements for the English subject), 2012, p. 7).

Secondly, the Curriculum lacks explicit guidance about timings and priorities when it comes to the use of class time to cover each of the elements. Teachers are not given a starting point for their instruction or guidance as to how much time should be devoted to each element. Furthermore, several of the items to be taught that are listed in LGR 11 and LGY 11 are lengthy, including up to seven discrete aspects of language, a fact that leaves teachers wondering if they need to address each of those discrete points or only a select few in order to safely claim that they have addressed that item.

The ambiguous term *strategy* is found throughout the document, but teachers likely struggle to agree on the meaning of the term let alone providing instruction, practice and evaluation in relation to it. The Ministry of Education has recognized this potential challenge and created the document *Om strategier i engelska och modern språk* (About strategies in English and modern languages) (2012). This type of support is valuable, particularly in the sometimes contested area of learning strategies; however, the production of such documents assumes that teachers have time, effort, and skills to read, understand, and apply the contents. Given these obstacles, it is important to examine teacher perceptions and determine areas where professional development and teacher support opportunities are needed.

Previous English curriculum research in the Swedish context

The ways in which Ministry of Education syllabi for the English subject have been realized in the classroom have been the subject of previous research in the Swedish context. Taking an ethnographic and discourse analytic approach, Hult (2012) examined the 2000 version of the English curriculum in Sweden focusing exclusively on the relationship between language policy and planning (LPP) and how teachers interpreted the steering documents. Examination of field notes and audio recordings of conversations with pre-service English teachers in Sweden demonstrated the practical tensions that can arise between curriculum documents and the interpretations of those documents by classroom teachers in the real world. For example, while the 2000 syllabus for non-compulsory upper secondary school (i.e., gymnasium) promotes meaningful and authentic English use in the classroom, teachers Hult (2012) interviewed questioned the possibilities of achieving authenticity

in the Swedish EFL classroom, where students would not naturally choose to use English.

Lundahl (2014) points out, with regards to English instruction in Sweden, that there are large “qualitative differences within and between schools” in how instruction for the English subject is carried out (p. 42). Among these differences are the role and frequency of the first language (i.e., Swedish), the inclusion of grammatical progression, and language learning and communicative strategy instruction and use. While all of these elements of language education are present in some way on the 2011 syllabi, the potential lack of explicitness and clarity in the steering documents likely lead to considerable disparity in schools. Suspicions of such variability were confirmed by a 2011 report by Skolinspektionen, which found that many teachers were not using English as the mode of instruction and were missing opportunities to create a communicative environment in their classrooms, with an extreme example being an English class in which not a word of English was used by the teacher or the pupils (Skolinspektionen, 2011, as cited in Lundahl, 2014, p. 42).

Whereas Hult’s (2012) study focused on pre-service teachers and their interpretations of the 2000 curriculum, the present proposal aims to involve in-service teachers to see how their interpretations of the 2011 syllabus are realized in classroom practice. A second difference between Hult (2012) and the research described in this paper is the aim of practical improvements for potentially problematic areas. Hult (2012) examined the gaps between the syllabus and teacher interpretations but did not take any further steps to support teachers in narrowing those gaps. Likewise, Lundahl (2014) articulates existing and potential inconsistencies between how the English subject should be taught according to steering documents and the classroom realities. The purpose of the present project is to build on this previous work and to encourage teachers to identify problematic areas with the aim of creating a teacher-informed research agenda for future classroom action research projects.

Using Action Research to examine grey areas

Action research (AR) has been shown to be a powerful force in establishing positive changes in localized classrooms (e.g., Burns, 2010). Each cycle of AR includes: a *problematization* phase in which specific elements of teaching are identified; a *planning* phase where an action plan is created within contextual resources; an *acting* phase where the intervention is put into use

in the classroom; an *observation* stage where effects of the intervention are systematically recorded; a *reflection* stage in which participants jointly examine data and determine if further modifications or tweaks to the intervention are needed before repeating the cycle (e.g., Kemmis & McTaggart, 2005; Burns, 2010; Siegel, 2012). AR has been shown to help develop teacher cognition and professional competency (e.g., Borg, 2010).

The purpose of the proposed interventionist research is to examine teacher interpretations of the English Curriculum and how those interpretations are realized in the classroom. By drawing on teacher voices concerning the state of student performance, their confidence in teaching various aspects of the English syllabi, and their experiences with teacher education, the findings from this study help to provide a tentative research agenda that can be addressed at the classroom level through AR. Thus, this project helps to contribute to *problematizing* (Burns, 2010), or identifying areas that may be in need of exploration, if not change, in Sweden's EFL classrooms.

Methods

This project sought to investigate the relationship between the LGR 11 and LGY 11 syllabus and the realities of the EFL classroom in order to set a research agenda that acknowledged areas of the English subject which teachers felt were in need of improvement. Therefore, an online survey consisting of closed Likert scale and free-response questions was created and distributed electronically via Örebro University's Regional Development Center, personal teaching contacts, and Facebook groups of teachers in Sweden. English teachers at all levels (grades 4–6, 7–9 and upper secondary school) were invited to respond.

Survey items prompted responding teachers to rate both their students' performance and their own confidence in teaching various pedagogic elements articulated on the LGR 11 and LGY 11 syllabi (See Appendix 1 for sample survey items). As such, most topics were designed to incorporate actual language and concepts that teachers were likely familiar with from their knowledge of the steering documents. All teachers completed the same version of the survey, a decision that was based on the notion that the five main overarching goals of both LGR 11 and LGY 11 are the same (*Kommentarmaterial till kunskapskraven i engelska* (Commentary on the knowledge requirements for the English subject), 2012, p. 6). Respondents were instructed to answer the survey questions within their given contexts

and in relation to what they would expect of students at the grade level at which they were teaching (e.g., proofread for errors *at your grade level*).

For questions about teacher perceptions of student performance, the Likert scale included the following ratings: very poor (1 point), poor (2), satisfactory (3), good (4), very good (5), similar to that of a native user of English (6). In addition, teachers could select *We do not cover this in class*, which carried no weighting. For items pertaining to teacher confidence, Likert ratings were: very low (1), low (2), satisfactory (3), high (4), very high (5). Teachers could also choose *We do not cover this in class* (no weighting). Sample prompts included: Listening for main idea/gist, understanding implied meanings, linking ideas by various means (e.g., conjunctions, transitions), and using communicative strategies for various purposes. Open questions asked teachers to comment on topics such as areas they felt they were well- and under-prepared for in their teacher education and challenging aspects of teaching the English subject.

For analysis purposes, one question asked respondents to indicate which grade level they were currently teaching in. This allowed data to be streamed into three school level designations. Responses to closed Likert scale items related to perceived student performance and teacher confidence were compared and are summarized below.

Findings

In total, 34 teachers responded to the survey: 7 teachers from grades 4–6, 13 from grades 7–9, and 14 from upper secondary school. Findings for each group of teachers are summarized below with a particular emphasis on areas (a) in which teachers perceived student performance as relatively low; (b) in which teachers perceived their own confidence as relatively low; and (c) where both student performance and teacher confidence were perceived as relatively low. Each of the four main language skills is discussed in each grade bracket. For each skill, the two or three areas that were rated lowest in terms of teacher perception of student performance are listed and discussed. When large discrepancies between student performance and teacher confidence ratings were evident, the teacher confidence ratings are also discussed. Any aspects that are discussed below could be viewed as an area to *problematize* and investigate through a classroom-based AR project.

Teachers in upper primary school (grades 4–6)

Listening: Teachers rated the following three topics lowest in terms of their perceptions of student performance: listening for specific information, understanding implied meanings, and taking notes while listening. For the first two areas, teachers rated their own confidence and competence in teaching as high. For taking notes, teachers' confidence was relatively low.

Speaking: Student performance in grades 4–6 was rated lowest in terms of linking ideas with conjunctions and transitions, using communication strategies, and speaking under pressure, such as under test conditions. Teacher confidence in all three of these areas was low.

Reading: In reading, teachers perceived that student abilities related to understanding textual details and generic features (e.g., register, word choice, rhetorical devices) and distinguishing fact from opinion were lower than other aspects of reading.

Writing: When it comes to writing, students in grades 4–6 struggle with linking ideas with conjunctions and transitions, proofreading for errors and correcting them, and achieving various purposes through writing (e.g., arguing, summarizing, etc.). Despite these findings, teacher confidence for teaching students how to link ideas and for teaching proofreading skills were noted as being high.

Teachers in lower secondary school (grades 7–9)

Listening: Teachers at this level reported student weaknesses in segmenting the speech stream, understanding implied meanings, understanding various accents, and taking notes while listening. Teacher confidence levels in teaching students how to segment the speech stream and understand various accents were notably low.

Speaking: Teachers believe students struggle to link ideas with conjunctions and transitions, provide reasons and justifications for statements, and speak under pressure, such as in testing situations.

Reading: When reading, students face challenges of understanding textual details and generic features (e.g., register, word choice, rhetorical devices) and recognizing idea units / chunks of information (i.e., they read word-for-word and do not analyze language at the phrase or chunk level).

Writing: According to teachers, students in grades 7–9 struggle with linking ideas with conjunctions and transitions, proofreading for errors and correcting them, and demonstrating cohesion throughout a longer text.

Teachers in upper secondary school (English 5, 6, and 7)

Listening: Similar to the problem areas expressed at in grades 7–9, teachers of English 5, 6 and 7 reported challenges in segmenting the speech stream, understanding implied meanings, and understanding various accents.

Speaking: Upper secondary school students are reported to have difficulties linking ideas with conjunctions and transitions, using communication strategies, and speaking under pressure.

Reading: Similar to grades 7–9, upper secondary school students face challenges of understanding textual details and generic features (e.g., register, word choice, rhetorical devices) and recognizing idea units / chunks of information. For the former, teachers also reported low confidence levels in teaching students to understand such textual details and generic features.

Writing: Upper secondary school teachers also reported the same three trouble areas as those cited by the grade 7–9 instructors: linking ideas with conjunctions and transitions, proofreading for errors and correcting them, and demonstrating cohesion throughout a longer text. For the proofreading aspect, teachers reported very low student performance while at the same time declaring high levels of confidence in teaching proofreading.

Discussion

Through the identification of areas in which either teacher perceptions of student performance or of teacher confidence are reported to be low, English teachers and applied linguistic researchers can begin to understand specific elements of English language teaching in Sweden that may be in need of investigation. As such, the findings presented above can serve as a guide or research agenda to be addressed through classroom-based research as well as objectives for future commentary documents prepared by the Ministry of Education. In addition, as the survey items are based on statements and teaching criteria stated in the national curriculum, these findings can provide evidence of *grey areas* (Hult, 2012) that exist between the ideals expressed in steering documents and the reality of the English classroom at various levels of the Swedish education system.

By examining the findings, one can prioritize areas of English language teaching that may be the focus of future research. Any aspect in which students are underperforming or in which teaching confidence and competency is lagging would be a justifiable area to target for classroom-based interventionist research and/or teacher professional development activities. Of primary concern are areas in which both student performance and teacher confidence are low. For instance, in grades 4–6, student performance as well as teacher confidence was noticeably low for several aspects of speaking: linking ideas, using communicative strategies, and speaking under pressure. In grades 7–9, aspects of listening, including segmenting the speech stream (i.e., parsing) and teaching students to understand various accents were identified as areas in need of development from both perspectives of student learning and teacher confidence.

Other main areas of concern are those in which contradictory data is evident. In other words, if there are areas in which student performance is low but teacher confidence is high, those are areas that require timely attention. Situations such as those would suggest that the teacher's high confidence may be misplaced if students are not responding in a satisfactory manner to the teaching practices being used. While other factors beyond teacher ability may impact student performance (e.g., attitude, motivation, background, etc.), the teacher may need to reconsider their current practices to help students achieve reasonable performance levels and meet knowledge requirements. Such contradictory perspectives were evident in writing for grades 4–6, where low student performance and high teacher confidence were recorded for linking ideas with conjunctions and transitions and proofreading for grammatical errors. A similar situation was found in upper secondary school, where students perform poorly when it comes to proofreading despite high teacher confidence in developing that skill.

Another useful finding from these data that can help inform future research agendas is the reoccurrence of similar findings in one or more of the grade levels examined (i.e., grades 4–6, 7–9 and upper secondary school). A number of aspects of the various language skills were noted as areas of either low student performance, low teacher confidence, or both. These include: understanding implied meanings, understanding various accents, taking notes while listening, linking ideas in both speech and writing, recognizing textual details and generic features when reading, using communication strategies, speaking under pressure, and proofreading.

The specific aspects of the four main language skills investigated in this survey are based on descriptors of teaching and learning found in the steering documents. While those documents outline what should be learned, the descriptions and language provided can be vague and open to interpretation, despite the supportive intentions of the accompanying complementary documents. At times, openness and flexibility provide freedom for teachers to adapt their teaching and pedagogic choices to their own and their students' needs and preferences. However, the same ambiguity can cause confusion among teachers and can lead to a lack of confidence about what, when, how, and how often to incorporate the various elements stated in the steering documents, which then can result in student underperformance.

The findings provide guidance and teacher input for a classroom-based interventionist research agenda that can target the elements identified as being in need of investigation, if not change. The interventionist AR cycle, consisting of *plan, act, observe, reflect*, can be a powerful tool to investigate and improve teaching and learning situations in the language classroom (e.g., Burns, 2010; Siegel, 2015, 2018). At the outset of an AR project, one needs to *problematize* an area of teaching that one believes could be improved, a process which entails opening the topic to questioning, scrutinizing current teaching practices and student learning, and considering options for modifications (e.g., Burns, 2010). Findings from this study can be viewed as fitting the *problematization* stage of AR, as any of the topics identified as low in terms of either student performance or teacher confidence could be areas in need of research pursuit.

Limitations

This study involved only a small sample of teachers at each level. Therefore, the data represent feedback on specific teaching and learning contexts and cannot be generalized to the entire English teaching population in Sweden. Collecting responses from more teachers would provide a clearer picture of the current situation. In addition, the only method used in this project was a self-report survey. As such, teachers were only sharing their perceptions of student performance and their own confidence. Actual artifacts of student performance (e.g., test scores, samples of student work) and teacher confidence and competence (e.g., lesson plans, recordings of teaching) would help to substantiate the teacher perceptions reported on the survey.

Conclusions

Steering documents for the English subject at all levels of the Swedish school system contain arbitrary and ambiguous language. These *grey areas* (Hult, 2012) allow teachers to put the syllabus into practice according to their own interpretations, ideally in conjunction with the complementary documents. As such, discrepancies may exist between what the syllabus aims to teach, pedagogic competence to address those teaching points, and student performance linked to teacher confidence and competence. Therefore, to identify potential areas of concern, this paper has reported on a study that used a survey to ascertain teacher perceptions of student performance and their own teaching ability related to a number of aspects of English language teaching. Results were broken down into three categories: grades 4–6, grades 7–9, and upper secondary school. The topics reported in this paper provide a potential research agenda for classroom-based teacher-research aimed at strengthening student performance and teacher confidence through pedagogic innovation as well as bridging the gap between the ideals expressed on curriculum steering documents and the realities of the language classroom.

References

- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(3): 391–429.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Börjesson, L. (2012). Om strategier i engelska och modern språk (About strategies in English and modern languages. Available at: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5df ee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/tryck sak/Blob/pdf3120.pdf?k=3120 (Accessed 21 December 2018).
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gustafsson, L. (2011). The development of Swedish syllabi of English in the past 50 years. Unpublished undergraduate thesis. Linneuniversitet: Växjö.
- Hagenfors, G. (2017). Teaching English to newly arrived students in Swedish lower secondary school: A study of challenges and possibilities. Unpublished undergraduate thesis. Örebro University: Örebro.
- Hult, F. (2012). English as a transcultural language in Swedish policy and practice, *TESOL Quarterly*, 46(2), 230–257.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 559–604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kennedy, C. (2013). Models of change and innovation. In K. Hyland and L. Wong (Eds.) *Innovation and change in language teaching*. (pp. 13–27). New York: Routledge.
- Lundahl, B. (2014). *Texts, topics and tasks: Teaching English in years 4–6*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmberg, P. (2000). Om språk och språkinläring—de moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt. In Skolverket (Ed.) *Språk: Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Markee, N. (2013). Contexts of change. In K. Hyland and L. Wong (Eds.) *Innovation and change in language teaching*. (pp. 28–44). New York: Routledge.

- Siegel, J. (2012). On the capacity of action research. *OnCue Journal*, 6(3), 42–53.
- Siegel, J. (2015). *Exploring listening strategy instruction through action research*. Basingstoke, UK: Palgrave.
- Siegel, J. (2018). Researching listening through action research. In J. Liantas (Ed.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. DOI: 10.1002/9781118784235.
- Skolinspektionen. (2011). Engelska i grundskolans årskurser 6–9. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011: 7.
- Skolverket. (2012). Kommentarmaterial till kunskapskraven i engelska (Commentary on the knowledge requirements for the English subject). Available at: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2825> (Accessed 21 December 2018).
- Skolverket. (2017). Kommentarmaterial till kursplanen i engelska (Commentary on the course plan for the English subject). Available at: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3858> (Accessed 21 December 2018).
- Skolverket. (2018). Ämne-Engelska. (Grundskolan). Available at: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/engelska> (Accessed 21 December 2018).
- Skolverket. (2018). Ämne-Engelska. (Gymnasieskolan). Available at: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne> (Accessed 21 December 2018).
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: CUP.
- Waters, A. & Vilches, M.L.C. (2001). Implementing ELT innovations: A needs analysis framework, *ELT Journal*, 55(2): 133–141.

Appendix 1: Sample Survey Items

The following are sample items from the survey and are organized according to main language skill (listening, speaking, reading, and writing).

Listening

Listening to texts in various genres and media

Listening for main idea/gist

Understanding implied meanings

Understanding various accents

Speaking

Speaking under pressure as required in a testing situation

Linking ideas by various means (e.g., conjunctions, transitions)

Providing reasons, examples, and justifications

Using communicative strategies for various purposes (e.g. clarifying meaning, posing follow-up questions, etc.)

Reading

Recognizing textual details and generic features (e.g., register, word choice, composition, rhetorical and stylistic devices, etc.)

Recognizing idea units/chunks

Distinguishing facts from opinions

Writing

Demonstrating coherence throughout a text

Linking ideas by various means (e.g., conjunctions, transitions, etc.)

Achieving purposes of various kinds (e.g., argue, report, summarize, etc.) in writing

Proofreading for grammatical errors and correcting them

Lärares navigation i komplexa skriftspråkspraktiker: Fokusgruppssamtal med lärare i förskoleklass – år 3

Karin Forsling^a, Catharina Tjernberg^a och Carin Roos^b

^aKarlstads universitet, ^bHögskolan i Kristianstad

Kontakt: karin.forsling@kau.se

Abstract

Artikeln fokuserar lärares beskrivningar av att navigera i komplexa skriftspråkspraktiker där elevers behov och förutsättningar varierar. Syftet med studien är att beskriva lärares tal om hur de hanterar, och vilka utmaningar de möter, i komplexa literacypraktiker med utgångspunkt i designteoretiskt perspektiv.

Analysen görs med hjälp av designorienterad teori, där de centrala begreppen är agentskap, intentioner, flexibilitet, och kollektiv aktivitet. Artikeln fokuserar på lärares utsagor om de literacypraktiker de hanterar vid fyra skolor i två svenska kommuner. Datainsamling skedde i form av fokusgruppssamtal eftersom intresset i denna studie är den blandade gruppen av olika lärarkategorier och deras samtal om den komplexitet de möter.

Resultaten visar att lärarna i studien ser utvecklingsmöjligheter i olikhet. Olikhet och komplexitet beskrivs med utgångspunkt i hur man använder det i sitt språkfrämjande arbete med hjälp av multimodala arbetsformer och kreativitet. Likaså att man använder olikhet och komplexitet i kollaborativa lärprocesser där kamratstöd för eleverna och kollegialt lärande för lärarna blir centrala. Metoderna får variera med utgångspunkt i elevernas pågående lärandeprocesser och behov.

Resultaten visar också att lärarna talar om utmaningar som de inte råder över: organisatoriska, teknologiska och specialpedagogiska utmaningar. De beskriver den beredskap och de kompetenser som behövs för att möta literacy-utmaningar i en komplex skriftspråkspraktik. Den pedagogiska flexibiliteten som framträder i analysen och som lärarna visar kompetens att hantera benämner vi lärarens transformationskompetens.

Introduktion

Området läs- och skrivsvårigheter är väl beforskat när det gäller kunskap om hur svårigheter upptäcks, men i mindre grad vad lärare *gör* för att möta variationen av elever i klassrummet och hur de resonerar kring detta. I denna artikel fokuseras lärares *tal* om sitt handlande och sin praktik.

Studien genomfördes vid fyra skolor i två svenska kommuner (2016–2017). I artikeln presenteras, analyseras och diskuteras pedagogers uppfattningar om den komplexa skriftspråkspraktiken i arbetet med elevers skriv- och läslärande.

Studien utgår från designorienterad teori. Designorienterad teori sätter fokus på hur olika resurser används, eller inte används, inom sociala praktiker, i såväl informella som i formella lärmiljöer (Jewitt, 2009; Leijon & Lindstrand, 2012; Selander & Kress, 2010). Intentionerna för och på vilka sätt lärare designar lärmiljön och lärsituationer för utvecklande skriftspråkande är särskilt betydelsefullt för elever i behov av stöd i komplexa skriftspråkspraktiker (Tjernberg, 2013; Forsling, 2017). Centrala analytiska begrepp från designteori som *agentskap*, *intentioner*, *flexibilitet*, och *kollektiv aktivitet* användes i analysen av data. För att undersöka hur lärarna designade och iscensatte sin verksamhet skedde datainsamlingen genom kunskapssökande dialoger i form av fokusgruppssamtal och genom observationer. I denna artikel redovisas resultaten från fokusgruppssamtalen.

Dagens digitaliserade samhälle ställer ökade krav på elevers kommunikativa kompetenser. Att behärska det skrivna ordet i en vidgad betydelse hänger samman med demokrati och jämställdhet. I en utmanande och komplex skriftvärld som barn och elever rör sig och lever i krävs förmåga att kunna sova och kritisk granska texter av olika slag, även multimodala sådana, att kunna argumentera, lyssna på andra och göra sin röst hörd. En av lärarens viktigaste uppgifter är att designa lärmiljöer och lärsituationer som leder till elevers språk-, skriv- och läslärande i denna vidgade betydelse. För att möta komplexitet och kunna erbjuda en kreativ literacypraktik behöver lärare transformationskompetens (Forsling, 2017), ett begrepp som redovisas senare i denna artikel.

Syfte

Studiens syfte är att beskriva lärares tal om vilka utmaningar de möter och hanterar i komplexa literacypraktiker med utgångspunkt i designteoretiskt perspektiv.

- Vad beskriver lärare att de gör för att hantera och designa en utvecklande literacypraktik med utgångspunkt i komplexitet?
- Vilken beredskap och vilka kompetenser framstår som betydelsefulla för att möta komplexa literacypraktiker?
- Vilka typer av utmaningar beskriver lärarna att de möter?
- Vilka yttre faktorer påverkar lärarnas möjligheter att hantera en komplex literacypraktik?

Områdesöversikt

Komplexa literacypraktiker

Tre perspektiv kan vara särskilt intressanta för att beskriva, analysera och förstå komplexa literacypraktiker, nämligen The Four Resources Model (Luke & Freebody, 1999) för att fokusera på beskrivningar av praktiker som stödjer meningsskapande, Critical Literacy (Janks, 2010), med begreppen makt och mångfald för att förstå påverkan på literacypraktiker, samt multimodalitet (Kress, 2003) för att analysera lärares hantering av komplexitet och elevers kompetens att hantera, förstå och använda många olika uttrycksformer i olika textsammanhang.

Luke och Freebody (1999) påtalar komplexiteten i läs- och skrivpraktiker. Deras modell fokuserar och undersöker praktiker som stödjer kodning, meningsskapande (genom skrivna, visuella och talade texter), textanvändning och praktiker som stödjer kritisk textutforskning. I ett vidare perspektiv betonas vikten av att analysera de sociala praktiker som dessa moment ingår i med fokus på analys av traditioner om läs- och skrivundervisning och mönster i relation till läsande och skrivande i de förhållanden som råder i olika klassrum.

Ett perspektiv som problematiserar skolans pedagogiska praktik är Critical Literacy (se Gee, 2004; Janks 2010; Kress, 2003). Janks (2010) beskriver skriftspråkande med avseende på fyra dimensioner: domination/power(makt), access (tillgång), diversity (mångfald) och design. Dessa fyra dimensioner hänger intimt samman, överlappar varandra och är alla nödvändiga för att förstå och inse vidden av vad en literacypraktik innebär. Det kritiska literacy-perspektivet stimulerar och inspirerar därmed till nya pedagogisk-didaktiska arbetsformer (Schmidt & Wedin, 2015).

Literacy i förståelsen *ett vidgat textbegrepp* kopplas ofta till multimodalitet (Forsling, 2010, 2017; Kress, 2003). Multimodal literacy kan ses som en kompetens att förstå och hantera många olika uttrycksformer i olika textsammanhang. Den erkänner elevens tidigare erfarenhet och kompetens. van Leeuwen (2005) samt Selander och Kress (2010) betonar betydelsen av att använda fler modaliter, eller teckensystem, än bara det talade och skrivna ordet vid kommunikation. Då kommunikation alltid sker genom olika teckensystem som pågår samtidigt så kan man beskriva detta som en multimodala literacyhändelse (Kress, 2003). Ur ett multimodalt perspektiv får alla teckensystem och iscensättningen av dem betydelse för elevens möjlighet till lärande och meningsskapande (Lindstrand, 2006; Jewitt, 2009; Kress, 2010).

Pedagogers metaspråkliga kunskap

Forskning visar att framgång i skriv- och läslärande hänger nära samman med pedagogers medvetenhet om och användning av aktiviteter som stimulerar både form och funktionsaspekt av läsande och skrivande och balanserar mellan dessa två (Tjernberg, 2013; Langer, 2004; Liberg, 2009, Moats, 2009, 2010, Pressley, 2006).

Forskare poängterar pedagogers kunskap och arbete med elevens språkutveckling och pedagogers medvetna metaspråkliga diskussioner med eleverna (Tjernberg, 2013; Liberg, 2009; Moats, 2010). För att kunna balansera form och funktionsaspekt behöver pedagoger kunskap om språkets lingvistiska uppbyggnad och lika väl kunskap om de psyko- och sociolingvistiska aspekterna av språkanvändning i relation till skriv- och läslärande. I samband med detta poängteras också pedagogers kunskap om den förväntade läs- och skrivprocessen i elevens utveckling under olika perioder av lärande (Alatalo, 2011; Tjernberg, 2013; Dillon, O'Brien, Sato & Kelly, 2011; Moats, 2010; Snow & Juel, 2007).

Myrberg och Lange (2006) belyser hur lärare med kunskaper om barns språkutveckling och insikt i aktuell forskning inom området använder hela sitt batteri av metoder och arbetssätt för att undvika hotande misslyckanden i barns skriv- och läslärande. Forskare (Aagaard & Lund, 2013; Tjernberg, 2013; Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014; Blikstad-Balas & Hvistendal, 2013; Jewitt, 2009) beskriver lärares flexibilitet och förmåga att anpassa undervisning och metoder efter elevens behov.

Pedagogers flexibilitet och transformationskompetens

En annan viktig aspekt är pedagogers förmåga att möta variationen i klassrummet och därmed visa kunskap om varierande material, metoder och bakomliggande orsaker till elevers svårighet. Här handlar det mycket om diagnostisk kunskap, ett formativt förhållningssätt och specialpedagogisk kompetens (Tjernberg, 2013).

Enligt Timperley (2008, 2013) utvecklar läraren sin professionalitet bland annat genom att studera den egna undervisningen, ta reda på var eleven befinner sig i sitt lärande, och utifrån detta utveckla adekvata pedagogiska handlingar. Robinson och Carrington (2002) framhåller också att lärares professionella utveckling i riktning mot *inclusive education* bör ha karaktären av en kollegial, kontinuerlig samarbetskultur med syfte att anpassa undervisningen till alla elever. I utvecklandet av en sådan inkluderande praktik menar Skrtic (2005) att *personalizing instruction* för alla elever utgör en betydelsefull del. En framgångsrik väg att gå för att skapa inkluderande praktiker är när lärare får diskutera dagliga professionella utmaningar, med fokus på att undanröja hinder för deltagande och lärande, med kollegor, men också med forskare (Howes, Booth, Dyson & Frankham, 2005; Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2017).

Forsling (2017) visar hur lärare verksamma på lågstadiet använder sin flexibilitet och förmåga till perspektivbyte anpassat till nya kontexter. Det finns inte en universell lösning som passar varje individ, istället understryks behovet, eller kravet på ett internaliserat flexibelt, anpassat innehåll i fråga om uppgifter och aktiviteter (Rose & Meyer, 2000; Forsling, 2017). Denna didaktiska flexibilitet benämner Forsling (2017) *transformationskompetens* - en förmåga att använda olika lärverktyg vid olika lärtillfällen och skeden. Transformation innefattar summan av skeenden, förändringar och handlingar som ger en beredskap för utmaningar som kan uppstå. Transformationskompetens i den betydelse som inryms här innefattar också den didaktiska flexibilitet som är viktigt utifrån de båda aspekterna individuella olikheter hos olika elever och olikheterna mellan olika lärverktyg (Ahlberg, 2009; Forsling, 2017; Gustafsson & Myrberg, 2002; Hattie, 2009; Rose & Meyer, 2002).

Teoretiskt ramverk

Studien som ligger till grund för artikeln utgår från designorienterade teorier vilka fokuserar på formgivning av undervisnings- och lärandeprocesser. Detta fokus utgör ramverket för att kunna svara mot studiens syfte och

frågeställningar - att studera hur lärare beskriver och hanterar komplexa literacypraktiker. Leijon och Lindstrand (2012) skriver: "i design för lärande uppmärksammas kommunikation och lärande som teckenskapande processer på en mikronivå som måste förstås mot bakgrund av den sociokulturella kontexten" (s.180). Design för lärande synliggör lärande i relation till ett sammanhang och till förutsättningarna som skapas för lärande i olika miljöer och situationer (Selander & Kress, 2010; Leijon & Lindstrand, 2012).

Dessa förutsättningar, eller erbjudanden, kan beskrivas som möjliga relationer mellan aktörer och objekt (Vygotskij, 1962). I sammanhanget blir verktygen viktiga. Jewitt (2009) lyfter begreppet didaktiska redskap som kan vara allt från den egna kroppen, gestiken, skriften på tavlan till de digitala redskapen i virtuella lärmiljöer. Val och användning av olika redskap får direkta följder för interaktion, den kollektiva aktiviteten, mellan individer, mellan individer och artefakter och hur ämnesinnehåll konstrueras. Olika redskap får olika konsekvenser för möjligheterna till meningsskapande och lärande. Selander (2008) understryker att även valet av olika uttrycksformer, modaliteter, blir sätt att välja innehåll då uttrycksform inte går att skilja från innehåll.

Utifrån designorienterad teori definieras lärande på olika sätt. Lärande kan beskrivas som en ökad förmåga att engagera sig i en social domän (Selander, 2009) eller som en ökad förmåga att använda en uppsättning tecken på ett meningsfullt sätt (Kress, 2003, 2009). Teckenproduktion används i en vid mening, som något som omformar de kulturellt tillgängliga representationsformerna och skapar nya tecken, något som kan ses synonymt med lärande (Kress, 2003, 2009). Aktörerna, eller agenterna, i skolsammanhang lärare och elever, och deras olika roller som ger agentskap i sociala samspel när de väljer tecken och teckensystem, blir betydelsefulla. Eftersom kommunikation sker genom olika teckensystem som pågår samtidigt, där varje system är bärare av mening, är kommunikationen multimodal (Kress, 2003). Frågan om meningsskapande hör samman med lärarnas förmåga till didaktisk flexibilitet, samt vilka resurser lärare och elever använder sig av i olika situationer, hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande, hur de designar och re-designar information i de egna meningsskapande processerna (Forsling, 2017; Elm Fristorp, 2012).

Intentionerna för och hur lärmiljöer och lärsituationer designas och iscensätts, har betydelse för elevers lärande och meningsskapande (jfr Jewitt,

2009; Kjällander, 2011; (Forsling, 2017). Detta är än mer betydelsefullt för elever i behov av stöd (jfr Ahlberg, 2009; Tjernberg, 2013; Forsling, 2017). Lund och Hauge (2011) pekar på vikten av att lyfta kollektiv aktivitet och aktörernas avsikter. Didaktisk design kan därigenom definieras och förstås som en social praktik som prioriterar agentskap, dynamik och objekt före innehåll och metod. I dessa praktiker ska kontinuerliga tillfällen för alla deltagares reflektioner finnas, tillfällen för design, iscensättning och utvärdering.

Forskningsdesign

I föreliggande studie lyfts uppfattningar och erfarenheter som olika pedagoger uttalar kring intentioner och sätt att hantera och samtidigt utnyttja det komplexa i elevers skriv- och läslärande. Studien genomfördes vid fyra skolor i två svenska kommuner, med deltagare från förskoleklass, lågstadium och specialpedagogik. Urvalet gjordes strategiskt utifrån studiens intention. De skolor som ingår i projektet är skolor som av utvecklingsledare med god insyn i skolverksamheten beskrivs som framgångsrika verksamheter avseende skriv- och läslärande. Sammanlagt deltog fyra fokusgrupper vid fyra olika skolor i två kommuner med följande deltagare i varje: 2 examinerade lärare i förskoleklass, 2-3 examinerade lärare på lågstadiet (årskurs 1-3), samt 1 lärare som arbetar med specialpedagogiska insatser. De lärare som deltog i fokusgrupperna har lång yrkeserfarenhet (ca 8 - 25 år) och stort intresse för de frågor som studien fokuserar, det vill säga elevers tidiga skriv- och läslärande. Flera av dem har utbildat sig vidare inom skriv- och läsundervisning, språkdiraktik och specialpedagogik.

Skolornas identitet har skyddats genom fingerade namn och lärarna betecknas utifrån var de har sin tillhörighet: lärare i förskoleklass, lärare, speciallärare. Två av skolorna, Ängskolan och Backskolan, ligger i framkant när det gäller elevers måluppfyllelse. Två av skolorna, Björkskolan och Granskolan, ligger under medelvärde i fråga om måluppfyllelse, men dessa skolor har på senare tid en rejäl uppgång i skolresultat, vilket kan tolkas som att det arbetssätt som nu praktiseras vid dessa skolor har en positiv inverkan på elevernas lärande.

Studiens datainsamling gjordes genom kvalitativa fokusgruppsamtal i form av kunskapssökande dialoger (Kvale, 2007) med lärare från förskoleklass, årskurs 1-3 samt speciallärare. I studien benämns de tre kategorierna pedagoger härefter för lärare. Fokusgruppsamtal valdes eftersom det är en metod där data samlas in genom en grupps interaktion runt ett bestämt ämne

(Wibeck, 2010), och detta stämde väl in med studiens intention. Vi var intresserade av gruppens samlade kunskaper och erfarenheter av att hantera komplexitet och mångfald. I fokusgruppsamtal är det processen, det som händer i samtalet, och vad som kommer fram i interaktionen mellan deltagarna, som är intressant, inte hur enskilda individer ser på ämnet som avhandlas. Den kollektiva bilden var således det som var målet med fokusgruppsamtalen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Wibeck, 2010). I dessa samtal skapades en semiformell kollektiv aktivitet där deltagarna hade möjlighet att lyfta, diskutera och reflektera över sina intentioner för sin design för lärande.

Varje fokusgrupp omfattade 5-6 lärare samt samtalsledaren. Samtalen förbereddes genom besök på respektive skola och förberedande samtal med de involverade lärarna. Medgivande till att delta inhämtades i samband med att deltagarna fick information om hur studien skulle genomföras. Samtalen varade cirka 1 timme vardera. De dokumenterades genom ljudinspelning och transkriberades i sin helhet.

Analysen skedde genom en kvalitativ innehållsanalys, en meningskategorisering (Ryan & Bernhard, 2003). Analysens bärande begrepp: *agentskap, intentioner, flexibilitet och kollektiv aktivitet*, hämtade från designorienterade teorier (Forsling, 2017; Elm Fristorp, 2014; Jewitt, 2009; Kress, 2003, 2009; Leijon & Lindstrand, 2012; Lund & Hauge, 2011; Selander & Kress, 2010), utgjorde initialt de teman som materialet sedan kategoriserades efter.

Analysbegrepp	Visar sig i materialet som
agentskap	Aktörerna (här lärare och elever) och deras olika roller som ger agentskap i sociala samspel när de väljer tecken och teckensystem, såsom olika material, verktyg och arbetssätt.
intentioner	Aktörernas avsikter.
flexibilitet	Hur aktörerna använder sig av olika resurser i olika situationer, hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande, hur de designar och re-designar information i de egna meningsskapande processerna.

kollektiv aktivitet	Interaktionen, den kollektiva aktiviteten, mellan individer, mellan individer och artefakter. Hur ämnesinnehåll konstrueras.
----------------------------	---

Efter den första kategoriseringen följde en ny tematisering som innehållsbaserades utifrån syfte och frågeställningar. Denna kategorisering ledde till de teman, rubriker och underrubriker som redovisas i resultatdelen. Citaten i resultatredovisningen har valts för att illustrera utsagorna. Vid återgivande av citat i texten har vissa talspråkliga drag tagits bort och språket har justerats så att citaten fått en mer skriftspråklig form, utan att för den skull ändra något innehållsmässigt. Transkriptionsnyckel:

<i>betoning</i>	ord som betonas
(...)	kort paus
/.../	avbrutet citat
(kommentar)	kommentar av författarna

Resultat

Resultatet presenteras i två delar. Först redovisas lärarnas tal om hur de hanterar och använder de komplexa literacypraktiker de befinner sig i. Därefter beskrivs specifika utmaningar de dagligen står inför. När det gäller utmaningarna fokuseras främst yttre faktorer som påverkar lärarnas möjligheter att navigera i och hantera en komplex literacypraktik.

Del 1: Beredskap och kompetens att hantera komplexa literacypraktiker

De teman som blir synliga gällande komplexitet handlar om att arbeta språkfrämjande, att använda multimodala arbetsformer och kreativitet i mötet med det komplexa, att använda metoder flexibelt, att använda kamratstöd och kollaborativa lärprocesser, samt att arbeta för kollegialt lärande.

Analysenheterna agenskap, intentioner, flexibilitet och kollektiv aktivitet, framkommer på olika sätt och delvis överlappande i resultaten. På följande sätt kan dessa exemplifieras: Under temat om att arbeta språkfrämjande framträder värdet av de kollektiva aktiviteterna. Temat som gäller att använda multimodala arbetsformer synliggör lärarnas intentioner och även deras och elevernas möjlighet till agenskap i lärprocesserna. Under temat

om att använda metoder flexibelt framkommer analysbegreppet flexibilitet, men även agentskap och intentioner. Begreppen agentskap och intentioner blir även tydliga i temat gällande att använda kamratstöd och kollaborativa lärprocesser, medan att arbeta för kollegialt lärande innefattar alla analysbegrepp.

Lärarna menar att en viktig faktor för att arbeta förebyggande är att man har en teoretisk förståelse för arbetet i klassrummet. De nämner flera olika forskare i sina samtal som de stödjer sina uttalanden på och visar medvetenhet om sina intentioner med det de gör. Att arbeta förebyggande handlar mycket om förhållningssätt, ”att möta barnen där de är”, och att arbeta tillsammans. Enligt lärarna innebär ett förebyggande arbete att man är flexibel i val av undervisningsformer som att använda olika metoder, modeller och arbetssätt för att möta elevernas olika förutsättningar och behov. I detta visar de också kompetens och beredskap i sitt arbete för att möta komplexitet.

Att arbeta språkfrämjande

De involverade skolorna har erfarenhet av att arbeta med elever med olika etnicitet och därmed olika språk i hemmet. Dessa barn kan i vissa fall utgöra nästan hälften av klassen. En lärare på Granskolan berättar att hon har 40 procent elever med annat modersmål. Variationen mellan dessa barn är stor både inom gruppen och i jämförelse med de svenskspråkiga barnen. Lärarna lyfter fram ordförrådsutvecklingen som grundläggande för den här elevgruppens utveckling, det är därför något som de specifikt arbetar med. Läraren säger också att ”alla barn kan lära sig läsa, men att sen förstå det man läst är en annan sak. Så vi måste bygga upp deras ordförråd”.

Lärarna framhåller att de möjliggör för eleverna att praktiskt får hantera ord på olika sätt. För att få en djupare förståelse för innehållet behöver eleverna också stöta på problem ibland, som de uppmuntras att ta sig igenom. Lärarna ser problemlösning som något som kan leda till en positiv upplevelse av att lyckas.

Det räcker inte med att barnen bara hör och säger, dom måste praktiskt *göra*. Smaka på orden, säga ljuden, säga orden, och skriva. Stöta på problem för att kunna förstå vad det är de ska göra. För går allting lätt (utan ansträngning), då kanske man inte får den här djupare förståelsen i det man jobbar med. (Lärare, Backskolan)

Särskilt när det gäller elever med svenska som andraspråk betonas vikten av flexibilitet som ger frihet att använda olika former av uttryckssätt, som *talspråk*, *tecken*, *mimik* och *gestik*. Målet är att i första hand utveckla en kollektiv förståelse, eftersom, som läraren på Björkskolan säger, så lär man “sig i ett sammanhang, tillsammans - som Vygotskij säger”. Detta inkluderar ju också att förstärka talspråket simultant med tecken och gester, poängterar specialläraren på Björkskolan. En lärare som arbetar i förskoleklass på Granskolan påpekar att hon har stor nytta av att använda teckenspråk i samtal med de nyanlända barnen i gruppen. “Då kan jag visa med hela kroppen – teckenspråket är väldigt tydligt. Det är också ett sätt att jobba för att få igång språket”.

Lärarna tar upp olika typer av arbetsmetoder som intensivträning med fonem-grafem-korrespondens, intensivläsning och körläsning, textfördjupning och samskrivning. Med utgångspunkt i elevers olika bakgrund och erfarenhet arbetar lärarna också med högläsning, både som ett led i det språkfrämjande arbetet och som ett led i skriv- och läslärandet. Högläsningens betydelse understryks, liksom och vikten av att arbeta både med språkets form och funktion.

Alla barn får inte det hemma, högläsning, /.../Vi har högläsning varje dag. Man läser olika slags böcker, dom får prova på att lyssna på olika slags texter. Man stannar upp och förklarar ord, och bygger på deras ordförråd. (Lärare, Backskolan)

Att arbeta multimodalt

Multimodala arbetssätt handlar om lärande, motivation och glädje, strukturer, förebilder och stöd för lärande där det är viktigare att eleverna möts av flexibilitet än begränsningar. Lärarna talar om samarbete med såväl klasskamrater som vuxna, flexibilitet i val av metoder och medel, samt lärprocesser där modellering spelar stor roll. De beskriver hur eleverna genom modelleringen aldrig utlämnas till okända lärsituationer och att elever som inte initialt är så intresserade av skriftspråket dras med i de kollaborativa lärprocesserna. Ett exempel är de så kallade bokpromenaderna som startar med bildavläsning och bildsamtal för att sedan med en medveten progression gå vidare på textnivå, innehåll, form och funktion.

Vi har mycket ordlek tidigt. Och laborerar med ord, i vilken ordföljd det ska komma, och... För det *hör* ju barn ofta när man har haft mycket högläsning, och pratat kring texterna, och sen leker med orden. Så blir dom medvetna. (Lärare, Backskolan)

Lärarna påpekar att en multimodal undervisning kräver tillgång till både varierat undervisningsmaterial likväl som teknik för att en balanserad skriv- och läsundervisning ska kunna iscensättas. "Förhållningssättet fungerar både analogt och digitalt, både med penna och med platta eller dator" (Lärare, Backskolan). En lärare på Björkskolan berättar att de arbetar med datorer: "Så vi jobbar med att skriva sig till läsning, med datorer eller lärplattor för jag tänker att skrivandet är en väg in i läsande". På Ängskolan arbetar man bland annat med Praxis. Praxis beskrivs som en metod där kunskap befästs i kroppen, något som kan uppfattas såväl multisensoriskt som multimodalt: "att använda hela kroppen. Se, höra, göra brukar jag ha som ett sådant mantra" (Lärare, Ängskolan).

Specialläraren på Björkskolan menar att hon sällan har möjlighet att arbeta förebyggande, men när hon arbetar med eleverna tycker hon att det är viktigt att låta dem arbeta utifrån de sätt som passar den enskilda eleven bäst utifrån multisensoriska perspektiv.

/.../ jobbar väldigt mycket praktiskt, estetiskt, konkret, att lära med alla sinnen. Jag jobbar kanske inte så mycket förebyggande, som speciallärare kommer jag ju in när det redan har hänt, men då tycker jag att det är jätteviktigt att använda alla sinnen. (Lärare, Björkskolan)

Olika estetiska uttryckssätt används i skolorna. Det kan vara allt från att använda olika verktyg; sax, kriter, papper och penna, till uttrycksformer som sagor, sång, musik, bilder och film. Ibland handlar det om att skapa, ibland om att öva.

Vi övar ju väldigt mycket. Klippningen för att man ska kunna och hålla i en penna, vi ritar mycket. Även det här med pärlplattor gör vi, och att trä på pärlor på en tråd. (Lärare, Björkskolan)

Att vara ute och att då få möjlighet att vara konkret, kreativt, att visa på, göra saker, /.../och jobba ute med saker som, om man har kört fast med någonting så kanske man förstår det mycket bättre när man ser det ute. (Lärare, Björkskolan)

Att använda metoder flexibelt

Lärarnas intentioner utmärks av att möta eleverna där de är, att variera undervisningsmetoder och modaliteter efter syfte, elever, och sammanhang. Men det handlar också om att släppa in eleverna i beslutsprocesser runt sitt eget lärande, vara lyhörd för eleven och utgå från olikhet. Det framgår också tydligt att lärarna anpassar undervisningen utifrån komplexitet snarare än utifrån likhet och ger utmaningar som för lärandet framåt. Lärarna skaffar

sig kunskap om varje barn och anpassa undervisningen därefter, så att alla utmanas där de befinner sig i sin lärprocess.

Några läser till exempel redan, och några kan inte skriva sitt namn. /.../ att man gör på lite lägre nivå för då fångar man ju upp dom också. Men samtidigt har man dom som ligger i framkant som man får försöka utmana på olika sätt. (Lärare i förskoleklass, Granskolan)

Lärarna har intentionen att alla elever ska lyckas. Det leder till att de utvecklar kunskap om många metoder för skriv- och läslärande och tillämpar dem i olika grad för olika elever, byter och provar nya efter behov. Om en metod inte fungerar för en elev provar de något annat sätt. En lärare på Ängskolan menar att "det inte finns en metod som passar alla, utan metoder". Läraren poängterar att "passar inte en modell eller tankesätt" få får man prova något annat. "Så att alla lär sig att lyckas".

De fyra skolorna använder således flexibelt flera olika metoder, modeller och arbetssätt i sitt arbete. Några som nämns är Bornholmsmodellen, praxisalfabetet, processkrivning, att skriva sig till läsning (ASL), KIWI-metoden och Cirkelmodellen. Modellerna används inte ensidigt utan blandas och används på olika sätt med utgångspunkt i elevers olika behov. På Backskolan arbetar lärarna till exempel systematiskt med språkljuden i förskoleklassen för att eleverna tidigt ska bli ljudmedvetna om fonemen. De framhåller att skrivutvecklingen går snabbare framåt när barnen är ljudmedvetna: "Utifrån ljuden skriver eleverna det dom vill skriva redan från början" (Lärare, Backskolan). På Björkskolan är det mesta av literacyarbetet istället digitalt baserat. De använder exempelvis metoden ASL. Det innebär att de digitala verktygen aktivt används i den tidiga skriv- och läsinläringen.

Att använda kamratstöd och kollaborativa lärprocesser

Lärarna menar att kollaborativa lärsituationer och kreativitet är viktiga drivkrafter för att möta komplexa lärsituationer. De berättar hur eleverna påverkar varandra positivt när de arbetar tillsammans.

Vi har gjort sagor och filmer, och då har dom fått välja vem dom vill jobba tillsammans med. Sedan har dom fått titta på sagor, några har kunnat skriva själva, andra får man hjälpa, några ritar bilder. Så har vi spelat in deras sagor, och gjort små filmer. ... Det har varit jättebra, roligt. Och just det där att de kan välja utifrån intresse, där fick vi med oss pojkarna också. (Lärare, Ängskolan)

Genom att elever delar sina skrividéer inspirerar de varandra och får nya uppslag. Läraren väljer också medvetet begrepp som uppmuntrar och stimulerar eleverna. Ett sådant exempel är begreppet *berätta* istället för läsa som läraren på Backskolan upptäckt gör eleverna fria att våga. Läraren berättar att hon “brukar stoppa upp en bit in i lektionen, och säga nu är jag nyfiken på vad ni har skrivit, jag har gått runt och läst lite, ni har bra idéer, kan någon berätta sin idé, eller det du har skrivit?” Läraren säger inte *läsa*, utan *berätta* vad eleven har skrivit. Hon väljer det medvetet “för att dom ska känna om dom tycker att det är svårt att läsa upp exakt det dom har skrivit så får dom berätta. Och ofta är det fler och fler som vill berätta. För just det där, att man kan delge varandra är värdefullt” (Lärare, Backskolan).

Lärarna använder positiva förväntningar och kamratstöd för att skapa en känsla av att tillsammans arbeta mot ett mål, vilket har visat sig ta udden av enskilda elevers låga självförtroende och istället skapa en känsla av att arbeta mot gemensamma mål.

Jag har väldigt positiva förväntningar på barnen och jag tror att dom känner att jag har det. Det är viktigt att de barn som jag jobbar med känner att vi tillsammans ska klara av det som är svårt, eller det som de behöver hjälp med. Så att de inte känner att de är ensamma med problemet. Att de känner att *tillsammans* ska vi klara det. (Lärare, Granskolan)

Att arbeta för kollegialt lärande

Det är många faktorer som behöver samspela för att en språk- och kunskapsutvecklande undervisning ska komma till stånd. Dit hör också lärarnas kollegiala lärande, att de utvecklar ett gemensamt språk och för reflekterande samtal om undervisningen. Lärarna framhåller vikten av det kollegiala samarbetet, att man vågar testa och dela med sig av sina erfarenheter, även när det inte gått som man tänkt sig – och att se misslyckanden som lärtillfällen.

Vi pratade mycket om att det är ett öppet klimat i klassrummet bland eleverna, men jag skulle också vilja tillägga att det är ett öppet klimat oss lärare emellan, och att vi hjälper och stöttar, och berättar vad som gått bra, och vad som gick mindre bra. Det gör att vi själva har ett högre tillåtande klimat, där vi vågar utmana oss själva och testa nya saker. (Lärare, Backskolan)

Lärarna beskriver hur de tillsammans identifierar elever som riskerar att hamna i skriv- och lässvårigheter och understryker betydelsen av att göra observationer i praktiken och ett formativt arbetssätt. Lärarna menar att det är i mötet, samtalet och praktiken som viktig information framkommer. Lärarna menar att detta är effektivt när det gäller att tidigt upptäcka elever som riskerar att komma efter. Läraren på Backskolan säger att samarbetet gör att de “upptäcker svårigheter väldigt tidigt. Och att vi kan hjälpa och stötta varandra genom dom här övergångarna (mellan förskoleklass och årskurs 1)”. Det gör att lärarna har bättre förutsättningar för att “ta vid för att fortsätta att hjälpa barnen så tidigt som möjligt” (Lärare, Backskolan).

Del 2: Utmaningar och påverkan av yttre faktorer i en komplex skriftspråkspraktik

Lärarna beskrev de utmaningar de ställs inför i sitt dagliga arbete. Utmaningarna handlar om faktorer som är svåra att hantera och påverka, som organisatoriska utmaningar, teknologiska utmaningar, samt specialpedagogiska utmaningar. Backskolans och delvis även Ängskolans lärare lyfter i första hand de utmaningar som eleverna kan ställas inför i en komplex skriftspråkspraktik. Lärarna på Björk- och Granskolan talar i första hand om utmaningar som de själva ställs inför i sin roll som lärare.

Organisatoriska utmaningar

Lärarna i de fyra skolor uppmärksammar organisatoriska utmaningar i skriv- och läsarbetet. Otillräckliga resurser är faktorer som påverkar lärsituationer och lärmiljöer. Det kan handla om fördelning av tjänster eller tillgång till lokaler som skapar problem för att genomföra en effektiv undervisning. Läraren på Björkskolan säger att det är “ju ändå vissa saker som vi inte kan styra över”. En sådan faktor menar läraren är att “det finns praktiska saker som hur tjänsten i grund och botten ser ut” (Lärare, Björkskolan). Samarbetet mellan klassläraren och elevhälsovårdsteamet lyfts till exempel fram som mycket betydelsefullt men en sned fördelning av resurserna skapar frustration. Lärarna kan tidigt identifiera eleverna som kan vara i behov av stöd men ibland upplevs det som att de knappa resurser som finns sätts in för sent, något som påverkar elevernas möjligheter att nå målen. En lärare på Granskolan säger att just det “tycker jag är det största hindret, att man inte får tillräckligt (med resurser). Sedan larmar man - nu har jag den här eleven som fortfarande inte kan läsa i tvåan, det har vi vetat om, men inget händer”. Läraren menar att “det inte riktigt tas på allvar. Det som vi upptäcker i förskoleklass”.

I detta sammanhang lyfter lärarna att resurstilldelningen är för låg: “Vi har för lite pengar” menar läraren i förskoleklass på Granskolan och tillägger att “Pengarna sätts in i årskurs sex innan vi ska skicka dom ifrån den här skolan. För att då måste dom klara målen”. Denne lärare menar att om resurserna sattes in tidigt så att “vi istället fick jobba jättemycket när dom är yngre så tror jag att den här trenden skulle vända”.

Teknologiska utmaningar

När det gäller teknologiska utmaningar för elevers skriv- och läsutveckling visar det sig i fokusgruppssamtalen att det i första hand är Björkskolans lärare som lyfter detta som en problematik. Det handlar bland annat om lärarnas egna digitala kompetens i arbetslaget. Specialläraren säger att hon upplever det som en personlig utmaning men att det handlar om möjlighet att få “lära mig tekniken” för att hon upplever sig inte vara så “jättehemtam med att lära mig det här arbetssättet helt enkelt”. Teknisk kompetens och arbetssätt går hand i hand och när läraren upplever osäkerhet blir också stödet till eleverna därefter. Lärarna uttrycker att de trivs med sitt arbetssätt, de ser många fördelar med det men att det kan vara skört. Resurstilldelning av digitala verktyg, användbarhet och funktion är viktiga förutsättningar för skriv- och läslärande menar Björkskolans lärare. Läraren menar att det är tekniken som sådan som är utmaningen, det vill säga att om tekniken inte fungerar “så är det kört. Det blir ju lite sårbart, det är beroende av teknik och det är beroende av att det finns folk som har arbetssättet i sig liksom” (Lärare, Björkskolan).

När lärarna på någon av de andra skolorna, där man inte utgår från digitala arbetssätt, uttalar sig om teknologiska utmaningar handlar det mer om tillgång till själva teknologin. Man saknar de fysiska verktygen som datorer och lärplattor.

Specialpedagogiska utmaningar

Av de fyra skolorna är det enbart Granskolan och Ängskolan som lyfter specialpedagogiska utmaningar. De specialpedagogiska utmaningarna är oftast relaterade till organisatoriska utmaningar. Det kan handla om fördelning av resurser, eller avsaknaden av speciallärarkompetens, speciellt för eleverna i de tidigare åren. Det kan också handla om att resurserna används på sätt eller med fel fördelning. En av Granskolans lärare säger att ungefär 20 procent av eleverna är i behov av speciellt stöd.

Jag ser någonting som jag har hävdad under fyrtio år och fortfarande står för. Det är väldigt konstigt att vi jobbar som en glasstrut när det gäller specialpedagogik och resurslärare. Jag vill ha det som en pyramid. Om vi börjar bygga där så tror jag vi kan hitta dom här barnen. För det kan vara barn som slinker under nätet. (Lärare, Granskolan)

Behovet kan också variera över tid och mellan elever. Specialläraren på Ängskolan menar att "Det är inte alls så säkert att man kan väcka den där glädjen i alla att läsa och skriva. Det blir ett tufft jobb för många". Specialläraren menar att resurstilldelning ofta behövs "när eleverna blir lite äldre och blir mer medvetna om sina svårigheter och att det går lättare för andra". Ett specialpedagogiskt dilemma kan dessutom vara att själva organisationen bidrar till att speciallärarens yrkesroll blir flytande och otydlig. Resurspedagogerna får ibland gå in och utföra specialpedagogens arbetsuppgifter och det upplevs som stressande av specialläraren på Granskolan. Denne speciallärare menar att det är en av de stora utmaningarna. Hon saknar ett samarbete med en specialpedagog som "skulle kunna ha ett övergripande, inte ansvar, men syn på skolan. Jag har ett väldigt nära samarbete med resurspedagogerna. Men ibland känner man att man skulle behöva få bolla med en specialpedagog" (Speciallärare, Granskolan).

De specialpedagogiska perspektiven diskuteras vidare med fokus på hur orsakssammanhang och åtgärder relaterar i praktiken. Dilemmaperspektivet diskuteras utifrån frågor om inkludering och exkludering och hur resurser bäst används i relation till literacypraktiken. Specialläraren på Ängskolan ställer sig frågan: "Vad är bäst för den här eleven? Skall vi jobba inne i klassen inkluderande. Skall vi jobba en till en?". Balansen, menar hon, har störst betydelse och att det ena inte utesluter det andra. Men det är "lätt att säga, inte så lätt att göra".

Diskussion

Luke och Freebody (1999) påtalade redan på 1990-talet läs- och skrivpraktikers komplexitet. De betonade även vikten av att analysera sociala praktiker med fokus på läsande och skrivande i de förhållanden som rådde i olika klassrum. Ett försiktigt antagande kan vara att komplexiteten har ökat med tiden. I föreliggande studies designteoretiska analys av hur lärare hanterar komplexa literacysituationer och utmaningar, framträder en bild där agentskap, intentioner, kollektiva aktiviteter och flexibilitet synliggörs. Lärarna i studien beskriver hur de designar och iscensätter lärmiljöer och lärsituationer som bygger dels på den variation av behov eleverna har och dels på den komplexitet, förutsättningar, resurser och utmaningar miljön

ställer dem inför. Lärarna har att hantera komplexitet, men också utmaningar som står utanför deras egen möjliga påverkan, något som synliggörs i del 2 i resultatredovisningen.

Beredskap och kompetens att hantera komplexa lärandesituationer

I analysen framkommer lärarnas och elevernas agenskap när det gäller att i sociala samspel välja tecken och teckensystem, det vill säga i deras sammanhang: olika material, verktyg och arbetssätt (jfr Kress, 2003). Det handlar bland annat om att lärarna delar agenskap genom att låta eleverna delta i beslutsprocesser gällande deras eget lärande i literacysituationer, att vara "lyhörd för eleven" som en lärare på Ängskolan uttrycker det. Detta fördelande av agenskap tangerar Janks maktbegrepp gällande textkonstruktion (2010). Genom att vara aktör i textskapande, att ha möjlighet att göra val, exempelvis ifråga om verktyg och metoder, kan i förlängningen ge eleven en förståelse för hur texter konstrueras för att föra fram olika perspektiv. Agenskapet som framträder i studien visar sig vidare i beskrivningarna av hur eleverna i olika roller, några med mer, några med mindre kommunikationskompetens, inspirerar varandra till utvecklat skrivande. En annan form av agenskap tydliggörs i lärarnas utsagor om hur de tillsammans identifierar elever som riskerar att hamna i skriv- och lässvårigheter och hur de samverkar för möjliga lösningar för att förebygga och förhindra svårigheter. Den här formen av agenskap är även en form av kollektiv aktivitet (jf Lund & Hauge, 2011).

Lärarna i studien redovisar sina intentioner för design och iscensättning av lärmiljöer och lärsituationer genom att framhålla vikten av att ha en positiv tro på elevens förmåga och stötta eleverna "där de är" i sitt lärande. Genom formativa utvärderingar, där läraren med en positiv förväntan stödjer elevens lärprocesser genom att utmana och ge stöd, växer elevens tillit till den egna förmågan. Cummins (2000) talar om att det är i relationen mellan lärare och elev såväl kognitivt lärande som identitetsskapande sker. Lärarna i studien beskriver hur de anpassar undervisningen utifrån komplexitet snarare än utifrån likhet och hur de ger utmaningar som för elevernas utveckling framåt. Lärarna skaffar sig kunskap om varje elev och anpassar undervisningen därefter, för att utmana eleverna där de befinner sig i sin lärprocess. Janks (2010) begrepp *diversity*, mångfald, passar in i sammanhanget, då lärarnas intentioner kan relateras till insikten om att olika perspektiv och kontexter leder till olika val, det vill säga design och iscensättningar av lärmiljöer och lärsituationer.

I studien framkommer lärarnas fokus på multimodal flexibilitet. Det kan handla om att använda olika arbetssätt, verktyg och metoder som de väljer utifrån såväl elevgrupp som enskilda elever, och även utifrån sig själva som lärare. Betydelsen av detta lyfts fram av bland andra Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) som betonar att det inte handlar om *vilken* metod man använder för att nå framgång med undervisningen, utan hur läraren tillämpar metoden. Inte ens vetenskapligt beprövade metoder är framgångsrika om de praktiseras utan att läraren har kunskap om de språkliga processer som ligger bakom dem, konstaterar Myrberg (2003).

När lärarna talar om de multimodala möjligheterna handlar det om lärande som en kollektiv aktivitet, med erbjudande om olika aktörers agentskap där såväl elevernas kollaborativa lärande, motivation och glädje, som lärarnas strukturer, förebilder och stöd för lärande är viktiga faktorer. Lärarna framhåller betydelsen av kollegialt samarbete och lärande för att utveckla undervisningen. Detta förutsätter ett tryggt arbetsklimat där man lyssnar på varandra och delar med sig av pedagogiska händelser, även sådana som inte gått så bra. Lärarna menar att kollaborativa lärsituationer och kreativitet är viktiga drivkrafter för att möta komplexa lärsituationer. De beskriver hur eleverna påverkar varandra positivt när de arbetar tillsammans, positiva förväntningar och kamratstöd skapar en känsla av att tillsammans arbeta mot ett gemensamt mål.

I analysen visar det sig att lärarna i studien använder ett metaspråk vilket innebär att de mer precist kan tala om utveckling och lärande och att missförstånd på så sätt kan undvikas. Betydelsen av att ha ett gemensamt professionellt språk för att sätta ord på och teoretisera de pedagogiska handlingarna lyfts fram av flera forskare (Timperley, 2008, 2013; Liberg, 2009). Det råder stor enighet bland forskare om att läraren är den i särklass viktigaste framgångsfaktorn för elevens lärande (se t ex Dillon et al., 2011; Hattie, 2009; Pressley, 2006). Utmärkande för en skicklig lärare är att denne kan knyta ihop sina teoretiska kunskaper med sina praktiska erfarenheter och omvandla dem till ändamålsenliga pedagogiska handlingar i klassrummet (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014). För att utveckla literacypraktiker som skapar möjligheter för alla elevers delaktighet och lärande behöver läraren enligt Timperley (2013) kontinuerligt utveckla sin professionalitet, bland annat genom att studera den egna undervisningen, ta reda på var eleven befinner sig i sitt lärande, och utifrån detta utveckla undervisningen. I studien visar lärare i sitt tal om sin praktik sin transformationskompetens bland annat när de i fokusgruppssamtalen talar om betydelsen av att som lärare ha en referensbas av teoretisk kunskap att

spegla det praktiska arbetet mot. De har förmåga att sätta teoretisk kunskap i relation till egna och kollegors pedagogiska handlingar och kan tala om konsekvenser av dem både i lärandesituationer och för utveckling av praktiken. Man kan relatera denna förmåga till lärarnas intentioner för design och iscensättning av literacypraktiker. I sammanhanget synliggörs även betydelsen av agentskap, kollektiva aktiviteter och flexibilitet.

Howes, Booth, Dyson och Frankham (2005) menar att professionsutveckling sker när lärare får diskutera dagliga professionella utmaningar, med fokus på att undanröja hinder för delaktighet och lärande, med sina kollegor. Även Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) kommer fram till denna slutsats. I fokusgruppssamtalet lyfter lärarna fram just sådana kollegiala samtal för lärande som viktigt för att utveckla undervisningen i syfte att kunna möta varje elev där hon eller han befinner sig i sitt lärande och utmana och stötta varje elev i sin närmaste utvecklingszon. I en tillåtande och kreativ literacypraktik erbjuds eleven möjligheter att utveckla hela sin språkliga repertoar.

Utmaningar och påverkan

I lärarnas beskrivningar av hur de navigerar i komplexa skriftspråkspraktiker framträder med tydlighet lärarnas flexibilitet. De tar de upp utmaningar som de stöter på och hur de försöker finna pedagogiska lösningar för såväl eleverna som sig själva. De menar att huvudorsaken till de problem och svårigheter som uppstår ofta är organisatoriska, vilket leder till pedagogiska och teknologiska utmaningar. Centralt i specialpedagogik är att möta variationen och överbrygga klyftan mellan elevens förutsättningar i förhållande till omgivningens krav (Snow & Juel, 2007; Tjernberg, 2013). I samtalen framgår det tydligt att lärarna har ett engagemang för elever som kämpar med sitt skriv- och läslärande och en ambition att få dem att lyckas.

Bland de utmaningar som lärarna tar upp nämns tilldelning av specialpedagogiska (Björkskolan och Granskolan), samt digitala (Ängskolan och Backskolan) resurser. Lärarna betonar värdet av att det finns tillgång till specialkompetens på skolan och att specialpedagogen och specialläraren behövs redan i förskoleklassen för att förebygga att svårigheter uppstår. Lärarna menar att de ofta upptäcker de barn som kämpar med skrivning och läsning med brist på resurser gör det svårt att kunna tillfredsställa alla behov. Lärarna talar också om utmaningar i relation till undervisning av elever med andra modersmål än svenska: "Jag har 40 % elever som har ett annat modersmål". De reflekterar även över skolans kompensatoriska roll: "Alla barn får inte det hemma, högläsning, så där har vi en stor roll i just

språkutvecklingen”. När det gäller tekniken handlar det både om tillgång, att tekniken fungerar, samt kompetens hos alla lärare, även vikarier, att använda digitala resurser understödjande och kreativt i undervisningen. Generellt innebär dessa utmaningar att de motarbetar intentioner, agentskap, flexibilitet och kollektiva aktiviteter, vilket innebär hinder för en fungerande design för lärande som lärarna ändå hanterar - för att de inte kan göra annat.

Det är intressant att se att samtidigt som lärarna talar om vilka utmaningar de ställs inför har de oftast en förklaring till hur de pedagogiskt kan lösa problemet med de medel de har till sitt förfogande. De lärare som varit med i studien finns i miljöer som anses framgångsrika vilket kan tyda på att det är just förmåga att använda sig av olikhet, variation och hinder på ett flexibelt och positivt sätt som är en väg till framgång. Lärarnas flexibilitet och förmåga att finna lösningar på utmaningar i skriftspråkspraktiken är sannolikt en anledning till att deras elever lyckas väl i sitt lärande.

Slutsatser

Lärarna i studien beskriver den beredskap och de kompetenser som behövs för att möta literacy-utmaningar i en komplex skriftspråkspraktik. Den pedagogiska flexibiliteten som framträder i analysen och som lärarna visar kompetens att hantera benämner vi lärarens transformationskompetens. Den förutsätter att lärare utgår från olikhet och variation snarare än likhet och homogenitet.

Föreliggande studies resultat indikerar att de utmaningar som lärarna ställs inför i sitt arbete kan leda till en professionsutveckling där de genom kollegialt lärande och fortbildning förvärvar en transformationskompetens. Ur ett designteoretiskt perspektiv kan begreppet beskrivas som förmågan att använda olika lärverktyg, arbetssätt och metoder vid olika lärtillfällen och för olika elever. Det handlar om flexibilitet och förmåga till perspektivbyte, till ett erbjudande om anpassning till nya kontexter. En transformationskompetens innefattar vidare agentskap för såväl lärare som elever och kollektiv aktivitet - grundläggande faktorer för aktivt kollaborativt lärande.

Resultaten visar också att lärarna talar om utmaningar de inte råder över: organisatoriska, teknologiska och specialpedagogiska utmaningar. Men just dessa blir inga verkliga hinder eftersom lärarna tycks utgå från att variation och olikhet skapar utmaningar som kan lösas, men också vara utvecklande. Det verkar som att detta utvecklar lärarnas arbete och flexibilitet och gör undervisningen därmed mer framgångsrik.

Referenser

- Aagaard, T., & Lund, A. (2013). Mind the gap: Divergent objects of assessment in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy* 8(4), 225–243.
- Ahlberg, A., (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Gothenburg studies in educational sciences, 311). Doktorsavhandling, Göteborg: Centrum för utbildningsvetenskap, Göteborgs universitet.
- Blikstad-Balas, M., & Hvistendahl, R. (2013). Students' digital strategies and shortcuts: Searching for answers on Wikipedia as a core literacy practice in upper secondary school. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(1–2), 32–49.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I K. Nauclér (Red.) *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk/Sigma förlag.
- Dillon, D. R., O'Brien, D. G., Sato, M., & Kelly, C. M. (2011). Professional development and teacher education for reading instruction. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research* (4:e uppl., s. 629–660). New York, NY: Routledge.
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande barns meningsskapande i naturvetenskap*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Forsling, K. (2010). Teachers using an expanded text concept and media pedagogy for children with dyslexia. I S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund (Red.), *Media literacy education: Nordic perspectives* (s.145-155). Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborgs universitet.
- Forsling, K. (2017). *Att överbrygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap. Design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Doktorsavhandling Åbo: Åbo Akademi University Press, Åbo Akademi.

- Gee, J. P. (2004). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Liber.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Howes, a., Booth, T., Dyson, A., & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context. *Research Paper in Education* 20(2,) 133- 148.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is mode? I C. Jewitt (Red.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 171–192.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (ASLA:s skriftserie, 22, s. 11–25). Uppsala: ASLA.
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad: Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag.
- Lund, A., & Hauge, T. E. (2011). Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 258–271.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*.
<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.
- Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 379–399. DOI: 10.1080/09500780408666877

- Moats, L. C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers* (2:a uppl.). Baltimore, MA: Brookes Publishing.
- Myrberg, M. (red.). (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från Konsensusprojektet, 1. Stockholm: Stockholms universitet.
- Myrberg, M., & Lange, A-L. (Red.). (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter* (Konsensusprojektet, 2). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pressley, M. (2006). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the International Reading Association Reading Research Conference, Chicago, IL.
- Robinson, R., & Carrington, S. (2002). Professional development for inclusive schooling, *International Journal of Educational Management*, 16 (5), 239–247.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. DOI: 10.1177/1525822X02239569
- Snow, C. E., & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s. 501–520). Malden, MA: Blackwell.
- Schmidt, C., & Wedin, Å. (2015). Barbie, ninjakrigare och popstjärnor - populärkulturella texter i läs- och skrivundervisningen. I B. Lundgren & U. Damber, U. (Red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. (s.51-69) Umeå: Umeå universitet.
- Selander, S. (2008). Designs for learning: A theoretical perspective. *Designs for Learning*, 1(1), 4-22. DOI: 10.16993/df.5
- Selander, S. (2009). Didaktisk design. I S. Selander & E. Svärde-Åberg (Red.), *Didaktisk design i digital miljö: Nya möjligheter för lärande* (s. 17–36). Stockholm: Liber.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Skrtic, T. M. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149-155. DOI: 10.2307/1593616
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Timperley, H. (2013), *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Doktorsavhandling, Stockholm: Specialpedagogiska Institutionen. Stockholms universitet.
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256, Doi: 10.1080/08856257.2014.891336.
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2017). From methods and concepts to triple learning processes in school, teacher education, and research. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 35-45. Doi: 10.18261/issn.1891-5949.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original text publicerad på ryska 1934)
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Skrivande hos elever med olika typer av lässvårigheter

Christian Waldmann^a och Maria Levlin^b

^aLinnéuniversitetet, ^bUmeå universitet

Kontakt: christian.waldmann@lnu.se

Abstract

I denna studie undersöks textlängd, narrativ kvalitet, lexikal variation och stavning i narrativa texter skrivna i årskurs 3 av elever identifierade med typisk respektive svag avkodning och/eller läsförståelse i en screening i årskurs 2. Deltagare är 16 elever med avkodningssvårigheter, 19 elever med läsförståelsesvårigheter, 12 elever med både avkodnings- och läsförståelsesvårigheter samt 16 elever med typisk avkodning och läsförståelse. Textmaterialet består av den fria narrativa skrivuppgiften i det nationella ämnesprovet i årskurs 3. Texterna analyseras med hjälp av kvantitativa mått på textlängd, narrativ kvalitet, lexikal variation och stavning samt deskriptiva och parametriska analysmetoder. Resultaten visar att det finns signifikanta skillnader i textlängd, narrativ kvalitet och lexikal variation mellan de fyra elevgrupperna. Alla tre grupper med lässvårigheter skrev signifikant kortare texter jämfört med gruppen med typisk läsförmåga. Narrativ kvalitet och lexikal variation visade sig vara särskilt utmanande för grupperna med läsförståelsesvårigheter. Stavning uppvisade inga signifikanta skillnader mellan några grupper. Sammantaget indikerar studien att elever med läsförståelsesvårigheter utgör en särskilt sårbar grupp i skrivutvecklingen.

Inledning

Att kunna läsa och skriva är viktiga förutsättningar för elevers lärande och kunskapsutveckling i grundskolan. Av läroplanens kunskapskrav för årskurs 3 (Lgr 11) framgår bland annat att elever ska kunna läsa elevnära texter med flyt och visa en grundläggande förståelse av elevnära textinnehåll samt kunna skriva enkla texter, behärska grundläggande regler för interpunktion och kunna stava vanligt förekommande ord. Elever ska även kunna skriva berättande texter med tydlig inledning, handling och avslutning. Under mellan- och högstadiet ökar läroplanens krav på att kunna använda läs- och skrivförmågan till att förstå, bearbeta och redovisa ett allt mer komplext ämnesinnehåll (Skolverket, 2018, ss. 263–268).

Läs-, skriv- och kunskapsutvecklingen är beroende av varandra. Elever med lässvårigheter löper en ökad risk att utveckla skrivsvårigheter (t.ex. Dockrell, 2009; Juel, 1988; Wengelin, Johansson & Johansson, 2014) och att inte nå skolans kunskapsmål (t.ex. Fouganthine, 2012; Jacobson, 1998; Kiuru m.fl., 2011; Nordström, Jacobson & Söderberg, 2015; Ricketts, Sperring & Nation, 2014). Det är således viktigt att klargöra hur elevers olika läsförmågor påverkar deras skrivande. Tidigare språkpsykologisk forskning om skrivande vid lässvårigheter har framförallt fokuserat på vissa aspekter av skrivandet och på vissa typer av lässvårigheter. Medan flertalet studier har fokuserat på stavning (t.ex. Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman & Raskind, 2008; Sumner, Connelly & Barnett, 2013) finns det endast ett fåtal studier som har fokuserat på språkliga aspekter i texter, såsom grammatik och lexikal variation (t.ex. Morken & Helland, 2013; Puranik, Lombardino & Altmann, 2007; Wengelin m.fl., 2014). Vidare har tidigare studier framförallt fokuserat på avkodningssvårigheter i relation till skrivförmåga. Oss veterligen finns det endast en studie som har undersökt skrivförmågan vid läsförståelsesvårigheter (Cragg & Nation, 2006).

Mot bakgrund av läs- och skrivförmågans centrala roll i läroplanens kunskapskrav och avsaknaden av ett helhetsgrepp om skrivande och läsförmåga i tidigare forskning finns ett stort behov av ökad kunskap om olika aspekter av skrivande i relation till både avkodning och läsförståelse. I denna artikel presenteras resultaten från en komparativ studie av språkliga och narrativa aspekter av texter skrivna i årskurs 3 av elever identifierade med typisk respektive svag avkodning och/eller läsförståelse i årskurs 2. Studien bidrar med ny kunskap om skrivande hos elever med olika läsprofiler och om vad som utgör särskilda utmaningar i skrivandet för elever med olika typer av lässvårigheter.

Syfte och frågeställningar

I föreliggande studie undersöks narrativa texter skrivna i årskurs 3 av elever med och utan lässvårigheter i årskurs 2. Följande frågeställningar besvaras i studien:

1. Vilka likheter och skillnader i textlängd, narrativ kvalitet, lexikal variation och stavning framkommer i texter skrivna av elever med och utan lässvårigheter?
2. Påverkar typ av lässvårighet (avkodningssvårigheter och/eller läsförståelsesvårigheter) textlängd, narrativ kvalitet, lexikal variation och stavning? I så fall, på vilket sätt?

Skrivförmåga, textproduktion och stavning

Skrivförmågan omfattar planering (idéproduktion och -organisation), omvandling av idéer till text (eng. translation) i form av textproduktion (adekvata ordval och konstruktion av meningar) och transkription (stavning, handmotorik) samt revidering (redigering och korrigerings) (Berninger & Amtman, 2003; Flower & Hayes, 1981). Därtill kommer kunskap om genrespecifika krav på vilka element som bör ingå i en viss typ av text. I tidigare studier har framkommit att skribenters språkliga förmåga (t.ex. lexikon och grammatik) och arbetsminne är centrala för utvecklingen av textens idéinnehåll, organisation och språkliga komplexitet (t.ex. lexikal och grammatisk komplexitet) både vid typisk språkutveckling (Arfé, Dockrell & De Bernardi, 2016; Berninger & Abbott, 2010; Kellogg, Whiteford, Turner, Cahill & Mertens, 2013; Kent, Wanzek, Petscher, Al Otaiba & Kim, 2014; Kim & Schatschneider, 2017) och vid språk- och lässvårigheter (Cragg & Nation, 2006; Puranik m.fl., 2007; se även översikt i Connelly, Dockrell & Barnett, 2012). Den språkliga förmågan verkar bli allt mer betydelsefull för den övergripande textkvaliteten efter nybörjarstadiet (Kent m.fl., 2014). Vidare är fonologisk medvetenhet (framförallt fonemsegmentering) och kunskap om fonem-grafemkorrespondens avgörande för den tidiga utvecklingen av stavningsförmågan, inte bara i engelska (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001) utan även i språk med mer transparenta ortografier såsom turkiska (Babayigit & Stainthorp, 2011). Ett flertal studier indikerar att en icke-automatiserad stavningsförmåga och handskrift under den tidiga skrivutvecklingen innebär en ökad belastning på arbetsminnet, något som i sin tur begränsar nybörjarskribentens textproduktion vad gäller textens kvalitet (Berninger, 1999; Bourke & Adams, 2010).

Olika typer av lässvårigheter

I enlighet med modellen Simple View of Reading (SVR) kan lässvårigheter bero på svårigheter med avkodning av ord och/eller språkförståelse, vilket leder till tre olika kategorier av lässvårigheter: avkodningssvårigheter, läsförståelsesvårigheter eller blandade svårigheter, dvs. svårigheter med både avkodning och läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Elever med enbart avkodningssvårigheter uppvisar en god språkförståelse (hörförståelse av ord, grammatik och text) men har däremot ofta begränsningar i fonologisk bearbetningsförmåga, något som kan relateras till förekomsten av både avkodnings- och stavningssvårigheter hos dessa elever. Elever med enbart läsförståelsesvårigheter har en god avkodnings- och stavningsförmåga i kombination med en svag språkförståelse relaterad till t.ex. lexikon och grammatik, något som påverkar både hör- och läsförståelse av text. Dessa elever avkodar en text flytande men har ändå svårigheter med att förstå

innehållet i texten. Elever med blandade svårigheter uppvisar svårigheter inom avkodning, språkförståelse och läsförståelse.

I ett flertal senare studier har man kunnat bekräfta dessa läsprofilers förekomst och underliggande språkliga och kognitiva profiler i olika populationer (Elwér, Keenan, Olson, Byrne & Samuelsson, 2013; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Ramus, Marshall, Rosen & Van der Lely, 2013). Uppdelningen i olika läsprofiler i SVR-modellen har även undersökts i relation till diagnoserna dyslexi och språkstörning. Beskrivningen av avkodningssvårigheter i SVR-modellen överlappar till stor del kriterierna för dyslexi (Tunmer & Greaney, 2010), medan beskrivningen av läsförståelsesvårigheter överlappar kriterierna för språkstörning (Bishop, McDonald, Bird & Haiyou-Thomas, 2009; Catts, Adlof & Weismer, 2006; Nation, Clarke, Marshall & Durand, 2004; Ramus m.fl., 2013). I studier har även framkommit att elever med läsförståelsesvårigheter ofta förblir oupptäckta eller upptäcks sent under sin skoltid, särskilt i de fall avkodningsförmågan är god (Cragg & Nation, 2006; Nation m.fl., 2004).

Skrivande hos elever i lässvårigheter

Läsförmågan och skrivförmågan är delvis ömsesidigt relaterade; utvecklingen av den ena förmågan stödjer utvecklingen av den andra (Wengelin & Arfé, 2018). Dock verkar sambandet från läsförmåga till skrivförmåga vara starkare i de tidiga skolåren (Ahmed, Wagner & Lopez, 2014; Kim, Al Otaiba & Wanzek, 2015). I studien av Kim m.fl. (2015) framkom att amerikanska barn som hade en god avkodningsförmåga i 5-årsåldern uppvisade en god förmåga att i skrift utveckla och organisera idéer i 8-årsåldern. På liknande sätt fann Ahmed m.fl. (2014) i sin studie av skrivutveckling i årskurs 1–4 att elever med en starkare avkodning och förståelse av ord och satser i de lägre årskurserna utvecklade sin stavning och förmåga att formulera meningar i skrift mer än elever med en svagare avkodning och förståelse av ord och satser.

Det är därför inte förvånande att skrivsvårigheter är vanligt förekommande vid lässvårigheter. På grund av en svag fonologisk bearbetningsförmåga har elever med avkodningssvårigheter framförallt svårigheter med stavning (Dockrell, 2009; Juel, 1988; Sumner m.fl., 2013; Wengelin m.fl., 2014). Vissa studier rapporterar också att texter skrivna av elever med avkodningssvårigheter uppvisar en generellt lägre textkvalitet, en begränsad lexikal variation och en enklare grammatik, men dessa resultat är inte entydiga (Berninger m.fl., 2008; Puranik m.fl., 2007; Sumner, Connelly & Barnett, 2016).

Oss veterligen finns endast en tidigare studie av skrivande hos elever med läsförståelsesvårigheter. Cragg och Nation (2006) undersökte skrivförmågan hos en grupp elever (9–11 år) med god respektive svag läsförståelse. Eleverna hade inga avkodningssvårigheter. Eleverna fick skriftligt och muntligt berätta till en serie av bilder. I studien undersöktes berättelsens längd (antal ord), grammatiska komplexitet, innehåll (antal återgivna händelser/detaljer) och globala struktur (den inbördes relationen mellan olika händelser), samt förekomst av stavfel. Gruppen med läsförståelsesvårigheter producerade lika långa berättelser med en lika god grammatisk komplexitet och stavning som eleverna i kontrollgruppen. Dock uppvisade deras berättelser signifikant färre återgivna händelser/detaljer och en signifikant sämre global struktur än kontrollgruppens berättelser.

Det finns däremot en mer omfattande forskning om skrivande hos elever med språkstörning (t.ex. Bishop & Clarkson, 2003; Levlin & Waldmann, 2017; Puranik m.fl., 2007; Scott & Windsor, 2000; Williams, Larkin & Blaggan, 2013). Studier som jämfört texter skrivna av elever med och utan språkstörning har funnit att texterna skrivna av elever med språkstörning kännetecknas av en kortare textlängd, en begränsad lexikal variation, en enklare syntax, fler grammatiska fel och en svag idéutveckling och textorganisation.

Mot bakgrund av att forskning om skrivande hos elever med avkodningssvårigheter inte är entydig och att forskning om skrivande hos elever med läsförståelsesvårigheter är begränsad undersöks i denna artikel skrivande hos elever med fyra olika läsprofiler: avkodningssvårigheter, läsförståelsesvårigheter, blandade lässvårigheter (dvs. avkodnings- och läsförståelsesvårigheter) samt typisk avkodning och läsförståelse. Elevernas texter undersöks med avseende på fyra aspekter som i tidigare forskning har visat sig påverkas av språk- och läsförmåga: textlängd, narrativ kvalitet, lexikal variation och stavning.

Deltagare, material och metod

Föreliggande studie ingår i de två forskningsprojekten ”Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår” (Levlin, 2014; Levlin & Waldmann, 2017) och ”Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i senare skolår”. Det första projektet godkändes av den regionala etikprövningsnämnden i Umeå (Dnr 09-220 Ö 2009-1426-31), medan det andra projektet inte ansågs omfattas av etikprövningslagen (Dnr 2015/334-31Ö).

Deltagarna i studien är 63 elever som ingick i de två forskningsprojekten. Eleverna genomgick en screening av avkodning, läsförståelse och stavning i årskurs 2. I screeningen användes *Läskedjor* och delprovet ordkedjor (Jacobson, 2001) för bedömning av avkodning, samt Diagnostiska läs- och skrivprov (DLS) (Järpsten, 1999) för bedömning av läsförståelse och stavning. I ordkedjor får eleven läsa en sekvens med ord utan mellanrum (t.ex. *snöbåtko*) och markera ordgränserna med ett streck. Lästiden för uppgiften är två minuter. I DLS läsförståelse får eleven läsa en sammanhängande berättelse tyst. Därefter får eleven svara på 18 flervalsfrågor med fyra svarsalternativ till varje fråga (max 18 poäng). Delprovet är tidsbegränsat till 30 minuter. I DLS rättstavning presenteras ett diktamensord i en sammanhängande berättelse. Eleven lyssnar och får sedan skriva diktamensordet. I uppgiften ingår 20 ord som företrädesvis är ljudenligt stavade.

Fyrtiofyra elever identifierade med svag avkodning, läsförståelse eller stavning (\leq stanine 3) i screeningen accepterade att delta i forskningsprojektet "Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår" när de gick i årskurs 2. Vid en uppföljning av eleverna i årskurs 8 inom projektet "Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i senare skolår" accepterade ytterligare 54 elever att delta i projektet, något som möjliggjorde en retroaktiv insamling av screeningsresultat från årskurs 2 och elevtexter från årskurs 3. Eftersom texter endast kunde återfinnas för 19 av de 54 eleverna ingår enbart dessa 19 elever i föreliggande studie. Samtliga 63 elever som ingår i studien har svenska som förstaspråk.

Vid rekryteringen av deltagare till de båda projekten fick vårdnadshavarna information om projekten och deras genomförande. De informerades också om att deltagande i projekten är frivilligt och kan avbrytas när som helst under projektens genomförande och att allt material avidentifieras för att skydda elevernas identiteter. Vårdnadshavarna fick lämna skriftligt samtycke till deltagande i projekten.

De 63 eleverna grupperades utifrån screeningsresultaten i årskurs 2 i olika läsprofiler enligt SVR-modellen. Vi tillämpade en generösare gränsdragning för lässvårigheter än vad som normalt görs vid definitionen av kliniska populationer eftersom vi även ville inkludera elever som hade en läsförmåga i den lägre normalfördelningen. Gränsen för avkodnings- och läsförståelsesvårigheter sattes vid $z \leq -1,6$, vilket motsvarar de svagaste 25 % i avkodning och/eller läsförståelse. För att dra en tydlig gräns mellan elever

med lässvårigheter och de utan lässvårigheter sattes gränsen för typisk läsförmåga vid $z \geq -1,4$, vilket motsvarar de starkaste 60 % i avkodning och läsförståelse. Med dessa gränser identifierades 16 elever med enbart avkodningssvårigheter, 19 elever med enbart läsförståelsesvårigheter, 12 elever med blandade lässvårigheter och 16 elever med typisk avkodning och läsförståelse. Av eleverna med svårigheter hade 16 elever en diagnos: 6 elever med språkstörning och 10 elever med dyslexi.

Elevernas utfall i screeningen uppdelat på de olika läsprofilerna redovisas i tabell 1. I tabellen redovisas medelvärden och standardavvikelse för både z-värden och antal poäng för respektive moment i screeningen.

Tabell 1. Medelvärden (M) och standardavvikelse (SD) för avkodning, läsförståelse och stavning för de olika läsprofilerna i årskurs 2.

Screening	Typisk läsförmåga n = 16 M (SD)	Avkodnings- svårigheter n = 16 M (SD)	Läsförståelse- svårigheter n = 19 M (SD)	Blandade svårigheter n = 12 M (SD)	Totalt N = 63 M (SD)
<i>Avkodning</i>					
z	,59 (.76)	-,99 (.30)	,25 (.78)	-1,04 (.26)	-,23 (.94)
poäng	19,1 (5,3)	8,0 (2,1)	16,7 (5,5)	7,8 (1,8)	13,4 (6,5)
<i>Läsförståelse</i>					
z	,71 (.68)	,39 (.69)	-1,20 (.35)	-1,37 (.55)	-,34 (1,08)
poäng	12,5 (2,4)	11,4 (2,5)	5,7 (1,2)	5,1 (2,0)	8,8 (3,9)
<i>Stavning</i>					
z	,1 (1,1)	-,02 (.57)	,14 (.89)	-,66 (.72)	-,06 (.89)
poäng	16,0 (3,3)	15,6 (1,7)	16,1 (2,6)	13,8 (2,1)	15,5 (2,6)

Materialet i studien utgjordes av de narrativa texter som eleverna skrev i det nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 3. Eleverna skrev under en timmes tid, inklusive lärarens instruktioner, en narrativ text om ett påhittat eller upplevt äventyr. De handskrivna texterna digitaliserades och analyserades av författarna och assistenter i projektet.¹ Assistenterna genomgick träning i digitalisering och analys samt deltog i kontinuerliga dialoger med författarna för att stärka likvärdigheten i genomförandet.

Textanalysen fokuserade på fyra aspekter: textlängd, narrativ kvalitet, lexikal variation och stavning. Textlängd undersöktes genom det totala antalet ord i texterna. Texternas narrativa kvalitet undersöktes med hjälp av Narrative Scoring Scheme (NSS) som är ett verktyg utformat för att bedöma den narrativa kvaliteten i muntligt och skriftligt berättande hos yngre skolbarn (Heilmann, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010; Miller, Andriacchi &

Nockerts, 2015). Med NSS bedöms gestaltningen av sju vanligt förekommande komponenter i en narrativ text: miljö och karaktärer, huvudkaraktärer och andra karaktärer, känslotillstånd, referenser (pronomen), konflikter och konfliktupplösning, händelser samt avslutning. Bedömningen sker genom poängsättning inom intervallet 1–5 där 1 poäng ges om gestaltningen av en komponent är obefintlig eller minimal, 3 poäng om det finns viss gestaltning och 5 poäng om gestaltningen är uttömmande. Om gestaltningen av en komponent bedöms ligga mittemellan något av poängstegen ges 2 respektive 4 poäng. Som mått på texternas narrativa kvalitet användes den totala poängen för samtliga sju komponenter (maxpoäng: 35). Fördelen med att använda ett kvantitativt mått för att undersöka kvalitativa egenskaper i texter är att det möjliggör statistiska analyser som kan påvisa likheter och skillnader mellan elever med olika läsprofiler.

För att säkerställa likvärdigheten i bedömningen av den narrativa kvaliteten utformades en detaljerad analysmanual genom en pilotstudie av tretton elevtexter. Manualen låg till grund för beräkning av interbedömarreliabiliteten. Interbedömarreliabiliteten baserad på tio slumpmässigt utvalda texter var $r = ,78$ för den totala poängen.

Lexikal variation beräknades genom VocD (McKee, Malvern & Richards, 2000), ett mått på andelen olika ord i relation till det totala antalet ord som kontrollerar för textlängd. Stavning beräknades genom andel korrekt stavade ord i texterna.

Deskriptiva och parametriska statistiska analyser genomfördes med Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Medelvärden (M) och standardavvikelse (SD) beräknades för samtliga mått och läsprofiler. För att i ett första steg identifiera om det finns några signifikanta skillnader mellan olika läsprofilers medelvärden genomfördes en envägs variansanalys (ANOVA), som är särskilt lämpad för att jämföra medelvärden för fler än två grupper i en och samma analys. Eftersom variansanalysen endast fastställer om det finns signifikanta skillnader mellan läsprofilers medelvärden utan att specificera vilka läsprofiler som skiljer sig åt genomfördes i ett andra steg ett post hoc-test (Tukey HSD) för att identifiera vilka läsprofilers medelvärden som skiljer sig från varandra. Säkerhetsnivån för att skillnader mellan läsprofiler inte ska anses bero på slumpen sattes till 95 % ($p < ,05$).

För att kunna dra säkrare slutsatser utifrån resultaten av variansanalysen och post hoc-testet fastställdes i ett tredje steg även storleken på skillnader

mellan läsprofilerna genom en beräkning av effektstorleken. Som effektmått användes η^2 : svag effekt $\leq ,05$; måttlig effekt $,06- ,13$ och stor effekt $\geq ,14$ (Cohen, 1988). Detta effektmått anger hur stor del av variationen inom respektive skrivmått som kan förklaras av elevernas tillhörighet till respektive läsprofil.

Resultat

I tabell 2 presenteras de deskriptiva resultaten från analysen av de narrativa texterna för de olika läsprofilerna samt resultaten av variansanalysen och beräkningen av effektstorleken. I variansanalysen framkom att det finns signifikanta skillnader mellan läsprofilerna i textlängd (totalt antal ord), narrativ kvalitet (NSS total poäng) och lexikal variation (VocD). Däremot framkom inga signifikanta skillnader mellan grupperna i andel korrekt stavade ord. Nedan redovisas även hur de signifikanta skillnaderna mellan grupperna såg ut inom respektive mått i post hoc-testet.

Tabell 2. Utfall i den narrativa skrivuppgiften för de olika läsprofilerna i årskurs 3.

Skrivmått	Typisk	Avkod.	Läsför.	Blandade	Envägs variansanalys		
	läsförmåga	svårig.	svårig.	svårigheter	F	p	η^2
	n = 16	n = 16	n = 19	n = 12			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	(df ¹ , df ²)		
Textlängd	260,9 (83,6)	170,9 (102,4)	129,0 (77,2)	120,0 (44,0)	8,96 (3, 55)	<,001	,33
NSS	27,2 (4,2)	24,3 (4,0)	22,6 (4,8)	23,1 (3,7)	3,68 (3, 59)	,017	,16
VocD	73,02 (14,6)	66,3 (22,0)	57,3 (18,8)	45,72 (12,3)	6,24 (3, 53)	,001	,26
Stavning	93,7 (6,1)	91,9 (3,7)	90,6 (7,8)	88,7 (6,8)	1,47 (3, 57)	,231	,07

Eleverna med typisk läsförmåga producerade de längsta texterna ($M = 260,9$), följt av eleverna med avkodningssvårigheter ($M = 170,9$), eleverna med läsförståelsesvårigheter ($M = 129$) och eleverna med blandade svårigheter ($M = 120$). I post hoc-testet framkom att eleverna med typisk läsförmåga producerade texter som var signifikant längre än texterna producerade av eleverna med avkodningssvårigheter ($p = ,021$), läsförståelsesvårigheter ($p < ,001$) och blandade svårigheter ($p < ,001$). Övriga läsprofilers medelvärden skilde sig inte signifikant från varandra. Grupptillhörigheten förklarade 33 % av variationen i textlängd ($\eta^2 = ,33$).

Den högsta narrativa kvaliteten uppvisade texterna skrivna av eleverna med typisk läsförmåga ($M = 27,2$), följt av eleverna med avkodningssvårigheter ($M = 24,3$), eleverna med blandade svårigheter ($M = 23,1$) och eleverna med läsförståelsesvårigheter ($M = 22,6$). I post hoc-testet framkom att eleverna med typisk läsförmåga producerade texter med signifikant högre narrativ kvalitet än eleverna med läsförståelsesvårigheter ($p = ,014$). Det fanns också en tendens till signifikant skillnad i medelvärde i narrativ kvalitet mellan eleverna med typisk läsförmåga och eleverna med blandade svårigheter ($p = ,073$). Övriga skillnader mellan läsprofilerna var inte signifikanta. Grupptillhörigheten förklarade 16 % av variationen i narrativ kvalitet ($\eta^2 = ,16$).

Den högsta lexikala variationen uppvisade texterna skrivna av eleverna med typisk läsförmåga ($M = 73,02$). Därefter följde texterna skrivna av eleverna med avkodningssvårigheter ($M = 66,3$), eleverna med läsförståelsesvårigheter ($M = 57,3$) och eleverna med blandade svårigheter ($M = 45,7$). I post hoc-testet framkom att eleverna med blandade lässvårigheter producerade texter med en signifikant lägre lexikal variation än eleverna med typisk läsförmåga ($p = ,001$) och eleverna med avkodningssvårigheter ($p = ,021$). Det fanns också en tendens till signifikant skillnad i lexikal variation mellan eleverna med typisk läsförmåga och eleverna med läsförståelsesvårigheter ($p = ,07$). Övriga skillnader mellan gruppernas medelvärden var inte signifikanta. Grupptillhörigheten förklarade 26 % av variationen i lexikal variation ($\eta^2 = ,26$).

Avslutningsvis uppvisade eleverna med typisk läsförmåga den högsta andelen korrekt stavade ord ($M = 93,7$), följt av eleverna med avkodningssvårigheter ($M = 91,9$), eleverna med läsförståelsesvårigheter ($M = 90,6$) och eleverna med blandade svårigheter ($M = 88,7$). Skillnaderna i medelvärden mellan de fyra grupperna var små och inte signifikanta. Grupptillhörigheten förklarade endast 7 % av variationen i stavning ($\eta^2 = ,07$).

Diskussion

Av resultaten framgick att eleverna med lässvårigheter (oavsett läsprofil) skrev kortare texter än eleverna med typisk läsförmåga. Däremot framkom inga skillnader i stavningsförmåga mellan elever med och utan lässvårigheter. Typ av lässvårighet påverkade framförallt utfallet i narrativ kvalitet och lexikal variation, aspekter av skrivandet som fungerade väl för eleverna med enbart avkodningssvårigheter men var utmanande för båda elevgrupperna med läsförståelsesvårigheter.

Den största utmaningen i skrivandet för elever med enbart avkodningssvårigheter var att kunna producera längre texter. Däremot uppvisade deras texter en likvärdig narrativ kvalitet, lexikal variation och stavning som texterna skrivna av eleverna med typisk läsförmåga. Våra resultat bekräftar tidigare studier som har visat att elever med avkodningssvårigheter ofta har en likvärdig lexikal variation samt idéutveckling och idéorganisation (här narrativ kvalitet) som elever med typisk läsförmåga (t.ex. Puranik m.fl., 2007), men att de skriver kortare texter. Berninger m.fl. (2008) och Sumner m.fl. (2013) menar att dyslektiker är långsammare på att producera text p.g.a. en långsam aktivering av bokstäver och ord från långtidsminnet i kombination med stavningssvårigheter. I tidigare studier är det dock vanligt med betydligt kortare skrivtider (t.ex. 5–15 min) än i denna studie (60 min inklusive instruktion). Det är intressant att eleverna med avkodningssvårigheter i denna studie skrev signifikant kortare texter trots den generösa skrivtiden. Med tanke på att det inte förelåg några signifikanta skillnader i stavningsförmåga mellan grupperna handlar det troligen om andra underliggande förmågor som påverkar produktionen av mängden text. I den här studien ingick inget mått på hastighet i aktiveringen av bokstäver och ord från långtidsminnet, något som eventuellt hade kunnat förklara skillnaderna i textlängd och som bör inkluderas i framtida studier.

Ett oväntat resultat, som går emot tidigare forskning (Dockrell, 2009; Juel, 1988; Sumner m.fl., 2013; Wengelin m.fl., 2014), var att stavning inte utkristalliserade sig som en särskild utmaning för eleverna med avkodningssvårigheter (enbart eller i kombination med läsförståelsesvårigheter). Detta resultat är svårtolkat, och vi ser flera möjliga förklaringar som skulle behöva utforskas i framtida studier. En möjlig förklaring är att den tidiga skrivundervisningen i den svenska skolan inte fokuserar särskilt mycket på stavning, vilket kan leda till att alla elever i de lägre skolåren, oavsett underliggande fonologisk bearbetningsförmåga, fortfarande gör en del stavfel (6,3–11,3 % i den här studien). Det är möjligt att mönstret vad gäller stavfel blir annorlunda under senare skolår när eleverna genomgått undervisning i stavning och har större läs- och skriverfarenhet, vilket möjligen leder till att elever utan sårbarhet i den fonologiska bearbetningsförmågan ökar sin stavningsförmåga mer än elever i sårbarhet. Studien av Wengelin m.fl. (2014) tyder på att elever med avkodningssvårigheter i äldre åldrar uppvisar sämre stavningsförmåga än elever med typisk läsförmåga. Det vore därför angeläget med en longitudinell

studie för att klargöra om stavningsmönster i relation till läsprofil förändras över tid.

En annan förklaring kan vara att eleverna i en fri narrativ skrivuppgift med en generös tidsram helt enkelt väljer ord som de vet att de kan stava. Om detta stämmer borde skillnader i stavningsförmåga mellan läsprofilerna framträda exempelvis i diktamensuppgifter där eleverna inte kan välja ord eller i skrivuppgifter med snävare tidsram. Vi ser dock detta som osannolikt. Utfallet i rättstavningsuppgiften i screeningen i årskurs 2 visade nämligen att alla fyra läsprofiler hade en stavningsförmåga inom normalområdet (se tabell 1 ovan), vilket tyder på att stavning inte var någon stor utmaning för deltagarna i denna studie trots svårigheterna med avkodning och läsförståelse. Endast gruppen med blandade svårigheter låg något lägre i förhållande till förväntad stavningsförmåga för åldersgruppen ($z = -.66$). Eleverna med blandade svårigheter uppvisade även den lägsta andelen korrekt stavade ord i sina texter (88,7 %).

En tredje förklaring är att stavning helt enkelt inte är en lika stor utmaning för elever med avkodningssvårigheter som lär sig skriva i språk med mer transparenta ortografier, såsom i svenskan, som för elever som lär sig skriva i språk med mer opaka ortografier, såsom i engelskan (jfr Babayigit & Stainthorp, 2011). Alla fyra läsprofiler uppvisade ju en stavningsförmåga inom normalområdet redan i screeningen i årskurs 2. Eftersom tidigare studier framförallt genomförts på engelska (Sumner m.fl., 2013, 2016) behövs fler studier av stavning i relation till avkodningssvårigheter i språk med mer transparenta ortografier.

I den här studien framkom att de största utmaningarna för eleverna med läsförståelsesvårigheter (enbart eller i kombination med svag avkodning) var att kunna skriva längre texter, utförligt gestalta karaktärer, miljöer och händelseförlopp i en narrativ berättelse samt använda ett varierat ordförråd. Ur ett metodkritiskt perspektiv skulle den lägre narrativa kvaliteten kunna förklaras med att elever med läsförståelsesvårigheter skrev kortare texter. Vid bedömningen av den narrativa kvaliteten finns en risk för att en kortare formulering omedvetet genererar en lägre poäng även om gestaltningen är uttömmande och därmed borde generera en högre poäng. Den lägre narrativa kvaliteten i texterna skrivna av elever med läsförståelsesvårigheter och blandade svårigheter skulle alltså kunna vara en spegling av en oförmåga att producera textmängd snarare än av en oförmåga att gestalta karaktärer, miljöer och händelseförlopp på ett uttömmande sätt. Emellertid stämmer våra resultat i detta avseende överens med Cragg och Nation (2006) som

studerade narrativt skrivande till en serie av bilder i en grupp elever med läsförståelsesvårigheter. I deras studie framkom, liksom i vår studie, svårigheter med att skildra händelser och detaljer på ett utförligt och koherent sätt. De diskuterar möjligheten att eleverna med svag läsförståelse hade svårigheter med att skapa en detaljerad mental representation av bildberättelsen till skillnad från sina jämnåriga med typisk läsförståelse. Detta märktes även genom att eleverna med typisk läsförståelse producerade en mer detaljerad muntlig berättelse utifrån bildsekvensen efter att de hade skrivit sin berättelse, vilket tyder på att de kunde återkalla sin detaljerade mentala representation av berättelsen i det muntliga berättandet. Eleverna med svag läsförståelse uppvisade däremot ingen skillnad i utförlighet i berättandet från skriftligt till muntligt.

I motsats till vår studie fann Cragg och Nation (2006) att eleverna med läsförståelsesvårigheter producerade lika långa berättelser som eleverna med typisk läsförståelse. Det kan bero på att eleverna i deras studie fick skriva en berättelse utifrån en bildsekvens, d.v.s. idéerna till berättelsen gavs genom bildinnehållet. I vår studie krävdes att eleverna skulle hitta på berättelsen själva utifrån ett givet tema, något som ställer större krav på skribenternas förmåga att självständigt producera idéer och framställa dessa utförligt. De större kraven på självständig idéproduktion i vår studie kan ha påverkat både narrativ kvalitet och textlängd negativt.

Ett flertal tidigare studier har undersökt skrivförmågan hos elever med språksvårigheter. Om vi utgår från att elever med läsförståelsesvårigheter ofta har en svag språkförmåga, kan vi se att vår studie även bekräftar tidigare studier om skrivande vid språkstörning när det gäller svårigheter med textlängd, idéutveckling (här narrativ kvalitet) och lexikal variation (Bishop & Clarkson, 2003; Levlin & Waldmann, 2017; Puranik m.fl., 2007; Scott & Windsor, 2000; Williams m.fl., 2013). Elever med en läsförståelseförmåga inom den lägre normalfördelningen (oberoende av om de har en diagnos eller inte) upplever alltså samma utmaningar i skrivandet som elever med diagnosen språkstörning. De elever som inte har tillräckligt grava läsförståelsesvårigheter för att uppfylla kriterierna för en diagnos riskerar att aldrig uppmärksammas och inte få det stöd som de behöver i sin skrivutveckling. Risken att den här elevgruppen med läsförståelsesvårigheter inte identifieras i tid i en skolkontext är något som även uppmärksammats i internationella studier (Cragg & Nation, 2006; Nation m.fl., 2004). Föreliggande studie understryker således vikten av att uppmärksamma elever med läsförståelsesvårigheter i den lägre normalfördelningen och att pedagogiskt stöd inte enbart kan knytas till diagnoser utan att behovet av

stöd är mer utbrett. Detta ligger även i linje med gällande skollag (Skollagen, 3 kap. 3§).

Avslutning

Avslutningsvis kan vi alltså konstatera att med de mått som vi har använt, vilket är vanliga mått i tidigare studier, så framstår elever med läsförståelsesvårigheter (enbart eller i kombination med avkodningssvårigheter) som en särskilt sårbar grupp. Detta är intressant mot bakgrund av att tidigare studier funnit att avkodningssvårigheter i de tidiga skolåren tenderar att kvarstå under hela skoltiden och påverka kunskapsutvecklingen negativt (t.ex. Fouganthine, 2012; Jacobson, 1998; Nordström m.fl., 2015). Om läsförståelsesvårigheter påverkar det tidiga skrivandet i så mycket högre grad än avkodningssvårigheter, som vår studie antyder, vore det angeläget att studera de långsiktiga konsekvenserna av tidiga läsförståelsesvårigheter för den senare skriv- och kunskapsutvecklingen. Framtida studier bör således fokusera på att identifiera läsrelaterade faktorer i de tidiga skolåren som kan förklara skriv- och kunskapsutvecklingen i de sena skolåren.

Noter

1. Vi vill rikta ett särskilt tack till Matilda Adolfsson, Johanna Ek, Frida Lundin, Johanna Nääs och Emma Thurfjell för hjälp med databearbetning och dataanalys.

Referenser

- Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: a latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 419–434. doi:10.1037/a0035692
- Arfé, B., Dockrell, J. E., & De Bernardi, B. (2016). The effect of language specific factors on early written composition: the role of spelling, oral language and text generation skills in a shallow orthography. *Reading and Writing, 29*(3), 501–527. doi:10.1007/s11145-015-9617-5
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the Relationships Between Cognitive–Linguistic Skills and Literacy Skills: New Insights from a Transparent Orthography. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 169–189. doi:10.1037/a0021671
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly, 22*(2), 99–112. doi:10.2307/1511269
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 635–651. doi:10.1037/a0019319
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology, 46*(1), 1–21. doi:10.1016/j.jsp.2006.11.008
- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: research into practice. I H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Red.), *Handbook of learning disabilities* (ss. 345–363). New York: Guilford Press.
- Bishop, D. V. M., & Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: A study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex, 39*(2), 215–237. doi:10.1016/S0010-9452(08)70106-0
- Bishop, D. V. M., McDonald, D., Bird, S., & Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: who are they and how do they do it? *Child Development, 80*(2), 593–605. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01281.x

- Bourke, L., & Adams, A.-M. (2010). Cognitive constraints and the early learning goals in writing. *Journal of Research in Reading, 33*(1), 94–110. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01434.x
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language, 45*(4), 751–774. doi:10.1006/jmla.2000.2785
- Catts, H., Adlof, S., & Weismer, S. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 278*(49), 278–293. doi:10.1044/1092-4388(2006/023)
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2:a utgåvan)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connelly, V., Dockrell, J. E., & Barnett, A. L. (2012). Children challenged by writing due to language and motor difficulties. I V. W. Berninger (Red.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (ss. 217–246). New York: Psychology Press.
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring Written Narrative in Children with Poor Reading Comprehension. *Educational Psychology, 26*(1), 55–72. doi:10.1080/01443410500340991
- Dockrell, J. E. (2009). Causes of delay and difficulty in the production of written text. I D. M. R. Beard, M. M. Nystrand & J. J. Riley (Red.), *The Sage Handbook of writing development* (ss. 489–505). London: Sage.
- Elwér, Å., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*(3), 497–516. doi:10.1016/j.jecp.2012.12.001
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. doi:10.2307/356600
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling vid Stockholms universitet.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10. doi:10.1177/074193258600700104
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young

- school-Age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154–166. doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0024)
- Jacobson, C. (2001). *Läskedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Jacobson, C. (1998). *Reading development and reading disability. Analyses of eye-movements and word recognition*. Doktorsavhandling vid Lunds universitet.
- Juel, D. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447. doi:10.1037/0022-0663.80.4.437
- Järpsten, B. (1999). *DLS för klasserna 2 och 3, handledning*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E., Cahill, M., & Mertens, A. (2013). Working memory in written composition: an evaluation of the 1996 model. *Journal of Writing Research*, 5(2), 159–190. doi:10.17239/jowr-2013.05.02.1
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Kim, Y.-S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: the role of attention, reading, transcription and oral language. *Reading and Writing*, 27(7), 1163–1188. doi:10.1007/s11145-013-9480-1
- Kim, Y.-S., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: a direct and indirect effect model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 35–50. doi:10.1037/edu0000129
- Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27–37. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.009
- Kiuru, N., Haverinen, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2011). Students with reading and spelling disabilities: Peer groups and educational attainment in secondary education. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 556–569. doi:10.1177/0022219410392043
- Levlin, M. (2014). *Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår*. Doktorsavhandling vid Umeå universitet.
- Levlin, M., & Waldmann, C. (2017). Samband mellan språklig förmåga och skriven textproduktion hos elever med svag läsförmåga. I S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm: rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016* (ss. 62–70). Uppsala: Uppsala universitet. ASLA:s skriftserie 26.

- McKee, G., Malvern, D., & Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing, 15*(3), 323–338.
- Miller, J., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2015). *Assessing Language Production Using SALT Software: A Clinician's Guide to Language Sample Analysis (2nd Edition)*. Middleton, WI: SALT Software, LLC.
- Morken F., & Helland, T. (2013). Writing in Dyslexia: Product and Process. *Dyslexia, 19*(3), 131–148. doi:10.1002/dys.1455
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665–681. doi:10.1037/0012-1649.40.5.665
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden Language Impairments in Children: Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(1), 199–211. doi:10.1044/1092-4388(2004/017)
- Nordström, T., Jacobson, C., & Söderberg, P. (2015). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 31*(2), 175–191. doi:10.1007/s10212-015-0258-5
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: an exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing, 20*(3) 251–272. doi:10.1007/s11145-006-9030-1
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & Van der Lely, H. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model. *Brain, 136*(2), 630–645. doi:10.1093/brain/aws356
- Ricketts, J., Sperring, R., & Nation, K. (2014). Educational attainment in poor comprehenders. *Frontiers in Psychology, 5*. doi:10.3389/fpsyg.2014.00445
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*(2), 324–339. doi:10.1044/jslhr.4302.324
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.

- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2013). Children with dyslexia are slow writers because they pause more often and not because they are slow at handwriting execution. *Reading and Writing, 26*(6), 991–1008. doi:10.1007/s11145-012-9403-6
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2016). The Influence of Spelling Ability on Vocabulary Choices When Writing for Children with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 49*(3), 293–304. doi:10.1177/0022219414552018
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 229–243. doi:10.1177/0022219409345009
- Wengelin, Å., & Arfé, B. (2018). The complementary relationships between reading and writing in children with and without writing difficulties. I B. Miller, P. McCardle & V. Connelly (Red.), *Writing Development in Struggling Learners – Understanding the Needs of Writers Across the Lifecourse* (ss. 29–50). Leiden: Brill.
- Wengelin, Å., Johansson, R., & Johansson, V. (2014). Expressive Writing in Swedish 15-Year-Olds with Reading and Writing Difficulties. I B. Arfé, J. E. Dockrell & V. W. Berninger (Red.), *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems: Implications for Assessment and Instruction* (ss. 242–269). Oxford: Oxford University Press.
- Williams, G. J., Larkin, R. F., & Blaggan, S. (2013). Written language skills in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 48*(2), 160–171. doi:10.1111/1460-6984.12010

Maktordningar och literacy i ett uppkopplat klassrum

Christina Olin-Scheller

Karlstads universitet

Kontakt: christina.olin-scheller@kau.se

Literacy i det digitaliserade klassrummet

Klassrummet som plats har under lång tid sett ganska likartat ut. Det har samlat elever och lärare utifrån en tanke att här ska pågå gemensamma och kollektiva lärandeaktiviteter, och att läraren är den som ska initiera, leda och utvärdera detta lärande. Fortfarande organiseras undervisningen utifrån en rad skolämnen som med Bernsteins (1996/2000) begrepp "classification", relaterar till och är beroende av varandra i högre eller lägre grad ("strong" respektive "weak classification"). Skolan och den pedagogiska diskursen innefattar dock både en diskurs om kunskaper och förmågor, och en diskurs för social ordning eller disciplinering (ibid.), som formar den pedagogiska praktiken - alltså vem som kontrollerar kommunikationen, vad som ska presenteras och hur det ska göras.

Även om dagens klassrum vid en ytlig anblick inte förändrats särskilt mycket under de senaste hundra åren, har de digitala resurser som lärare och elever har tillgång till och skolornas uppkoppling fört med sig stora utmaningar för ämnen och för elevers och lärares skolvardag. Genom digitaliseringen kan inte bara klassrummet som fysiskt rum för lärande ifrågasättas utan också rådande uppfattningar om såväl vad som betraktas som kunskap som villkoren för den sociala ordningen i klassrummet. Kort sagt digitaliseringen utmanar tidigare etablerade maktordningar i skolan.

Diskussionen kring skolans digitalisering sätter ofta fokus på i vilken omfattning digitala verktyg förekommer och tas i bruk. Mer sällan ställs frågor om vilket (kunskaps)innehåll som omfattas av digitaliseringen och vad begreppet *digitalisering* (eng. digitalization) egentligen innefattar. I vardagligt tal görs exempelvis sällan någon skillnad på att digitalisera och att *digifiera* (eng. *digitize*). För att förstå skolan utveckling i relation till användningen av digitala verktyg kan dessa begrepp dock vara till hjälp. Att digifiera något kan beskrivas som själva konverteringen eller översättningen från analog till digital form, exempelvis fysiska böcker till e-böcker, där den största skillnaden är att produkten överförs från analog till digital kod. Att digitalisera något å andra sidan omfattar utnyttjandet av den hela den

digitala teknikens möjligheter med uppkoppling, möjligheter till snabb spridning, taggande, delande etc. För att uppnå en digitaliserad skola måste alltså en digital transformation till, där verksamheten förflyttas från en analog och/eller digifierad verksamhet till en verksamhet där man nyttjar digitaliseringens potential.

Digitaliseringen innebär därför både en förändring om hur vi tänker om klassrummet som en fysisk plats för lärande, men också vilka typer av aktiviteter som kan och ska äga rum där. Utmaningarna för det uppkopplade klassrummet brukar beskrivas som extra stora i relation till språkande där normer kring språk och text är i omförhandling. Fältet New Literacy Studies, NLS, där literacy betraktas som en social praktik (Barton 2007; Knobel & Lankshear 2007) och forskningsfältet New Literacies som utvecklats inom NLS-paradigmet (Coiro et al. 2008; Gee 2010) har ett specifikt intresse i literacies som kopplas ihop med förändrade praktiker i relation till nya teknologier och digitala redskap. Inom detta paradigmet är både att skriva eller läsa en pappersbaserad text och att göra ett inlägg på sociala medier som Snapchat eller Facebook literacyhändelser som kan ingå i olika literacypraktiker. Det ”nya” i New Literacies, menar Knobel och Lankshear (2007) är att de innefattar ny teknik – ”new technical stuff” (NTS) - som möjliggör både att skapa och att kommunicera digital text. NTS erbjuder användarna att interagera utifrån andra värderingar, normer och tillvägagångssätt än tidigare, något som Knobel och Lankshear (2007) benämner ”new ethos stuff”. New Literacies i detta sammanhang handlar om att vara kollektiva, multimodala och mångfacetterade och att de ständigt förändras i samma takt som tekniken. För lärare och elever är det alltså en utmaning att ha förmågan att dra nytta av de möjligheter som teknikutvecklingen skapar. Samtidigt pekar studier på att det är det en utmaning att införliva ”new ethos stuff” i undervisningen eftersom de på flera sätt krockar med den tidigare etablerade skoldiskursen (se ex Player-Koro, 2014; Tanner et al, 2018). Resultatet blir att istället för att digitalisera undervisningspraktikerna, digifieras de. Detta kräver att lärare har tillräckliga kunskaper inom flera domäner och att de kan kombinera ämneskunskaper med pedagogisk kunskap om hur elever lär och teknisk kunskap om olika teknikers funktionalitet, möjligheter och begränsningar.

Uppkopplad socialitet

Omförhandlingen om språkandets villkor skapar nya maktordningar mellan elever och lärare, men också maktordningar som handlar om

undervisningens innehåll och genomförande är i gungning. Till exempel har den stora utbredningen av lärplattformer, eller så kallade Learning Management Systems, gjort undervisningen och lektionsaktiviteterna tillgängliga och transparenta för kollegor, skolledare och föräldrar. Det handlar också om utmaningar om det ibland kallas uppkopplad socialitet – alltså att klassrummets väggar inte längre är gräns för vilka sociala sammanhang man som elev kan ingå i och upprätthålla under lektionerna.

Eftersom literacypraktiker i ett sociokulturellt perspektiv, också innefattar värderingar, attityder och sociala relationer (Heath & Street 2008), formas de också av bredare sociala strukturer som olika umgängespraktiker och skolpraktik (Ivanič, 2004). ”The notion of literacy practices”, menar Barton och Hamilton (1998:6) ”offers a powerful way of conceptualizing the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they shape”. Därför har de literacypraktiker som går att urskilja i ett uppkopplat klassrum bäring på livet både i och utanför klassrummet

I den förskjutning av makthierarkier som pågår finns också en mediekologisk maktkamp där datorer och surfplattor ställs mot exempelvis mobiltelefoner (Ott, 2018; Sahlström et al, 2019). Samtidigt som få idag motsätter sig tanken om ett uppkopplat klassrum och stora förhoppningar ställs till digitaliseringen generellt, har vissa verktyg och användarmönster blivit en politisk fråga. Hit hör förstas frågan om mobilernas vara eller inte vara. Samtidigt som datorn eller surfplattan inte tycks vara förenade med vare sig oro för ordningsproblem eller för elevernas hälsa, framställs mobiltelefonerna med starka negativa metaforer kopplade till moraliska incitament (Ott, 2018). Detta är tydligt i den politiska retoriken, men också i den mediala debatten. Mobiltelefondebatten kan därför beskrivas som ett exempel på mediepanik där ny teknologi uppfattas som farlig och antas ha dåligt inflytande över ungdomars lärande och utveckling (Drotner 1992). Tidigare har TV-apparaten, videovåldsdebatten och ungas TV-och dataspelande varit i fokus för denna panik. Mediepanikreaktioner är i allmänhet starka och högröstade och det saknas kunskap hos de vuxna om den roll och betydelse som mediet har för barn och unga.

Frågan om mobiltelefoner i klassrummet är komplex och har inga enkla svar. Flera studier visar dock att den stora utmaningen för skolan är uppkopplingen i sig (Asplund et al 2018; Player-Koro et al, 2014; Tallvid, 2015) där frågor om vilken roll klassrummet ska ha i en digitaliserad skola (Sahlström et al 2019). Biesta (2015) utgår från tanken att elevernas

vardagsliv är i skolan och menar att skolan och utbildningens huvudfunktioner består av tre domäner som är tätt sammankopplade. Dessa tre domäner benämner Biesta *qualification*, *socialisation* och *subjectification*. Med *qualification* avser Biesta att skolan ska tillgodose att eleverna får kunskap och färdigheter och att de kvalificerar sig att delta i skoldiskussioner kring ett kunskapsinnehåll, men också i livet utanför skolan. Biesta menar också att skolans uppgift är att socialisera in elever i olika sociala praktiker och få inblick i explicita värden, normer eller kulturella traditioner (*socialization*), liksom att genom en individualiserande process bli ett subjekt (*subjectification*) och kunna använda kunskap mer självständigt. På samma gång som skolan är en institution för lärande, är den alltså en mötesplats där det är meningen att unga ska socialiseras in i samhället. Klassrummet som idé är ett gemensamt socialt och kulturellt rum där socialt relationsskapande pågår oavsett vilka medier som finns representerade där. I en digitaliserad skola pågår detta relationsskapande med hjälp av en rad olika literacypraktiker, både on- och offline, och digitala verktyg som datorer, läsplattor och mobiler är en del av samhällets, och klassrummets, uppkoppling och den uppkopplade socialiteten.

Makt, medier och ämnestraditioner

Det går också att betrakta det uppkopplade klassrummets literacypraktiker och makthierarkier utifrån ett medieekologiskt perspektiv. Detta tar sin utgångspunkt i tanken att olika medier är i ständig rörelse i relation till varandra likt en ekologi som gör att varje nytt medium både innehåller och relaterar till tidigare teknologier. Flera vetenskapliga traditioner har smält samman inom medieekologisk teoribildning, där den gemensamma nämnaren är att man studerar språk, symboler och mänskligt beteende. Att skolämnen omformas i takt med en förändrad medieekologi, visar också Erixon (2010; 2013). Med hjälp av begreppen "det heliga" och "det profana", diskuterar han i vilken omfattning lärare är beredda att kompromissa om ämnesinnehåll i relation till ny teknik. "Det heliga", skriver Erixon (2010: 156), "rör det specifika i ett ämne som skiljer det från alla andra ämnen" och "det profana" ämnesinnehållet är det som lärare med ganska lite motstånd kan anpassa till yttre krav och nya kontexter. I undervisning i exempelvis ämnet svenska är det idag vanligt att eleverna använder sina egna datorer för att producera texter av olika slag med hjälp av ordbehandlingsprogram. Även om denna aktivitet kan sägas ställa stora krav på olika typer av kompetenser (se ex Tanner et al, 2018), ifrågasätts sällan datorn som skrivverktyg av vare sig lärare eller elever. Den digitala skrivpraktiken tycks alltså vara enkel att bädda in i redan etablerade praktiker och kan på så sätt sägas vara en del av

”det profana” i svenskämnet. I motsats till skrivandet möter det digitala läsandet, och framförallt läsning av skönlitteratur, ett större motstånd mot att införlivas i de tidigare etablerade läspraktikerna. För många svensklärare är uppfattningen att skönlitterär läsning ska ske via en tryckt bok en del av ”det heliga” och det digitala blir här ett hot mot ämnestraditionen (Erixon, 2014, Olin-Scheller & Tanner, kommande).

Medierna påverkar alltså maktordningar i klassrummet på flera plan och de medieekologiska förändringarna kommer sannolikt att påverka olika ämnens literacypraktiker allt mer i takt med att kravet på att använda digitala verktyg i klassrummet blir starkare. Förflyttningen från ett analogt till ett digitaliserat klassrum är dock mycket komplex och i ständig förändring, eftersom programvaror och användarmönster hela tiden tillkommer. Lärare i alla ämnen och på alla stadier, är hårt pressade av kommuner och andra huvudmän att använda de inköpta digitala resurserna. Detta innebär emellertid inte att alla undervisningspraktiker nödvändigtvis vinner på att digitaliseras eller digifieras (se också Selwyn, 2017). Här behövs ett pågående samtal mellan lärare, elever, skolledare, skolhuvudmän och forskare om vad det digitala tillför olika undervisningsmoment, undervisningsinnehåll och ämnen.

Referenser

- Asplund, S-B., Olin-Scheller, C. & Tanner, M. (2018). Under the Teacher's Radar: Changed Conditions for Literacy Practices and Teaching in the Connected Classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–26. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.01.03.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*/revised edition/. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1), 75-87.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 1–21). New York, NY: Erlbaum.
- Drotner, K. (1992). Modernity and Media Panics. I M. Skovmand & K. Schröder (Red.). *Media Cultures. Reappraising Transnational Media*. London: Routledge.
- Erixon, P-O. (2010). Svenskämnet i skärmkulturen, *Tidskrift för litteraturvetenskap, TFL* 2010:3-4, s. 153–163.
- Erixon, P-O. (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, 165–193.
- Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research. Language and Literacy* (NCRL). New York, NY: Teachers College Press.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
doi.org/10.1080/09500780408666877
- Knobel, M. & Lankshear, C. (red.) (2007). *A new literacies sampler*. New York: P. Lang.
- Olin-Scheller, C. & Tanner, M. (kommande). ”Den heliga’ skönlitteraturen och svenskundervisningen”. I: S Parmenius-Swärdh & A Nordenstam

- (red.), *SLÅ, Svensklärarens årsskrift 2018*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ott, T. (2017). *Mobile phones in school: from disturbing objects to infrastructure for learning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Player-Koro, C., Tallvid, M. & Lindström, B. (2014). Traditional teaching with digital technology. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (Mar 17, 2014) pp. 947–951.
- Sahlström, F. & Tanner, M. Olin-Scheller, C. (red.) (kommande). Smartphones in classrooms: reading, writing and talking in rapidly changing educational spaces. Special issue of *Learning, Culture and Social Interaction*
- Selwyn, N. (2017). *Skolan och digitaliseringen. Blir utbildningen bättre med digital teknik?* Göteborg: Daidalos
- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: analys av en pedagogisk praktik i förändring*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tanner, M., Olin-Scheller, C. & Slotte, A. (2018). *Interplaying resources. Emergent literacy practices in Nordic connected classrooms*. Paper presentation at ECER, Bolzano, 3-7 sept.
- Utbildningsdepartementet (2017) *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet* (Dnr: U2017/04119/S), <https://www.regeringen.se/informationsmaterial/2017/10/regeringen-beslutar-om-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet/>
- Willermark, S. (2018). *Digital Didaktisk Design: Att utveckla undervisning i och för en digitaliserad skola*. Trollhättan: Högskolan Väst.

ASLA:s skriftserie

1. Barns tvåspråkighet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 6–7 november 1987. B.-L. Gunnarsson, C. Liberg, A. Nesser (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1988, 3:e upplagan 1990.
2. Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 10–12 november 1988. B.-L. Gunnarsson, C. Liberg, S. Wahlén (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1989.
3. På väg mot ett nytt språk. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 9–10 november 1989. V. Adelswärd, N.F. Davies (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1990.
4. Barns läsutveckling och läsning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 15–16 november 1990. B. Hene, S. Wahlén (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1991, 2:a upplagan 1993.
5. Språk, språkbruk och kön. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 7–9 november 1991. B.-L. Gunnarsson, C. Liberg (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1992.
6. Text and Talk in Professional Contexts. Selected Papers from the International Conference "Discourse and the Professions", Uppsala, 26–29 August, 1992. B.-L. Gunnarsson, P. Linell, B. Nordberg (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1994.
7. Språkundervisning på universitet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Göteborg, 11–13 november 1993. L.-G. Andersson, F. Börjeson (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.
8. Språk – utvärdering – test. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 10–12 november 1994. Moira Linnarud (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.
9. Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 9–11 november 1995. Gisela Håkansson, Ulrika Nettelbladt (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1996.
10. Tvärkulturell kommunikation i tid och rum. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Umeå, 7–9 november 1996. Nils Granberg (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1997.

11. Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping, 6–7 november 1997. Per Linell, Lars Ahrenberg, Linda Jönsson (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1999.
12. Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 5–6 november 1998. Birgitta Englund Dimitrova (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.
13. Korpusar i forskning och undervisning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 11–12 november 1999. Corpora in Research and Teaching. Papers from the ASLA symposium Corpora in Research and Teaching Växjö, 11–12 November 1999. Gunilla Byrman, Hans Lindquist, Magnus Levin (utg./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.
14. Språkpolitik. Rapport från ASLA:s höstsymposium Göteborg, 9–10 november 2000. Sally Boyd, Beatriz Dorriots, Monica Haglund-Dragic, Roger Källström (utg.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.
15. Samtal i livet och i litteraturen. Rapport från ASLA:s höstsymposium Uppsala, 8–9 november 2001. Conversation in life and in literature. Papers from the ASLA symposium Conversation in life and in literature Uppsala, 8–9 November 2001. Ulla Melander Marttala, Carin Östman, Merja Kytö (utg./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.
16. Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 7–8 november 2002. Language and learning. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 7–8 November 2002. Moira Linnarud, Erica Sandlund (utg./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2003.
17. Language, culture, rhetoric: Cultural and rhetorical perspectives on communication. Papers from the ASLA symposium in Örebro, 6–7 November 2003. Cornelia Ilie (utg./ed.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2004.
18. Språk på tvärs. Rapport från ASLA:s höstsymposium Södertörn, 11–12 november 2004. Boel De Geer, Anna Malmbjer (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2005.
19. Språkforskning på didaktisk grund. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 10–11 november 2005. Approaches to teaching and learning in linguistic research. Papers from the ASLA symposium in Växjö, 10–11 November 2005. Jan Einarsson, Eva Larsson Ringqvist, Maria Lindgren (utg./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2006.

20. Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling. Rapport från ASLA:s höstsymposium Eskilstuna, 9–10 november 2006. Linguistic diversity and sustainable development. Papers from the ASLA symposium in Eskilstuna, 9–10 November, 2006. J. Lainio, A. Leppänen (red./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Eskilstuna 2007.
21. Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund 8–9 november 2007. Language Learning, Language Teaching and Technology. Papers from the ASLA symposium in Lund 8–9 November 2007. Jonas Granfeldt, Gisela Håkansson, Maria Håkansson, Suzanne Schlyter (utg./eds.) ASLA. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Lund 2008.
22. Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 7–8 november 2008. Language and learning. Papers from the ASLA symposium in Stockholm 7–8 November 2008. Päivi Juvonen (utg./ed.) ASLA. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2009.
23. Språk för framtiden. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Falun 12–13 november 2010. Language for the Future. Papers from the ASLA symposium in Falun 7–8 November 2010 Antti Ylikiiskilä, Maria Westman (utg./eds.) ASLA. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Falun 2011.
24. Språk i undervisning. Rapport från ASLA:s vårsymposium, Linköping, 11–12 maj, 2012. Papers from the ASLA Symposium in Linköping, 11–12 May, 2012. Christina Rosén, Per Simfors, AnnKari Sundberg (utg./eds.) ASLA. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Linköping/Växjö 2013.
25. Språk och identitet. Rapport från ASLA:s symposium, Södertörns högskola 8–9 maj 2014, Papers from the ASLA Symposium at Södertörn University, 8–9 May 2014. Linda Kahlin, Mats Landqvist, Ingela Tykesson (utg./eds.) ASLA. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, Södertörn 2015.
26. Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016. Language and norms. Papers from the ASLA Symposium at Uppsala University, 21–22 April, 2016. Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala, Maria Westman (utg./eds.) ASLA. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, Uppsala 2017.
27. Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018. Classroom research and language/languageing: Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018. Birgitta Ljung Egeland, Tim Roberts, Erica Sandlund, Pia Sundqvist (utg./eds.) ASLA. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, Karlstad 2019.

Den svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap (*ASLA, Association Suédoise de Linguistique Appliquée*) är den svenska avdelningen av internationella AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*). ASLA grundades 1966 och har till uppgift att främja forskning kring praktiska problem med anknytning till språk, förmedla kontakt mellan språkforskare i Sverige och andra länder, samt rekrytera till de forskningsnätverk som AILA organiserar.

ASLA-föreningen arrangerar regelbundet symposier vid olika svenska lärosäten där såväl svenska som utländska deltagare möts. För närvarande hålls symposiet vartannat år och den 12–13 april 2018 välkomnade Karlstads universitet deltagare från inte mindre än 15 länder. Temat för ASLA-symposiet 2018 var "Klassrumsforskning och språk(ande)", på engelska "Classroom research and language/languageing". Föreliggande volym representerar fjorton av de bidrag som presenterades vid symposiet och som på olika sätt anknyter till symposiets tema. Volymen speglar den bredd och det djup som den tillämpade språkvetenskapen och ASLA:s verksamhet representerar: från barn till vuxna, från aktionsforskning med lärare till språkandets många faser och både i och utanför skolan.



ISBN: 978-91-87884-27-6