ROBERT WALLDÉN

GENOM GENRENS LINS

Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor

8 DISKUTERANDE GENRE: ETT
SKIFTE MOT ETT SPRÅKLIGT KUN-
SKAPSOMRÅDE I ÅRSKURS 8

GENOM GENRENS LINS

Malmö Studies in Educational Sciences No. 84

© Copyright Robert Walldén 2019

Illustratör: Chrysogonus Siddha Malilang

ISBN 978-91-7104-956-8 (tryckt)

ISBN 978-91-7104-957-5 (pdf)

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2019

ROBERT WALLDÉN
GENOM GENRENS LINS

Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor

Malmö universitet, 2019
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se muep.mau.se

INNEHÅLL

TACK	9
1 INTRODUKTION	10
1.1 Syfte och forskningsfrågor	12
1.2 Genrep pedagogik: från Sydney till Vidängskolan	12
1.3 Avhandlingens disposition	15
2 PEDAGOGISK KOMMUNIKATION	17
2.1 Bernsteins teoretiska ramverk	18
2.1.1 Klassifikation och inramning	19
2.1.2 Synlig och osynlig pedagogik	21
2.1.3 Tillämpning i avhandlingen	24
2.2 Klassrumskommunikation: en fråga om kontroll	30
2.2.1 Triadisk dialog: monolog eller kunskapsbygge?	31
2.2.2 Utbildningssociologisk och sociokulturell diskussion	33
2.2.3 Sharing time	36
2.2.4 Analysens inriktning	37
2.3 Stöttning	38
2.3.1 Andraspråksundervisning	40
2.4 Metafunktionella perspektiv på pedagogisk kommunikation	44
2.4.1 Ideationella funktioner	45
2.4.2 Interpersonella funktioner	50
2.4.3 Textuella funktioner	61
2.4.4 Multimodala perspektiv	63
2.4.5 Kommentar	65
2.4.6 Tidigare forskning i teoretisk belysning	66

3 GENRETEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER FÖR	
UNDERVISNING	70
3.1 Genre och register	72
3.1.1 Grammatisk metafor	75
3.1.2 Narrativ och diskuterande genre	77
3.1.3 Genrebegreppet	84
3.1.4 En framgångsrik men omtvistad teori	85
3.2 Tidigare forskning	87
3.2.2 Språklig stöttning i ämnesundervisning	87
3.2.3 Genrebaserad skrivpedagogik	88
3.2.4 Genrepedagogikens rekontextualisering	92
3.2.5 Textarbete i SO-undervisning	93
3.2.6 Avhandlingens kunskapsbidrag	95
4 METOD OCH MATERIAL	96
4.1 Diskursanalys som metod	96
4.2 Urval	98
4.3 Genomförande	99
4.4 Observatörsroll	100
4.5 Transkription	101
4.6 Etiska överväganden	102
4.7 Analytiskt förfaringssätt	104
5 LÄSFÖRSTÅELSE, ORDKUNSKAP OCH MUNTligt	
BERÄTTANDE I ÅRSKURS 1	107
5.1 Genomgång av läsläxa	110
5.1.1 En inbjudan till läsförståelse	113
5.1.2 Ordförklaringar	115
5.1.3 Att sätta erfarenheter på ord	124
5.1.4 Förhandling om ett tema	130
5.1.5 Läsningens övriga moment	135
5.1.6 Sammanfattning	138
5.2 Att sätta ord på erfarenheter	140
5.2.1 En tillfällig instruerande diskurs	145
5.2.2 Modellering av logiska samband	146
5.2.3 Sammanfattande diskussion	149
5.3 Övergripande sammanfattning och slutsatser	151

6 MODELLERING OCH GEMENSAM KONSTRUKTION AV NARRATIV GENRE I ÅRSKURS 1	155
6.1 Genomgång av modelltext.....	156
6.2 Gemensam konstruktion av saga.....	168
6.2.1 Modelltextens egenskaper som narrativ förebild	169
6.2.2 Förhandling under gemensam konstruktion	174
6.3 Sammanfattning och slutsatser	195
7 UPPBYGGNAD AV ETT SKOLGEOGRAFISKT KUNSKAPSOMRÅDE I ÅRSKURS 6	200
7.1 Centrala begrepp inom ämnesområdet.....	206
7.1.1 Beskrivande rapport och expertgrupper	214
7.2 Arbetsområdet kartor och befolkning.....	218
7.3 Bygga fältkunskap genom webbresurser	224
7.4 Sammanfattning och slutsatser	236
8 DISKUTERANDE GENRE: ETT SKIFTE MOT ETT SPRÅKLIGT KUNSKAPSOMRÅDE I ÅRSKURS 6.....	239
8.1 Introduktion av språkliga mål.....	240
8.2 Modellering av genrestruktur	244
8.2.1 Modelltextens egenskaper.....	250
8.2.2 Lärarledd utvärdering av modelltext	252
8.3 Modellering av logiska samband.....	254
8.3.1 Bindeord i genomgång av modelltexter.....	254
8.3.2 Omformulering av taveltext.....	259
8.3.3 Färdighetsträning	263
8.4 Gemensamt skriven text.....	273
8.5 Instruktioner inför individuell skrivning	277
8.6 Syntes och slutsatser	283
9 AVSLUTANDE DISKUSSION	287
9.1 Pedagogisk kommunikation i metafunktionell belysning.....	287
9.1.1 Det öppna samtalets skenbarhet	287
9.1.2 Betydelsen av skolans kontext.....	289
9.1.3 Triadisk dialog och pedagogisk avsiktlighet	290
9.1.4 Dialog och vardagliggörande av kunskap.....	291
9.1.5 Bortom dikotomiska beskrivningar	292
9.2 Relationen mellan språklig och ämnesspecifik kunskap	293
9.3 Risker med genrestrukturens primat	295

9.4 Digitala resurser, skrivpedagogik och moraliska positioner i geografiundervisningen	298
9.5 Fokus på metakunskaper: ett tveeggat svärd	299
9.6 Genom genrens lins	300
SUMMARY	302
REFERENSER	309
REGISTER	334

TACK

Jag vill tacka de personer som på olika sätt har bidragit till denna avhandling inom svenska med didaktisk inriktning. Ett stort tack, först och främst, till de lärare som generöst lät mig ta del av den undervisning som studien bygger på. Sedan vill jag tacka mina tre handledare Björn Sundmark, Pia Nygård Larsson och Fredrik Hansson som utifrån olika teoretiska och didaktiska perspektiv har bidragit med värdefullt stöd. Ett särskilt tack även till Anita Norlund och Per Ledin, som gav skarpa och solidariska läsningar inför halvtids- respektive slutseminarium.

Ett varmt tack vill jag även rikta till mina meddoktorander inom svenska med didaktisk inriktning och forskarskolan Språk- och litteraturredaktik i medielandskapet (SPLIT). Tack framför allt till Christina Lindh, som jag närmast har kunnat dela forskarutbildningens toppar, dalar och stundtals tradiga transportsträckor med. Ett stort tack också till Magnus Persson, för sitt betryggande sätt att leda forskarutbildningen och arbetet inom SMDI, samt till de övriga forskare och kolleger som har visat engagemang för mitt avhandlingsprojekt och för min utveckling under forskarutbildningen. Tack särskilt till Anna Nordenstam och Johan Elmfeldt, som generöst har delat med sig av intresse och klokskap.

Jag vill även tacka redaktion och anonyma granskare på tidskriften *Forskning om undervisning och lärande* respektive konferensvolymen *Grammatik, kritik, didaktik* efter NSFL 13 som har hjälpt mig utveckla min förmåga att kommunicera forskningsresultat. Tack också till Matti White, för kvalificerad språkgranskning av avhandlingens engelska sammanfattning, och till Cecilia Olsson Jers för insatser under slutlig korrekturläsning.

Slutligen vill jag tacka Chrys för formgivning av avhandlingens framsida, och för partnerskap i alla avseenden.

Malmö, december 2018

Robert Walldén

1 INTRODUCTION

”Vad leder det till?” Detta är en formulering en av de lärare som deltagit i denna studie återkommer till, när hon leder undervisningen i årskurs 6. Frågan används för att kommunicera betydelsen av att använda logiska samband, såsom uttrycket ”leder till”, för att utveckla skriftliga resonemang om kartor och befolkning. Hon eftersträvar med andra ord det som ofta förespråkas i undervisningen av andraspråksinlärare: att synliggöra språkets roll för att konstruera ämnesspecifik kunskap. En annan ansats att stötta elevers möten med text ser jag när den andra deltagande läraren använder ett populärt läsmaterial för att instruera om lässtrategier i årskurs 1. Detta kan sammantaget uttryckas som att lärarna kommunicerar *metakunskaper* för att hantera skriven text (jfr Strömquist 1996; Palmér 2008). Föreliggande avhandling inom svenska med didaktisk inriktning (SMDI) handlar till stor del om hur de två deltagande lärarna kommunicerar metakunskaper om läsning och skrivning när de undervisar på en språkligt heterogen skola. Jag riktar ett särskilt stort intresse mot relationen mellan språklig kunskap och ämneskunskap i genrebaserade undervisningsprocesser.

I avhandlingen utforskar jag de deltagande lärarnas aktivt instruerande roll, med utgångspunkt i utbildningssociologiska och socialsemiotiska teorier. Istället för att, såsom har blivit vanligt inom SMDI och angränsande forskningsområden, studera elevers deltagande i språkliga praktiker inom, och ofta även utanför skolan (se vidare 1.2), riktar jag intresset mot lärarnas bruk av *pedagogisk kommunikation*. Begreppet är centralt i avhandlingen, och jag definierar det som hur lärare kommunicerar kunskapsinnehåll,

upprätthåller sociala relationer och ordnar informationsflöden i undervisningen (se kapitel 2). En lärare kan exempelvis behålla ett starkt grepp om kommunikationen i riktning mot ett bestämt perspektiv eller ämnesinnehåll, men även släppa på kontrollen och därmed bjuda in elevernas röster. En lärare kan också välja att ge skriven text en viktig roll för att kommunicera kunskaper, eller i högre grad göra bruk av talspråk, bilder och digitala resurser. Vilket stöd för lärande ger sådana val, och vilka förutsättningar skapar de för deltagande i undervisningen? Och vad blir konsekvenserna för själva undervisningsinnehållet?

Som brukligt i kvalitativ forskning kan denna studie inte ge något definitivt svar på vad något leder till. Jag kan dock, genom den undervisning som jag har tagit del av i två klassrum, belysa centrala frågor som rör såväl ämnesinnehåll som kommunikationsformer i undervisningen. Därmed kan jag också ge ett tillskott till forskningen om undervisning i svenska som andraspråk och geografi i tidigare skolor. I studien utforskar jag även hur systemisk-funktionell lingvistik (SFL) kan kombineras med Basil Bernsteins utbildningssociologiska teori samt sociokulturella teorier om *stöttning* för att förstå lärares professionella språkanvändning i klassrummet. Både Bernstein och SFL är bekanta utgångspunkter i tidigare nationell didaktisk forskning, men i föreliggande avhandling operationaliseras och integreras dessa teorier på ett nytt sätt som öppnar upp för mer nyanserade beskrivningar av pedagogisk praktik. Slutligen uppmärksammar jag även den språkvetenskapliga grunden för genrebaserad undervisning, utifrån hur den omsätts i två klassrumspraktiker. I dessa avseenden vill jag bidra till en teoretisk diskussion som rör pedagogisk kommunikation och bruket av genrer i undervisningen.

I studien utforskar jag två lärares kommunikation av metaspråkliga och ämnesspecifika kunskaper i årskurs 1 respektive 6. Lärarna undervisar på en skola, fiktivt benämnd Vidängskolan, där majoriteten av eleverna har migrationsbakgrund. Den har under flera år satsat på genrebaserad undervisning.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att analysera lärares kommunikation av ämnesspecifik och metaspråklig kunskap i undervisningen. Den utforskar mer specifikt följande frågeställningar:

1. Hur använder lärarna språkliga resurser för att representera undervisningsinnehåll, bygga och upprätthålla sociala relationer samt ordna informationsflöden?
2. Vilka explicita och implicita krav ställer lärarnas pedagogiska kommunikation på deltagande i undervisningen?
3. Hur kan lärarnas pedagogiska kommunikation förstås som uttryck för stöttning?
4. Hur relaterar kommunikationen av metaspråkliga kunskaper till ämnesspecifika kunskaper?

Belysningen av dessa frågor ger en grund för att diskutera genrepedagogiska utgångspunkter för undervisning i tidigare skolor samt för att utforska betydelsen av att undervisa om metaspråkliga kunskaper och metakunskaper mer generellt. Studien bidrar också till en diskussion om hur lärares bruk av pedagogisk kommunikation formar förutsättningarna för elevers deltagande i undervisningen. Min utforskning av hur de deltagande lärarna använder språkliga resurser innebär även en integrering och operationalisering av språkvetenskapliga samt utbildningssociologiska teorier som bidrar till förståelsen av lärares pedagogiska kommunikation. Istället för att besvaras och diskuteras i dedikerade avsnitt är frågorna närvarande på olika sätt i avhandlingens teoretiska och empiriska delar (se vidare 1.3).

1.2 Genrepedagogik: från Sydney till Vidängskolan

Eftersom tre av de fyra empiriska kapitlen (6–8) belyser genrebaserad undervisning följer nu en kortfattad introduktion av detta arbetssätt. Pedagogikens nationella påverkan kan ses i kursplaner (Liberg *et al.* 2012; Borgström & Westman 2017; jfr Skolverket 2018), läromedel (Walldén 2017b), klassrumsstudier (Sellgren 2011; Bergh Nestlog 2012; 2017; Yassin Falk 2017; Walldén 2018) samt studier av lärares professionella utveckling (Hipkiss &

Varga 2018). Det är även påtagligt genom Pauline Gibbons inflytelserika metoder för undervisning av andraspråksinlärare (Gibbons 2006b; 2010) samt andra populära kurs- och fortbildningsböcker som *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken* (Johansson & Sandell Ring 2012). Dessa böcker används för övrigt också på Vidängskolan för att planera undervisning och även när de deltagande lärarna fortbildar kollegor i genrepedagogik. De lärare i svenska grundskolor som i någon form ännu inte har hört talas om cirkelmodellen, alltså genrepedagogikens fasindelade undervisningsprocess (se vidare 2.3.1.1), tror jag är lätttråkade. Genrepedagogiska arbetssätt har med andra ord blivit något som lärarutbildare, forskare och verksamma lärare på landets skolor behöver förhålla sig till.

Ett grundläggande antagande inom genrepedagogiken är att kunskap om hur språk fungerar, med andra ord *metaspråkliga* kunskaper, kan stötta inläringen av ämnesspecifika kunskaper (Rose & Martin 2012). I Australien har genrebaserad undervisning sedan framväxten under 80-talet, under ledning av J.R. Martin, Frances Christie, Joan Rothery, Claire Painter och andra kollegor inom den så kallade Sydneyskolan, inneburit en synlig pedagogik med klassutjämnande ambitioner. Med sin grund i Michael Hallidays systemisk-funktionella lingvistik¹ och Basil Bernsteins utbildningssociologiska teori präglas den av skarpa ämnesavgränsningar, starkt kontrollerade kommunikationsmönster och ett samtidigt fokus på metaspråkliga och ämnesspecifika kunskaper (se exempelvis Christie & Misson 1998; Feez 2002; Rose & Martin 2012; Rothery 1996). Ur ett skrivpedagogiskt perspektiv har den genrebaserade undervisningen medfört tydliga ramar och riktningar för skrivandet, som en reaktion mot de fria uttrycksformer, undanskymda lärarroller och oklara kriterier som tillskrevs konstruktivistiska, progressiva och processbaserade ideal² (se vidare 2.1.2).

¹ *Systemisk funktionell lingvistik* och *SFL* används genomgående istället för *systemisk-funktionell grammatik* eller *SFG*. Anledningen är att jag i denna avhandling gör bruk av sådana genreteoretiska, diskurssemantiska och multimodala analyser som är kännetecknande för den teoriutveckling som har skett under den vidare benämningen *SFL* (se exempelvis Martin & Rose 2007). Ibland, särskilt när det gäller tidig teoriutveckling och Hallidays egen forskning, hade det varit mer korrekt att använda *SFG*.

² Genrepedagogiken på ett nationellt plan framstår inte på samma sätt som en uppgörelse mot tidigare dominerande undervisningsideal, även om det är möjligt att se paralleller i processkrivnings

Genrepedagogiken kan i en svensk kontext ses som ett medel för att stötta läs-och skrivprocessen i olika ämnen genom att synliggöra språkliga dimensioner (Nygård Larsson 2011; Sellgren 2011; Kouns 2014; jfr Liberg 1999). Den kan också ses som ett sätt att möta andraspråksinlärares behov av en undervisning som både ger stöd och utmaning på höga nivåer (Cummins 2000; 2017; Gibbons 2009; Mariani 1997). Samtidigt skiljer sig genrepedagogik på vissa punkter från nationellt etablerade uppfattningar om undervisning, lärande och litteracitet. För det första menar jag att den kontrasterar mot en svenskämnestradition som värdesätter flerstämmighet och erfarenhetspedagogik (diskuteras i Bergöö 2005, ss. 57–61; Ewald 2007, ss. 125–127; Thavenius 2017, ss. 73–78). Denna tradition för med sig förväntningar på öppnare kommunikationsformer och undervisningsinnehåll som i högre grad bygger på elevernas röster och vardagserfarenheter (diskuteras vidare i 2.1.2). En stark lärarkontroll över kommunikationens form och innehåll tenderar ur detta perspektiv att representeras som ett problem, ett synsätt som också delas av forskare som betonar vikten av språkligt utflöde för andraspråksinlärare (se exempelvis Wedin 2011; Rosén & Wedin 2015; Vuorenperä 2016). Genom att koppla detaljerad språklig analys till kommunikativa funktioner utmanar även genrepedagogiken den etablerade uppdelningen mellan formaliserad och funktionaliserad undervisning (Malmgren 1996; se Walldén 2017b för diskussion), som har utgjort en grund för en skepticism mot att fokusera språklig form i svenskundervisningen (diskuteras i Palmér 2008, ss. 188–189). När uppmärksamheten riktas mot de ämnesspecifika register elever behöver appropriera, snarare än mot hur elevernas språkanvändning utanför skolan bättre kan tas tillvara, skiljer sig den genrepedagogiska synen på litteracitet dessutom från den nationellt mycket inflytelserika forskningstraditionen *New Literacy Studies* (se kapitel 3). Slutligen är en betydelsefull fråga vad som händer när genrepedagogiken, med en typisk inriktning mot skriftliga ämnestexter, omsätts i nutida och digitalt utrustade klassrum som präglas av visuella

betydelse (diskuteras i Hansson 2011, ss. 38–41) samt i diskussionen kring konstruktivismens inflytande på undervisning och styrdokument (se exempelvis Enkvist 2017; Linderöth 2016; Wikforss 2017).

kommunikationssätt (Bezemer & Kress 2016; Gee 2011; Kress 2003). De potentiella spänningar allt detta medför gör genrebaserad undervisning intressant att studera, och diskutera, i en avhandling inom svenska med didaktisk inriktning.

När genrepedagogiken tar plats i svenska klassrum kan det förväntas att den förlorar vissa ursprungliga egenskaper och samtidigt antar nya, beroende på lokala förutsättningar. Med andra ord *rekontextualiseras* genrepedagogiken, när den rör sig från ett sammanhang till ett annat (Bernstein 2000, ss. 32–33; Fairclough 2010, s. 76). Didaktisk forskning har en viktig roll i att granska hur inflytelserika perspektiv på undervisning tar form i lokal pedagogisk praktik. Vad *kan* det leda till? Med denna studie av genrebaserad undervisning i två klassrum söker jag ge ett kunskapsbidrag.

1.3 Avhandlingens disposition

Efter detta inledande kapitel följer ett teoretiskt kapitel där jag redogör för avhandlingens utbildningssociologiska och systemisk-funktionella förståelse av pedagogisk kommunikation (kapitel 2). Den operationalisering och integrering av teorier jag gör där är en del av avhandlingens kunskapsbidrag. Även kapitel 3 är teoretiskt inriktat, med fokus på att beskriva och diskutera genreteoretiska utgångspunkter för undervisning samt belysa de genrer de deltagande lärarna fokuserar. I dessa två kapitel redogör jag även för tidigare forskning.³ Kapitel 4 beskriver överväganden som rör metod och material.

Sedan följer avhandlingens fyra empiriska kapitel (5–8). Forskningsfrågorna ovan är samtliga närvarande i dessa kapitel, men i något olika grad. I kapitel 5 undersöker jag två återkommande undervisningsmoment tidigt i årskurs 1, varav det ena innefattar hur läraren undervisar om lässtrategier. Här utgör lärarens bruk av pedagogisk kommunikation ett framträdande fokus, närmare bestämt hur hon använder språkliga resurser för att representera abstrakta kunskaper, bygga och upprätthålla relationer och ordna informa-

³ Att inte ha *ett* dedikerat avsnitt för att redogöra för *all* tidigare relevant forskning motiveras dels av att undersökningen spänner över flera olika områden, dels av att linjen mellan vad som är tidigare forskning och vad som är tidigare teoriutveckling som jag bygger vidare på inte kan dras helt skarpt.

tionsflöden. I kapitel 6 belyser jag en genrebaserad undervisningsprocess om narrativ text som samma lärare leder under vårterminen, vilket medför ett större intresse för kommunikationen av metaspråkliga kunskaper. Undervisningens karaktär skiljer sig väsentligt åt mellan momenten i dessa kapitel, vilket har motiverat en belysning av hur varierande former av pedagogisk kommunikation kan förstås olika i termer av stöttning samtidigt som de ställer olika krav på deltagande i undervisningen. I kapitel 7 och 8 byter jag fokus till hur den andra deltagande läraren, verksam i årskurs 6, leder en genrebaserad och ämnesintegrerad undervisningsprocess om området kartor och befolkning. I kapitel 7 visar jag hur läraren använder talspråk och olika semiotiska resurser för att i en digital lärandemiljö kommunicera ett skolgeografiskt kunskapsinnehåll och även en moralisk position i förhållande till detta innehåll. Kapitel 8 innebär återigen ett större fokus på kommunikation av metaspråkliga kunskaper i en utforskning av hur läraren inom samma arbetsområde undervisar om diskuterande genre. Hur lärarnas pedagogiska kommunikation kan förstås som uttryck för stöttning är av centralt analytiskt intresse även i kapitel 7 och 8, samtidigt som frågan om metaspråkliga kunskapers relation till ämnesspecifika motsvarigheter ställs på sin spets. I kapitel 9, slutligen, diskuterar jag studiens viktigaste resultat.

2 PEDAGOGISK KOMMUNIKATION

I detta kapitel redogör jag för teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning som underbygger min analys hur de deltagande lärarna kommunicerar ämnesspecifik och metaspråklig kunskap. Det centrala begreppet är *pedagogisk kommunikation*, och jag definierar det som hur lärare använder sig av talspråk för att kommunicera undervisningsinnehåll, skapa och upprätthålla sociala relationer samt ordna informationsflöden i undervisningen.

Bärande för analysen av lärarnas pedagogiska kommunikation är Basil Bernsteins utbildningssociologiska teori samt systemisk-funktionell lingvistik. Därför behöver jag beskriva dessa teorier och hur dessa relaterar till varandra. För att främja avhandlingens didaktiska inriktning diskuterar jag även hur pedagogisk kommunikation kan förstås som uttryck för *stöttning*. Detta inbegriper såväl pedagogisk stöttning i generell mening, som de specifika former av stöttning som ofta förespråkas i undervisningen av andraspråksinlärare. Teorierna kan sägas verka på olika abstraktionsnivåer. Bernsteins teori ger underlag för att beskriva ämnesinnehåll och lärarkontroll på övergripande nivå medan den systemisk-funktionella analysen möjliggör detaljerad analys av hur läraren styr kommunikationen i klassrummet. Begreppet stöttning bidrar till att mediera relationerna mellan Bernsteins teori och detaljerad språklig analys, samtidigt som det didaktiska perspektivet stärks.

Jag inleder kapitlet med att redogöra för Bernsteins utbildningssociologiska teori, följt av en diskussion om olika perspektiv på klassrumskommunikation i vidare mening. I ett separat avsnitt diskuterar jag sedan hur lärarens pedagogiska kommunikation kan

förstås som uttryck för stöttning. Eftersom teori är svårseparerat från metod i diskursanalytisk forskning (se Fairclough 2010a, s. 234) presenteras slutligen de systemisk-funktionella kategorier som har använts för att analysera den pedagogiska kommunikationen, följt av en diskussion om hur ramverket förhåller sig till andra nationella studier på liknande systemisk-funktionell grund.

2.1 Bernsteins teoretiska ramverk

I detta avsnitt redogör jag för centrala punkter i Bernsteins utbildningssociologiska teori, och beskriver även dess relation till genrepedagogiska interventioner och systemisk-funktionella analyser av pedagogisk kommunikation.

Bernsteins forskningsintresse var inledningsvis hur barns olika sätt att betrakta omvärlden formas av olika mönster för språkanvändning i hemmiljön (Bernstein 1971; 1973). Bernstein fann bland annat i samarbete med Ruqaiya Hasan, vid tidpunkten Bernsteins doktorand och senare förgrundsfigur inom systemisk-funktionell forskning, en tendens att vara mer språkligt explicit i medelklasshem. Detta ansågs främja den typ av planerad språkanvändning som ger förutsättningar för skolframgång, vilket har bekräftats av talrika studier på systemisk-funktionell grund (se exempelvis Halliday 1975; Painter 1984/2015; 1996; Williams 1995; Cloran 1999; Cloran 2000; Hasan 2001; Christie 2002a). Bernstein utvecklade sedan sitt ramverk i riktning mot utbildningsinstitutioner (Bernstein 1975/2003) samt mot frågan om hur dessa *rekontextualiserar* kunskaper genom pedagogisk kommunikation (Bernstein 1990/2003; 2000). I en sen teoriutveckling skiftade Bernstein slutligen uppmärksamheten till inneboende egenskaper hos de disciplinära diskurser som rekontextualiseras (Bernstein 2000, ss. 155–174).

Bernsteins saknar inte kritiker. I relation till föreliggande avhandling är det särskilt intressant att han har anklagats för att behandla de dominerande former av språkanvändning som främjas i utbildning som universella och mer utvecklade än andra kulturspecifika former (se exempelvis Bourdieu 1991, ss. 52–53; Street 1984, ss. 224–225). Kritiken relaterar i första hand till begreppen "utvecklad" och "begränsad" kod, som är av sekundär betydelse i

Bernsteins senare teoriutveckling och som inte heller ingår i mitt tolkningsramverk för pedagogisk kommunikation. Det finns dock paralleller mellan denna kritik mot Bernstein och de skilda perspektiv på litteracitet som diskuteras i inledningen av nästa kapitel.

Bernsteins teoretiska ramverk har varit av grundläggande betydelse för genrepedagogikens framväxt, och dess ställningstagande för en synlig pedagogik med klassutjämnande anspråk som söker tydliggöra semiotiska principer för att förvärva och representera ämneskunskaper (Painter 1996; Martin 1999; 2009; Martin & Rose 2005; Rose & Martin 2012). I denna studie använder jag mig selektivt av Bernsteins ramverk för att visa hur de deltagande lärarna kommunicerar ämnesspecifika och metaspråkliga kunskap i undervisningen. Nedan följer en redogörelse för centrala begrepp.

2.1.1 Klassifikation och inramning

Den kunskap som rekontextualiseras i skolan tar sig enligt Bernsteins teori olika uttryck beroende på undervisningens *klassifikation* och *inramning*. Klassifikation handlar om hur klara gränserna är mellan olika kategorier, såsom skolämnen. En hög grad av klassifikation ger skolämnen en unik identitet och röst samt en isolering mot yttre påverkan och inre motstridigheter (Bernstein 2000, ss. 6–7). En svag klassifikation, däremot, innebär en ökad påverkan utifrån och tvetydigheter om vilken innebörd som är relevant i olika sammanhang (Bernstein 2000, ss. 11–16). Klassifikation har sedan även en *inre* dimension, som rör rumslig ordning och distribution av arbetsuppgifter (Bernstein 1990/2003, s. 32). Undervisning med tydliga rumsliga avgränsningar mellan lärare och elever och där eleverna arbetar med samma uppgifter innebär en stark inre klassifikation, medan det motsatta förhållandet signalerar att den är svag.

Om klassifikation motsvarar den didaktiska frågan om *vad* som kommuniceras i ett pedagogiskt sammanhang, handlar undervisningens inramning om *hur* kommunikationen sker (Bernstein 2000, ss. 12–14). Om inramningen är stark innebär det att avsändaren utövar stark kontroll över kommunikationens sociala och kunskapsmässiga ordning. Är inramningen svag är det inläraren som *till synes* har denna kontroll (Bernstein 1990/2003, s. 31; 2000, s.

13). Det kursiverade förbehållet är viktigt så till vida att elever måste vara utrustade med relevanta regler för *urskiljning* och *realisering* (Bernstein 2000, ss. 16–18). Det innebär att de måste kunna urskilja vilken kontext som är relevant i undervisningssituationen och sedan *realisera*, alltså förverkliga, en lämplig form av deltagande. Med andra ord behöver eleverna uttrycka kunskaper i registreradekvata former (se vidare 2.2.1 och nästa kapitel).

En central punkt i Bernsteins teori är att denna förmåga att urskilja relevanta kontexter och realisera förväntade former av deltagande är ojämnt distribuerad mellan olika samhällsgrupper: Medelklassbarn kan uppvisa ett önskat deltagande även när klassifikationen och inramningen är svag (Bernstein 2000, s. 18). Detta uppnås genom att de korrekt identifierar det specifika i situationen, och orienterar sina lösningar utifrån kriterier som står i indirekt relation till uppgiftens observerbara kännetecken. Arbetarklassbarn, däremot, lutar sig i första hand mot vardagskunskap som är otillräcklig för att producera efterfrågade lösningar.

Undervisningens inramning kan differentieras i termer av *reglerande diskurs* (regulative discourse) och *instruerande diskurs* (instructional discourse) (Bernstein 2000, ss. 12–14). Reglerande diskurs rör hur överföringen av värden tar sig uttryck, genom förväntningar på elevernas beteende, karaktär och sätt. Dessa förväntningar kan göras mer eller mindre explicita i form av *hierarkiska* regler, som reglerar vad som ingår i elev- respektive lärarrollen (Bernstein 1990/2003, s. 57). Inbäddad i reglerande diskurs finns den instruerande diskursen som enligt Bernstein (2000, ss. 12–14) rör överföring av kunskaper och färdigheter. Detta aktualiserar aspekter som val av innehåll, takt, sekvens och kriterier, vilket benämns *diskursiva* regler (discursive rules) (Bernstein 1990/2003, ss. 57–58). Denna studies snävare användning av begreppet reds ut nedan (2.1.3). Principen för hur instruerande diskurs är inbäddad i reglerande diskurs benämner Bernstein (1990/2003; 2000) *pedagogisk diskurs* och används synonymt med den mer transparenta benämningen som jag föredrar i föreliggande avhandling: *pedagogisk kommunikation*.

Slutligen har undervisningens inramning även en *extern* sida som reglerar i vilken utsträckning kommunikation och praktiker utan-

för den institutionella kontexten släpps in i den pedagogiska kommunikationen (Bernstein 1990/2003, ss. 31–32). En stark extern inramning kan därmed avskärma undervisningen från elevernas identiteter, erfarenheter och aktiviteter utanför skolan medan en svag extern inramning öppnar upp för dessa.

Frances Christie, med sitt större intresse för talad klassrumsdiskurs i förhållande till övriga förgrundsfigurer inom Sydneyskolan, gör en systemisk-funktionell tolkning av Bernsteins teori (1997; 2002a). Hon menar att pedagogisk diskurs utgörs av reglerande respektive instruerande *register* (jfr 3.1). Målet för undervisningen och aktiviteterna som leder upp till det ses, enligt denna tolkning, som reglerande diskurs medan den instruerande diskursen rör specificering av innehåll och färdigheter som bygger upp det aktuella kunskapsområdet (2002a, s. 25). Detta är ett perspektiv jag delar i de genomförda analyserna, vilket innebär att pedagogisk kommunikation som reglerar exempelvis takt och sekvens betraktas som inslag av reglerande diskurs, och som tillhörande den sociala ordningen för lärandet.

2.1.2 Synlig och osynlig pedagogik

Forskare inom det systemisk-funktionella och genrep pedagogiska fältet har använt sig av Bernsteins analyser för att problematisera svagt klassificerad och inramad undervisning, där eleverna till synes ges kontroll över kommunikationens innehåll och former (Christie 1997; 2002a; 2002b; Colombi & Schleppegrell 2002; Hasan 1996; Rose & Martin 2012; Rothery 1996). Det centrala argumentet är att eleverna då förväntas producera texter vars innehåll och diskursiva former de inte har förberetts för, vilket missgynnar elever som saknar de nödvändiga reglerna för urskiljning och realisering från hemmiljön. Ett paradexempel som kritiserats av Christie (1997; 2002a) och även James Paul Gee (2015) är momentet ”morning news” eller ”sharing time”, där elever ska berätta om erfarenheter gjorda utanför skolan (se vidare 2.2.3). En sådan undervisning, präglad av svag inramning och klassifikation, kan benämnas *osynlig pedagogik* (Bernstein 2000, s. 45).

Bernstein intar framför allt ett klassperspektiv i sin analys av pedagogisk kommunikation, men dess implikationer framstår som

relevanta även för att diskutera vilka förutsättningar andraspråksinlärare har att bemästra de språkliga krav som ställs inom skolan (Flowerdew 2002; Schleppegrell 2004; 2013). Genrep pedagogikens målsättning att göra språkinläringen explicit genom höga förväntningar, tydliga kriterier och kontinuerlig stöttning från läraren kan beskrivas som en ansats att underlätta för elever att differentiera mellan olika språkliga praktiker och stötta dem i att skriva texter som på ett framgångsrikt sätt anpassar sig till dem (Rose & Martin 2012, s. 10, se vidare 2.3.1.1). Bernstein benämner denna form av undervisning som *synlig pedagogik*.⁴ En sådan kännetecknas just av tydlig klassifikation, klart uttryckta kriterier och stark grad av lärarkontroll (2000, s. 109–110). Synlighet och osynlighet utgör enligt Bernstein en grund för olika former av pedagogiska modeller, eller prioriteringar (Bernstein 1990/2003, ss. 62–63):

Figur 1. Pedagogiska prioriteringar

⁴ Begreppet synlig pedagogik ska inte förväxlas med Hatties inflytelserika idéer om synligt *lärande* med självreglering som slutmål (Hattie 2008; Hattie 2012; se Walldén 2017 för diskussion). En synlig pedagogik, i Bernsteins mening, bygger på klara ämnesavgränsningar snarare än inriktning mot abstrakta förmågor samtidigt som den minskar utrymmet för, och behovet av, självreglering (se även Norlund 2018).

Jag har modifierat modellen (Figur 1) med inspiration från Jörgen Dimenäs med kollegor (2013, s. 84) samt Rose och Martin (2012, s. 318). Den vertikala axeln visar huruvida undervisningen orienterar sig mot att åstadkomma förändringar inom individer eller mellan grupper, medan den horisontella visar om den sätter tilltro till formella eller informella former av undervisning. De som har utvecklat genrepedagogiken inom Sydneyskolan ser sig som hemma i det nedre högra hörnet, som en subversiv reaktion mot tidigare progressiva ideal (jfr Dewey 1897; 1938) för att främja minoritetsbarns möjligheter till skolframgång (se Hansson 2011, ss. 53–54 för diskussion). Detta kan i undervisningen av andraspråksinlärare jämföras med Jim Cummins transformativa pedagogik, som innebär en dragning mot radikal pedagogik inspirerad av Paolo Freire. Den tar avstånd från faktaförmedlande ”banking education” och föredrar de mer informella och utjämnade pedagogiska relationer som utmärker progressiv pedagogik (Cummins 2000, ss. 260–261; jfr Freire 1970/2014; 1974; Shor 1999). Cummins avfärdar visserligen inte värdet av explicit undervisning, men lägger en större vikt vid att utgå från elevernas erfarenheter och främja deras sociopolitiska medvetenhet (jfr Freire & Macedo 1987; Street 1984). Språkvetaren och diskursanalytikern Norman Fairclough hamnar i en liknande position, i resonemang kring kritisk språkmedvetenhet (1992; 2010b).

I en nationell kontext har diskussionen kring svenskämnet, enligt min uppfattning, präglats av ideal som rör flerstämmighet och erfarenhetspedagogik. Dessa innefattar att tillvarata elevers vardags-erfarenheter (Malmgren 1996; Fast 2007; Schmidt 2013), undvika lärardominerade kommunikationsformer (Dysthe 1996; Liberg 1999; 2003), samt att distansera sig mot undervisning inriktad mot färdighet och form (Malmgren 1996; Bergöö 2005; Bergman 2007; Liberg 2006; Ewald 2007; diskuteras av Palmér 2008, ss. 188–189). Detta ser jag som ett tydligt avfärdande av konservativ pedagogik.⁵ Anita Norlund (2009, s. 205) menar att erfarenhetspedagogik tycks vackla mellan radikala och liberalprogressiva positio-

⁵ Bernstein (1990/2003, ss. 63–64) noterar torrt hur så kallad konservativ pedagogik har producerat många radikala tänkare.

ner, och lyfter fram att skepticismen mot färdighetsträning kan minska utrymmet för samtal om metaspråkliga aspekter.

Ovanstående pedagogiska prioriteringar, eller idealtyper, kan vara belysande för att diskutera synen på svenskämnet samt på undervisning i stort (se även Sjöstedt 2013; Norlund 2018). De utgör dock inte ett tolkningsramverk i föreliggande studie. Anledningen är att kategorierna, liksom de ämneskonceptioner som länge har utgjort en grund för att tala om svenskämnesundervisning, framstår som för abstrakta och vida för att kunna tillämpas i en avhandling med ett mer ingående intresse för hur lärare kommunicerar ämnesspecifik och metaspråklig kunskap (jfr Malmgren 1996; Bergöö 2005; Bergman 2007; Ewald 2007; Hultin 2006; Dahlbäck 2017; diskuteras av Hansson 2013, ss. 24–28).

I detta sammanhang är det intressant att notera hur J.R. Martin och David Rose argumenterar för att den genrepedagogiska cirkelmodellen (se vidare 2.3.1.1) förenar fördelar med synliga och osynliga pedagogiker (2005). De portugisiska skolforskarna Isabel Neves och Ana Morais (2001) hamnar i liknande slutsatser i en syntes av genomförda studier på skolor med många underprivilegierade elever. Författarna menar att eleverna gynnas av starkt inramade *diskursiva* regler som rör hur texter väljs ut, produceras och bedöms. Däremot bör undervisningen enligt Neves och Morais vara svagt inramad beträffande *hierarkiska* regler för att öka elevernas status. Detta beskrivs som en framgångsfaktor i sig, vilket ligger i linje med Cummins (2000) perspektiv (se ovan). Bernstein diskuterar själv abstrakta modellers och dikotomiers begränsningar i relation till observerbar pedagogisk praktik, och menar att dessa kan framträda som kontinua, eller som ”pedagogiska paletter” där komponenter kan blandas (2000, ss. 55–56).

2.1.3 Tillämpning i avhandlingen

I studien analyserar jag lärarnas pedagogiska kommunikation av metaspråklig och ämnesspecifik kunskap. Det innebär ett intresse för den pedagogiska kommunikationens *instruerande* diskurs, men också för hur den är inbäddad i en *reglerande* diskurs som kommunicerar moraliska värden samt upprätthåller ordning och riktning. I analyserna används begreppen *inramning* och *klassifikation*,

med sina starka och svaga värden, för att granska graden av lärarkontroll över kommunikationen samt gränsdragningar mellan olika ämnen och kunskapsområden. Analysen skiljer endast mellan deras interna och externa dimensioner i de fall det är motiverat för att specifikt uppmärksamma aspekterna rumslig ordning och arbetsfördelning (inre klassifikation) samt i vilken grad kommunikation och praktiker utanför skolan bereds plats i klassrummet (extern inramning). Begreppen synlig/osynlig pedagogik har stark koppling till undervisningens inramning och klassifikation, och har varit värdefulla för att studera vilka implicita och explicita krav den pedagogiska kommunikationen ställer på elevernas deltagande.

Begreppet *rekontextualisering* är också centralt i föreliggande avhandling, och används både för att beskriva hur ämneskunskaper, texter och teorier om undervisning omvandlas och får särskilda kännetecken i lokala pedagogiska praktiker (se 1.1) och som en benämning på hur lärare omformulerar elevers muntliga bidrag för att det ska passa in i ett visst kunskapssammanhang (se vidare 2.2.1).

Christies (2000; 2002a) teori om klassrumsdiskurs har varit en betydelsefull vägledning för min tillämpning av språkvetenskapliga analysverktyg, samt även för tolkningen och operationaliseringen av Bernsteins teori. Jag avstår dock från att analysera undervisningen i termer av *makrogenrer*, alltså undervisningssekvenser vars steg kännetecknas av varierande förhållanden mellan reglerande och instruerande register. Huvudanledningen är att jag finner det för anspråksfullt att karaktärisera lärarnas språkanvändning i termer av stabila mönster som verkar på kulturell nivå (jfr Martin & Rose 2008, se vidare 3.1). För att analysera pedagogisk kommunikation som ett kulturellt fenomen, och som en del av en social praktik (se Fairclough 1993), använder jag i högre grad Bernsteins ramverk (se 2.1). Jag intresserar mig också mer för vilka kunskapsområden som aktualiseras i den pedagogiska kommunikationen. Detta får en undanskymd roll i Christies analys, liksom i många andra studier som söker generalisera kring språkanvändning i klassrummet (se 2.2) istället för att, som i föreliggande studie, kvalitativt belysa enskilda undervisningssekvenser.

Jag avstår även från att problematisera de maktrelationer som formar och upprätthåller gränser mellan ämnen i skolan (jfr Bernstein 2000, s. 99; Muller 2000; Sjöstedt 2013). Inriktningen blir istället hur ämnesdiskurserna synliggörs genom lärarnas bruk av pedagogisk kommunikation, samt hur lärarna stöttar elevernas appropriering av dessa diskurser. Angående inramning förhåller jag mig solidariskt till lärarens behov av att utöva auktoritet och kontroll i undervisning (Christie 2002a, s. 80). Kommunikationens utsikter att stötta ett avsett lärande utgör fokus (Carlgren 2010), snarare än hur den av ideologiska skäl bör göras mer symmetrisk (jfr Cummins 1996; 2000).

Två begrepp som inte jag använder i analyserna är *vertikal* respektive *horisontell* diskurs (Bernstein 2000, ss. 159–160). Med tanke på hur de brukas i andra nationella studier som grundar sig på Bernsteins ramverk finns det anledning att klargöra varför. Vertikal diskurs innebär, enligt Bernstein, sammanhängande, explicita och systematiskt principburna kunskapsstrukturer inom ramen för vetenskapliga discipliner, medan horisontell diskurs utgörs av segmenterad och kontextbunden kunskap tillhörande vardagsdomänen. Begreppen tillhör Bernsteins senare teoriutveckling, och markerar en förskjutning i forskningsintresse: från rekontextualisering av kunskaper inom utbildningsväsendet till de diskurser som blir föremål för denna rekontextualisering (Bernstein 2000, s. 155). Vertikal diskurs tillhör därmed inte skolan, utan transformeras inom den. Så här beskriver Bernstein själv relationen mellan pedagogisk diskurs och de diskurser den överför:

Ur ett perspektiv tycks pedagogisk diskurs vara en diskurs utan en diskurs. Den har ingen egen diskurs. Pedagogisk diskurs är inte fysik, kemi eller psykologi. Vad den än är kan den inte identifieras med diskurserna den överför. (Bernstein 2000, s. 32, min översättning)

Det kan utifrån detta vara motiverat att, som Anita Norlund (2009) i sin studie av kritisk sakprosaläsning, diskutera hur undervisning och läromedel har utsikter att ge *tillträde* till vertikala diskurser. Däremot uppfattar jag det som mer tveksamt att, i likhet

med Anna Maria Hipkiss (2014), uttala sig om ”skolans vertikala diskurs” eller ”NO-ämnets vertikala diskurs”, eller att som Carolin Graeske (2013) analysera hur uppgifter i litteraturredaktiska läromedel organiserar uppgifter i enlighet med vertikala eller horisontella diskurser. Av samma skäl framstår det även som problematiskt att likställa vertikal diskurs med vad som formuleras i styrdokument, eller med generella förmågor som kritiskt tänkande (jfr Olin-Scheller & Tengberg 2017). Sådana tolkningar av vertikal diskurs verkar åsyfta den språkanvändning och de praktiker som utgör måttstock och ger en horisont för aktiviteterna inom respektive skolämne (se även Moss 2001). Dessa kan förvisso, särskilt i högre årskurser, förväntas *approximera* vad som kännetecknar kunskapsdisciplinerna i sina respektive akademiska kontexter.⁶ Detta kan, menar jag, mer fruktbart ses som en funktion av tilltagande *klassifikation* när ämnen ges mer distinkta röster och gränser i senare skolor (Bernstein 2000). Att likställa vertikal diskurs med den pedagogiska diskurs som förmedlas i skolan riskerar att bortse från hur expertkunskap från kunskapsproducerande fält *re-kontextualiseras* utifrån utbildningens specifika funktion, samt hur denna kunskap kan representeras på olika sätt, såsom mer eller mindre vardagsnära, i pedagogisk praktik. Begreppet vertikal diskurs kan också vidareförmedla uppfattningar om att ämneskunskaper representeras på *ett* visst sätt i skolan, och därmed skymma de olika register som behöver behärskas inom olika ämnen (Halliday & Martin 1993). Vad som benämns vertikal och horisontell diskurs i andra studier kommer jag följaktligen beskriva dels som starkt respektive svagt klassificerat ämnesinnehåll, dels i termer av muntliga och skriftliga kommunikationssätt (se 2.4.3 och 3.1.1).

En begränsning hos avhandlingen är att jag inte kan adressera den identitetsförhandlande dimensionen av den pedagogiska kommunikationen i större utsträckning (jfr Bernstein 2000; Cummins 1996; Frykman 1998/2014; Gee 2002; Hasan 1999; Wedin

⁶ Bernsteins senare teoriutveckling kan med fördel användas just för att diskutera vertikal diskurs i forskning och högre utbildning (Maton 2009). Att kunskapsstrukturen i discipliner som sociologi, pedagogik och även språkvetenskap är horisontella (dock ej att förväxla med horisontell diskurs) snarare än vertikala kan förklara den mängd olika beskrivningsspråk som finns inom dessa, samt hur begrepp som ”litteracitet” (se kapitel 3) eller ”sociokulturella perspektiv på lärande” (se 2.2.2) inte är entydiga utan omtvistade.

2017a). Detta hade krävt ett etnografiskt intresse för elevernas praktiker och biografier, vilket studiens avgränsningar inte medger. Min utgångspunkt är dock att pedagogisk stöttning har en betydelse för elevers möjligheter att utveckla identiteter som framgångsrika inlärare (se vidare 2.3).

Bernsteins teoretiska ramverk har använts tidigare i avhandlingar inom svenska med didaktisk inriktning, företrädesvis inriktade mot gymnasieskolan (se exempelvis Hansson 2011; Norlund 2009; Sjöstedt 2013). Bernsteins begreppsapparat används i dessa studier även för att analysera exempelvis läromedel och styrdokument. Det finns ett värde i att studera hur undervisningsfenomen tar sig uttryck i olika rekontextualiseringsfält, men förståelseramen för vad som sker i pågående undervisning blir då mindre utvecklad. I föreliggande avhandling, där jag fokuserar klassrumspraktiken i tidigare skolor och integrerar Bernstein med systemisk-funktionell lingvistik, operationaliseras teorin på ett sätt som öppnar upp för mer nyanserade beskrivningar.

2.1.3.1 *Diskursiva regler som metaspråklig kunskap*

Begreppet *diskursiva regler* är en aspekt av undervisningens inramning jag ägnar särskilt intresse i studien. Jag ger dock begreppet en snävare betydelse än Bernstein, genom att företrädesvis låta det representera regler för språkanvändning läraren delar med eleverna i undervisningen. Detta innefattar särskilt kommunikation av *metaspråkliga* kunskaper (se exempelvis Hammond 1991; Hammond & Gibbons 2005; Morais & Neves 2001; Myhill *et al.* 2012; Rose & Martin 2012; Schleppegrell 2013). Kommunikation av metaspråkliga kunskaper utgör ett betydande fokus för genrepedagogiska arbetssätt (se vidare 2.3.1.1), och kan även antas vara en prioritet för de deltagande lärarna i studien eftersom de leder, och även fortbildar andra lärare i, genrepedagogiska undervisningsprocesser. Behovet av ett metaspråk för att kommunicera förväntningar på elevernas skrivande betonas även i nationella skrivpedagogiska studier (Holmberg 2014; Wirdenäs 2013; Yassin Falk 2017), liksom i det uppmärksammande norska *Normprosjektet* (Solheim & Matre 2014; Matre & Solheim 2015; Matre 2017), och kan ses som centralt för en synlig, subversiv och kritisk peda-

gogik (Christie 2002b; Colombi & Schleppegrell 2002; Hansson 2011; Sjöstedt 2013). De språkliga krav som ställs för att hantera olika typer av ämnesinnehåll diskuteras vidare i nästa kapitel.

Med metaspråk avser jag språk som används för att tala om språk (Johnson & Johnson 1999, s. 212). Detta kan innefatta vardagliga termer som "betyda", "ord", "ordning" och "mening" (se exempelvis Basturkmen *et al.* 2002; Wirdenäs 2013). Jag intresserar mig dock för mer tekniska termer som kan härledas till systemisk-funktionell teoribildning och genrep pedagogiska interventioner (jfr Hipkiss & Varga 2018). Detta inkluderar benämningar av genrestrukturer och andra språkliga drag på olika nivåer (se vidare 3.1).

2.1.3.2 Inramning som kommunikativ orientering

Det är möjligt att se en parallell mellan stark respektive svag inramning och vad Eduardo Mortimer och Philip Scott benämner *kommunikativ orientering* (communicative approach) (2003, ss. 34–40). Enligt detta sociokulturella ramverk kan en lärare ge uttryck för en *auktoritativ* kommunikativ orientering, genom att styra kommunikationen mot förutbestämda perspektiv och poänger. När en lärare istället lyfter fram flera olika perspektiv på ett ämne, genom att bygga vidare på elevernas perspektiv eller själv ge röst åt flera synsätt, är det ett uttryck för en *dialogisk* kommunikativ orientering.⁷

Auktoritativ respektive dialogisk orientering används vid sidan av stark och svag inramning för att analysera hur lärarna intar en *expertroll* i undervisningen, alternativt hur de ger utrymme för elevernas erfarenheter eller alternativa sätt att betrakta olika ämnen (Mercer & Littleton 2007, ss. 50–51). Mortimer och Scott gör ingen rangordning mellan olika kommunikativa orienteringar, utan menar att de kan vara funktionella i olika pedagogiska sammanhang (2003). Detta är en utgångspunkt jag delar. Jag lägger således inte på förhand någon värdering i begrepp som "dialogisk" och "auktoritativ".

⁷ Ramverket beskriver även i vilken utsträckning läraren bjuder in eleverna till interaktion (Mortimer & Scott 2003). Eftersom de deltagande lärarna i regel har uppvisat interaktiva snarare än icke-interaktiva orienteringar ägnas denna dimension mindre uppmärksamhet.

2.2 Klassrumskommunikation: en fråga om kontroll

Förståelsen av pedagogisk kommunikation innefattar utifrån Bernsteins teori såväl kommunikation av en social ordning som kommunikation av ett kunskapsinnehåll. Jag söker värna båda dessa dimensioner i föreliggande undersökning. Mycket av diskussionen kring kommunikationsmönster i klassrum kretsar annars kring den sociala ordningen från lärandet. Ett exempel på detta är John Sinclair och Malcolm Coulthards ofta citerade studie av klassrumsinteraktion, som visade det kanoniska IRF-mönstret för utväxlingar i klassrummet bestående av *initiering*, *respons* och *uppföljning* (follow-up) (1975), alternativt *utvärdering* (evaluation) (Mehan 1979). Utväxlingstypen urskiljs av det tredje steget där läraren utvärderar eller på annat sätt följer upp elevens svar. Frågorna lärarna ställer är dessutom ofta sådana dessa redan vet svaret på, och har därmed funktionen att kontrollera kunskapsstatus snarare än att få information (Mehan 1979, ss. 194–195). Hugh Mehan (1979) betonar i sin inflytelserika kvalitativa belysning av klassrumsdiskurs hur det utvärderande steget klargör lärarens intention med utväxlingen, och är starkt kopplat till utbildningens funktion; motsvarande sker sällan i andra samtalssituationer. En positiv utvärdering upprättar jämvikt i förhållande till initieringen, och fullbordar därmed sekvensen, medan en negativ utvärdering kräver att den fortsätter. Denna struktur kommer jag företrädesvis benämna *triadisk dialog*⁸ (se Lemke 1983; 1990; Cazden 2001; Nassaji & Wells 2000). Fördelar jag ser med benämningen är att den fångar den unika tredelade strukturen i dialogen och samtidigt håller öppet för att det tredje steget kan fylla flera funktioner, såsom att utvärdera eller följa upp. Oavsett specifik funktion betrakta jag triadisk dialog som ett uttryck för stark inramning, när läraren ställde en fråga den redan vet svaret på, tar emot ett svar och sedan utvärderar eller följer upp det. Sinclair och Coulthard betraktar detta som den omarkerade utväxlingsformen i klassrummet, alltså den form som används om det inte finns särskilda skäl för avsteg (1975).

⁸ Eva Hultin (2006) undviker begreppet eftersom hon anser att det ges en positiv laddning av Nassaji och Wells (2001). Så är dock inte fallet i Lemkes betydligt tidigare studier (1983, 1990).

Den triadiska dialogen kan uppfattas som funktionell eftersom skolan är en särskild plats för kommunikation. Courtney Cazden som medverkade som lärare i Mehans studie, beskriver klassrum som en ovanligt tätbefolkad plats att vistas på, med institutionellt givna mål och roller som medför asymmetriska talarrättigheter (2001, s. 2). Detta främjar inte simultan konversation, som är den omarkerade kommunikationsformen i andra tätbefolkade miljöer såsom kaféer och kollektivtrafik, utan aktualiserar behovet av att konstruera eleverna som en kollektiv motpart i undervisningen (Payne & Hustler 1980). Hossein Nassaji och Gordon Wells betonar i detta sammanhang hur läraren har ett ansvar för att kommunikationen följer en ordning, så att alla kan delta i den samkonstruktion av kunskap som kommunikationen syftar till (2000). Samtidigt bör triadisk dialog inte ses som något som ensidigt pådyvlas av läraren. En detalj i Sinclair och Coulthards studie som mindre ofta uppmärksammas är att även elever visar sig angelägna om att upprätthålla den tredelade strukturen, genom att söka lärarens utvärdering i de fall den inte automatiskt ges (1975). Denna ömsesidighet betonas även i Mehans studie (1979), och ger en grund för att betrakta triadisk dialog som en överenskommen och vägledande abstraktion för kollektivt deltagande i klassrumsdiskursen (Bloome *et al.* 2005, s. 29). Douglas Macbeth betonar dess värde särskilt i tidiga skolår, för att göra kunskap synlig och möjlig att demonstrera (2003).

2.2.1 Triadisk dialog: monolog eller kunskapsbygge?

Förekomst av triadisk dialog kritiseras dock ofta av forskare inom det utbildningsvetenskapliga fältet, just för att det begränsar elevers talutrymme. Den uppfattas ofta som en markör för traditionell faktaförmedlande undervisning, och anses begränsa elevers möjligheter att bidra till diskursen (Alexander 2008; Dysthe 1993; Gibbons 2006b; Hattie 2012; Jensen 2012; Lemke 1990; Lindberg 2013; Nystrand & Gamoran 1991; Nystrand 1997; Vuorenperä 2016). Som alternativ förespråkas vad jag betraktar som svagt inramade motsvarigheter, kännetecknade av diskussioner samt öppna och genuina frågor, med motiveringen att de tar tillvara elevers erfarenheter, utmanar till självständigt tänkande och stimulerar

munligt utflöde. Ett begrepp som ofta används för att beskriva detta ideal för kunskaps- och språkutvecklande undervisning är *flerstämmighet* (Dysthe 1996), där öppna frågor och diskussioner bjuder in eleverna att dela med sig av sina erfarenheter och formulera kunskaper (se även Bergöö 2005; Liberg 1999; 2003). Starkt lärarkontrollerade samtal, och därmed triadisk dialog, faller enligt detta perspektiv mindre väl ut.

Försvarare av triadisk dialog menar att mönstret har en roll för att bygga gemensamma kunskapsramar, och att dess specifika funktioner i klassrumsinteraktionen varierar (Wells 1993; Nassaji & Wells 2000; Christie 2000; 2002a; Macbeth 2003; Bloome *et al.* 2005). Eva Hultin framhåller, i sin analys av samtal under litteraturundervisning, hur triadisk dialog fyller olika funktion beroende på övergripande syften med samtalen, såsom att tolka text, diskutera normer och värden samt kontrollera kunskaper (2006, ss. 286–287). Karolina Wirdeńs menar utifrån en skrivpedagogisk studie att frånvaron av en sådan styrning kan bidra till en otydlighet (2014). Christie, å sin sida, lyfter särskilt fram hur triadisk dialog kan bidra till konstruktionen av ett gemensamt språk, som i sin tur kan främja elevens kapacitet att använda det självständigt (Christie 2000, s. 189). Detta resonemang ligger i linje med Martin och Roses tolkning av Lev Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen där ett starkt kontrollerat kommunikationsmönster ses som nödvändigt för en utjämnande undervisning där alla elever, oavsett aktuell prestationsnivå, förbereds för att utöva färdigheter på höga nivåer (Rose & Martin 2012, s. 14). Att elevernas frihetsgrad begränsas kan ur detta perspektiv ses som ett uttryck för *stöttning* (Hammond & Gibbons 2005; Mercer & Littleton 2007, s. 38; Wood *et al.* 1976), ett begrepp som närmare belyses nedan (se 2.3).

En specifik användning av triadisk dialog är att lärare accepterar elevers svar och sedan omformulerar det i en mer skriftspråklig eller registeradekvat form (Cazden 2001, ss. 90–91; Gibbons 2006a, s. 132; Hammond & Gibbons 2005, ss. 22–24; Martin & Rose 2007, ss. 247–249; O'Connor & Michaels 1996; Schleppegrell 2004, s. 154). Sådana *rekontextualiseringar* av elevernas svar kan utgöra en brygga mellan personlig erfarenhet och abstrakt kun-

skap, i utväxlingar som främjar ett gemensamt, kumulativt kunskapsbygge snarare än gissningslekar om vad som rör sig i lärarens huvud (jfr Macnaught *et al.* 2013, s. 55; Martin 2013, s. 34).

2.2.2 Utbildningssociologisk och sociokulturell diskussion

Med tanke på den triadiska dialogens varierande användningsområden kan en sannolik förklaring till utväxlingsformens vanlighet och uthållighet vara den mängd funktioner den fyller. Att frånga denna utväxlingsstruktur och i högre grad öppna upp för elevernas erfarenheter och perspektiv kan, som konstaterats ovan, ses som ett uttryck för svag inramning där kontroll över den pedagogiska kommunikationen förflyttas till eleverna. Detta är något som förespråkas av Olga Dysthe, Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robin Alexander och Neil Mercer, som citeras ovan. Dessa forskare kan sägas tillhöra en nydialogisk riktning inom sociokulturell teoribildning (Hedeboe 2002, s. 53), som med utgångspunkt i Michail Bakhtin lyfter fram vikten av att såväl läraren som elever gör substantiella bidrag till klassrumsdiskursen (se exempelvis Mercer & Littleton 2007, s. 41).⁹ Riktningen har lämnat avtryck i den nationella synen på undervisning, i form av det redan nämnda begreppet flerstämmighet. Jag menar att detta ideal för undervisning bör diskuteras i större utsträckning.

Bodil Hedeboe kritiserar, utifrån liknande socialemiotiska utgångspunkter som denna avhandling, den nydialogiska riktningen för att ensidigt intressera sig för *reglerande* diskurs, och för att bortse från hur undervisning utforskar olika kunskapsfält och präglas av olika kommunikationssätt (2002, s. 53). Att göra dialogicitet främst till en fråga om omedelbar muntlig respons¹⁰ framstår som en begränsning även för mig, när jag i denna avhandling intresserar mig för vilka möjligheter eleverna ges att kommunicera ämnesspecifika kunskaper skriftligt i slutet av en sammanhängande

⁹ Tendensen att beskriva klassrumsdiskurs i termer av monolog och dialog kan ses som överraskande i ljuset av hur Bakhtin (1986) betraktar all kommunikation som dialogisk. Bakhtins distinktion mellan internt övertygande diskurs och auktoritativ diskurs verkar ha varit vägledande härvidlag (Dysthe 1993, ss. 112–113; Cazden 2001, ss. 17–18; Mortimer & Scott 2003, ss. 122–123)

¹⁰ Det kan även finnas anledning att lyfta fram hur även *lyssnande* kan ses som ett aktivt språkligt deltagande, som ger ett underlag för egen språklig produktion (Strömquist 1996, s. 69; se även Adelman 2002).

undervisningsprocess. Det socialsemiotiska ramverk som jag använder för att analysera pedagogisk kommunikation presenteras närmare nedan (se 2.4.3).

För den aktuella diskussionens ändamål uppfattar jag det som förhastat att beskriva öppnare kommunikationsformer som demokratiserande (Dysthe 1996; Liberg 2003; Cummins 2000), klassutjämnande (Jobér 2015, ss. 111–112) och stimulerande för andraspråksinlärares språkliga utflöde (Gibbons 2006b; Lindberg 2013; Rosén & Wedin 2015; Vuorenmaa 2016). Jag menar att frågan i högre grad bör ställas om vilken beredskap och benägenhet eleverna har att utnyttja denna kontroll för att ta initiativ till interaktion och uttrycka kunskande i undervisningen. Studier på sociologisk och systemisk-funktionell grund har visat hur gynnade elever får rikliga erfarenheter av att under samtal med vuxna i hemmiljön som bäddar för språkligt deltagande i skolan. De tränas under dessa samtal att pendla mellan vardagliga observationer och mer abstrakta perspektiv (Bernstein 1971; Hasan 2001), samt att urskilja erfarenheter och realisera dem i sådana diskursiva former som värderas högt i skolan (Christie 2002a; se även Heath 1983). De stimuleras även att motivera ställningstaganden och bidra med hypoteser (Williams 1995; Cloran 1999; 2000; se även Lareau 2011). Ur ett andraspråksperspektiv är det också rimligt att anta att eleverna har olika förutsättningar att uttrycka erfarenheter på målspråket, oavsett om det gäller kunskapsrelaterat språkbruk eller mer vardagliga samtalsämnen (jfr Cummins 2000). Elever som saknar dessa språkliga erfarenheter riskerar att marginaliseras, genom en pedagogisk kommunikation som *till synes* ger dem kontroll (se 2.1.1). Den nydialogiska riktningens fokus på hur relationerna mellan lärare och elever kan utjämnas framstår därmed som otillfredsställande.

Jag finner också, särskilt i en ämneskontext där erfarenhetspedagogik (se exempelvis Bergöö 2005; Ewald 2007; Malmgren 1996) och New Literacy Studies (se exempelvis Fast 2007; Schmidt & Gustavsson 2011; Schmidt 2013) utgör viktiga referenspunkter, anledning att beakta relationen mellan personliga erfarenheter och de ämnesspecifika kunskaper som rekontextualiseras i skolan. Eleverna behöver enligt Vygotsky internalisera *vetenskapliga koncept*,

som verkar på abstrakt nivå och skiljer sig fundamentalt från de *spontana* koncept som är rotade i personlig erfarenhet (1934/1986, ss. 147–158). En central observation Vygotsky gör är att vetenskapliga koncept inte bygger på spontana koncept utan *föregår* dem. Bernstein gör en liknande åtskillnad mellan *vertikala* och *horisontella* diskurser, där den senare är segmenterad och kontextbunden kunskap som förvärvas genom socialt utbyte medan den förre är sammanhängande, explicit och systematiskt principburen kunskap som rekontextualiseras inom utbildningsväsendet (2000, ss. 159–160). Ur ett språkutvecklingsperspektiv kan en distinktion även göras mellan grundläggande kommunikativ förmåga och språkfärdighet för kunskap och utbildning, alltså det som Cummins benämner *basic interpersonal communicative skills* respektive *cognitive academic language proficiency* (2000). Vetenskapliga koncept, vertikala diskurser och kunskapsrelaterat språkbruk utgör ett betydande intresse för SFL-forskning, som har bidragit till sociokulturell teoriutveckling genom att visa hur utveckling av ämnesspecifika och abstrakta kunskaper handlar om appropriering av lexikogrammatiska former snarare än av enskilda begrepp (Wells 1994). Det gäller framför allt hur grammatiska metaforer bidrar till att konstruera abstrakta perspektiv på den naturliga och sociala världen som distanserar sig från talspråket (Martin 1990/1993; 2009; 2013, se 3.1.1). En konsekvens av dessa teorier är att de abstrakta kunskaper, och tillhörande former för språkanvändning, som rekontextualiseras i skolan inte kan bygga vidare på, eller abstraheras från, elevernas vardagskunskaper och vardagsspråk (se även Moss 2000; 2001; Muller 2000; Säljö 2000, s. 154). De behöver istället medieras genom lärares bruk av pedagogisk kommunikation.

Med detta avser jag inte att avfärda betydelsen av att elever får möjlighet till att visa och bearbeta kunskaper genom muntligt utflöde. Däremot finner jag anledning att framhålla risker med att se muntligt utflöde som ett kommunikationens och undervisningens primat. Meningsfull bearbetning av abstrakta kunskaper kan inte ses som en automatisk följd av lärarens strategiska försvagningar av undervisningens inramning, exempelvis genom öppna frågor. För många elever krävs sannolikt sekvenser med starkare inram-

ning där relevant kunskapsinnehåll introduceras, förklaras och repeteras på ett systematiskt sätt (diskuteras i Linderoth 2016; Wållgren 2017). En lärarstyrning av kommunikationen framstår dessutom som nödvändig för att modellera hur elever framgångsrikt kan delta i utväxlingar av mer öppen karaktär, genom att utveckla resonemang och bidra till öppna diskussioner. Att ta en sådan diskursiv kompetens för given kan ytterligare bidra till ojämlika förutsättningar för deltagande och kunskapsutveckling.

Som avslutning uppfattar jag det som betydelsefullt att IRE-kritik till stor del verkar vara grundad på en amerikansk undervisningstradition där strukturen har dominerat kommunikation och följt förutbestämda manus (Alexander 2008; Nystrand & Gamoran 1991; Nystrand 1997; Dysthe 1993). Strukturen tycks vara mindre dominerande i svenska klassrum (Melander & Sahlström 2010; Wedin 2011), och kan antas användas på varierande sätt (Hultin 2006). I denna avhandling betraktar jag triadisk dialog som en resurs lärare kan använda i sin pedagogiska kommunikation, vid sidan av mer öppna mönster (se 2.4.2.1), och analysen belyser dess roll i kommunikationen av metaspråkliga och ämnesspecifika kunskaper.

2.2.3 Sharing time

I avhandlingens inledande empiriska kapitel analyserar jag ett moment där en stor del av kontrollen över kommunikationen lämnas över till eleverna. Det rör sig om vad Cazden (2001) och Gee (2015) benämner *sharing time*. Cazden beskriver detta moment som vanligt förekommande i barns begynnande skolkarriär, samtidigt som det skiljer ut sig genom att ge eleverna tillfälle att sätta samman egna muntliga texter utifrån självvalda teman (2001, ss. 10–11). Hem- och fritidsepisoder ses, i motsats till normalfallet, som lämpligt undervisningsinnehåll (se även Jönsson & Godhe 2016). Cazden (2001, ss. 10–11) menar samtidigt att momentet följer en triadisk struktur, där lärarens värderingar ger ledtrådar om vad som premieras i berättandet, exempelvis speciella händelser framför vardagliga och ämnescentrerade berättelser framför episodiska (se även Lareau 2011, ss. 51–52). Framgångsrikt deltagande beror på hur lärare och elever delar konventioner för diskurs och

tolkning (se även Gee 2015, ss. 161–165), samt på i vilken utsträckning elever är förberedda att följa med i diskussionen när läraren styr in den mot alternativa, mer distanserade, perspektiv (Cazden 2001, s. 20).

Christie använder benämningen *morning news* för samma typ av moment, och kopplar det till en särskild ideologisk subjektsposition för barnet som nöjd med livet, engagerad i uppbyggliga aktiviteter samt villig och förmögen att berätta om dessa i klassrummets relativt publika forum (2002a, s. 31). Christie kritiserar, liksom Gee (2015, s. 164) momentet utifrån att barn har olika beredskap att delta, och menar dessutom att läraren har begränsade möjligheter att ge stöd. Hon beskriver det som ett typexempel på *one-off activities*, alltså klassrumsaktiviteter som i kontrast till mer sammanhängande undervisningsprocesser saknar förberedande och uppföljande moment. Sådana moment benämns *isolerade aktiviteter* i denna studie.

Hasan har liknande utbildningssociologiska och språkvetenskapliga referensramar som Christie, men intar ett mer optimistiskt perspektiv på hur svagt klassificerade och inramade kontexter kan främja utvecklingen av abstrakt kunskap (1999/2016; 2001). Hasan har i detta sammanhang, främst med intresse för språkanvändning i hemmiljöer, visat hur vardagliga samtal kan skifta till abstrakta kunskapsområden samt till förklarande, informerande och klassificerande handlingar. Förutsättningarna för motsvarande i ett tätbefolkat klassrum uppfattar jag dock som annorlunda, eftersom lärare behöver vända sig till en hel elevgrupp (jfr 2.2).

Ur ett flerspråkighetsperspektiv är elevernas förmåga att uttrycka erfarenheter på ett andraspråk av betydelse för att delta i ett moment av detta slag. En avhandling av Josefin Lindgren (2018) visar att färdigheter på målspråket är en viktig framgångsfaktor för flerspråkiga barns berättande.

2.2.4 Analysens inriktning

I denna studie ger jag en kvalitativ belysning av hur lärarna kommunicerar språkliga och ämnesspecifika kunskaper. Olika mönster för frågor och utväxlingar ses som interpersonella resurser, som i varierande utsträckning öppnar upp för eleverna att bidra till un-

dervisningens innehåll (se vidare 2.4.2.1). Kopplingen till undervisningens *reglerande* diskurs är därmed stark. Jag ser, liksom Cazden (2001, s. 56), Christie (2002a) och Jay Lemke (1990, ss. 18–19), en kritisk relation mellan kommunikationsformer och kunskapsinnehåll. Detta motiverar ett intresse för kommunikationsformernas utsikter att kommunicera *instruerande* diskurs.

Om nydialogiska perspektiv kan kritiserats för att ensidigt uppmärksamma reglerande diskurs har tidigare systemiskt-funktionellt inriktade klassrumsstudier främst riktat den socialsemiotiska analysen mot instruerande diskurs (se vidare 2.4.6 och nästa kapitel). I denna studie söker jag ägna undervisningens reglerande och instruerande dimensioner ett mer jämbördigt intresse. Min inriktning skiljer sig därför även från studier på samtalsanalytisk grund, som kan ge mikroanalytiska perspektiv på litteracitet och lärande men har svårare att hantera undervisningens innehållsdimension och varierande kommunikationssätt (se exempelvis Sahlström 2009; jfr Tanner 2014; 2017; Vuorenperä 2016; Skovholt 2018). Analysen sker utifrån det metafunktionella analytiska ramverk som presenteras nedan (se 2.4). Studiens avgränsningar innebär en slagsida mot vad Dysthe (1993; 1996) och Caroline Liberg (2003) betraktar som monologisk undervisning, då det är relativt starkt lärarstyrd sekvenser som har valts för analys, medan interaktion under exempelvis smågruppsarbete (jfr Sellgren 2011), och även bänkinteraktioner mellan lärare och enskilda elever har lämnats utanför (jfr Tanner 2014; 2017; Svanes & Klette 2018). En central fråga för mig är vilka förutsättningar lärarnas bruk av pedagogisk kommunikation ger för elevernas deltagande i undervisningen. Ett sådant deltagande behöver inte vara omedelbart och muntligt, utan kan innebära att, som i genrebaserad undervisning, skriva en enskild text om ett specifikt ämnesområde i slutet av en längre process. Ett koncept som ofta används för att beskriva pedagogisk interaktion som maximerar möjligheterna för elevers språk- och kunskapsutveckling, och som jag fokuserar nedan, är *stöttning*.

2.3 Stöttning

Ett av analysens fokusområden är hur lärares styrning av kommunikationen i klassrummet kan förstås som uttryck för *stöttning*.

Det innebär att jag intresserar mig för hur den pedagogiska kommunikationen kan leda fram mot ett önskat lärande (Carlgren 2010, s. 208). Avsnittet kommer att presentera perspektiv på stöttning med relevans för andraspråksundervisning¹¹ och genrebaserad undervisning. Först vill jag dock uppmärksamma ett inflytelserikt ramverk för stöttning av David Wood, Jerome Bruner och Gail Ross, utifrån en studie som undersökte hur barn under vägledning kunde förmås lösa uppgifter som annars vore för svåra (1976). Författarna konstaterade att stöttnigen bestod av följande element.

- **Rekrytering:** att väcka inlärares intresse inför att lösa uppgiften på det föreskrivna sättet.
- **Begränsning av frihetsgrad:** att förenkla uppgiften genom att reducera de steg barnet behöver utföra på egen hand för uppgiftens slutförande.
- **Upprätthållning av riktning:** att motverka distraktioner genom att behålla inlärares fokus på aktiviteten samt förmedla sympati och engagemang. Det innefattar även att uppmuntra barnet att ta vidare steg i lösningen istället för att reproducera initiala framgångar.
- **Markering av viktiga kännetecken:** att framhäva vissa kännetecken hos uppgiften, som gör det möjligt att tydliggöra och tolka diskrepansen mellan aktuellt och önskat resultat.
- **Hantering av frustration:** att göra problemlösningen mindre frustrerande och farlig, exempelvis genom att rädda ansiktet på eleven vid misstag alternativt att exploatera barnets vilja att vara till lags.
- **Demonstration eller modellering:** att utföra uppgiften inför inlärares, vilket ofta innebär en idealisering av handlingen. Det kan röra sig om en idealiserad imitation av tidigare försök från inlärares i förhoppning om att den ska "imitiera tillbaka" i mer lämplig form.

¹¹ En viktig dimension av stöttning som dock inte uppmärksammas är elevernas möjligheter att uttrycka och utveckla kunskaper genom andra språk än svenska (se exempelvis Duek 2017; García & Seltzer 2016; Karlsson *et al.* 2016; Torpsten 2018; Wedin 2017b). Anledningen är att det inte har varit ett påtagligt inslag i de deltagande lärarnas sätt att leda undervisningen. Den aktuella skolan har en organisation för modersmålsundervisning och språkintröddning som inte har varit föremål för analys.

I senare redogörelser har Bruner relaterat ramverket till Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen, beträffande hur barn genom stöttning förmås göra sådant de inte klarar på egen hand (1934/1986). Ramverket grundar sig på iscensatta aktiviteter där barn enskilt stötts i manipulationen av konkreta objekt, och innebär därmed en kontrast mot föreliggande studie som fokuserar två lärares kollektivt inriktade stöttning i undervisningen. De beskrivna funktionerna kan ändå peka ut fruktbara områden för analys. Markering av viktiga kännetecken samt demonstration/modellering relaterar till hur läraren styr kommunikationen mot metaspråklig kunskap. När elevernas språkanvändning under lärarens ledning snävas in mot vissa fält och språkliga former kan det även ses som stöttning genom att frihetsgraden begränsas. Aspekter som rekrytering, upprätthållning av riktning samt hantering av frustration kan sedan bidra till förståelse för hur läraren bygger och upprätthåller relationer med eleverna. Detta rör interpersonella dimensioner hos stöttning, som enligt C.A. Stone ofta förbises i diskussioner kring begreppet (1996). Det kan noteras att så också är fallet hos de utslutande kognitivt och metaspråkligt inriktade perspektiv på stöttning som presenteras nedan. I sin diskussion om *affektiv* stöttning framhåller Stone betydelsen av rollfördelning, ömsesidig tillit samt engagemang och motivation för att eleven ska närma sig lärarens perspektiv. Bruner beskriver å sin sida hur stöttande miljöer kännetecknas av acceptans, välvilliga tolkningar och varsam hantering av fel (1985, s. 82). Denna studie har förutsättningar att bidra med kunskap om hur sådana stöttande funktioner realiseras i pedagogisk kommunikation.

2.3.1 Andraspråksundervisning

I relation till undervisning av andraspråksinlärare har begreppet stöttning fått betydande spridning nationellt genom Gibbons (2006b; 2010) inflytelserika böcker om andraspråksundervisning, som även används av de deltagande lärarna på Vidängskolan. Centrala utgångspunkter för den undervisning som förespråkas återfinns i en modell för stöttning som Jenny Hammond och Gibbons (2005) har utarbetat, baserad på tolkningar av Vygotskys (1934/1986) sociokulturella teori. Modellen grundar sig på exem-

pel från framgångsrik undervisning och kan ge värdefulla bidrag när det gäller att utforska den undervisning som studerats.

Hammond och Gibbons beskriver stöttning dels på makronivå, dels på mikronivå. På makronivå beskrivs vikten av ett Janusperspektiv där undervisningen blickar både bakåt mot elevernas befintliga erfarenheter och förståelse samt framåt mot kunskaps- och språkrelaterade mål som delas med eleverna. De framhåller även betydelsen av uppgiftssekvenser som bygger på varandra och har relevans för kunskapsområdet i stort, samt medvetna och ändamålsenliga val av deltagarformer såsom helklassundervisning och smågruppsarbete. Ytterligare stöttande aspekter på makronivå är informationsreduktion, vilket innebär att olika semiotiska system används för att kommunicera innebörder och därmed ge flera vägar in till kunskapsinnehållet. Något annat som lyfts fram är närvaron av särskilt viktiga *medierande resurser*, exempelvis ämnesspecifika texter, som återkommande referenspunkter i kunskapsarbetet (jfr Wertsch 1985, s. 80; Jakobsson 2012, s. 155). Slutligen betonas vikten av metaspråklig medvetenhet, där kunskap om såväl ämne som språk utvecklas (Hammond & Gibbons 2005) (se 2.1.3.1).

På mikronivå lyfter Hammond och Gibbons fram värdet av att knyta an till elevernas erfarenhet, sammanfatta viktiga punkter och relatera dem till kunskapsområdet som helhet samt att rekontextualisera elevers bidrag i lämplig registermässig skrud (jfr 2.2.1). De diskuterar i detta sammanhang hur triadisk dialog kan användas för att referera tidigare moment, samt för att stötta och utmana elevernas bidrag till klassrumsdiskursen (Hammond & Gibbons 2005).

Dessa stöttande egenskaper på makro- och mikronivå är av intresse i analysen av hur lärarnas pedagogiska kommunikation kan förstås som uttryck för stöttning. Ett särskilt analytiskt intresse riktas också mot hur kommunikationen av metaspråkliga kunskaper relaterar till ämnesspecifika kunskaper, vilket innefattar analys av de medierande resurser, företrädesvis skrivna texter, som ingår i undervisningsprocesserna.

2.3.1.1 Genrebaserad undervisning

Genrepedagogikens relation till Bernsteins utbildningssociologiska ramverk har beskrivits ovan (2.1), medan dess språkvetenskapliga bas granskas i nästkommande kapitel. Nu vill jag istället rikta uppmärksamheten mot pedagogisk-praktiska kännetecken, som innefattar många paralleller till Hammond och Gibbons ramverk.

Ett välkänt pedagogisk-praktiskt kännetecken, som Gibbons (2006b) har bidragit till att sprida i Sverige, är den så kallade *cirkelmodellen*¹² eller, på originalspråk, *teaching/learning cycle* (Callaghan & Rothery 1988; Rothery 1996, ss. 102–107). Modellen användes även av de deltagande lärarna, för att strukturera undervisningen och även tala om den med mig som forskare. Cirkelmodellen representerar undervisningen som en cyklisk process, som typiskt sett inleds med en *kontextbyggande* fas med fokus på att utforska det aktuella ämnesområdet. Undervisningen tar här sin utgångspunkt i elevernas förkunskaper, innan läraren introducerar ämnesspecifikt språkbruk och förbereder för läsning av modelltexter (Rothery 1996, s. 103). Den efterföljande *dekonstruerande* eller *modellerande*¹³ fasen introducerar en skriftlig genre för att kommunicera kunskap om det fält som utforskas. Undervisningen innefattar här metaspråklig kunskap om genrens sociala syfte, dess stegstruktur samt andra relevanta språkliga kännetecken (Rothery 1996, ss. 103–104, se vidare 3.1), vilket Martin något anspråksfullt beskriver som att sätt att ”avmystifiera skolans dolda läroplan” (1999, s. 131). Sedan följer *gemensam konstruktion*, där de metaspråkliga kunskaperna tillämpas när läraren skriver en ämnestext i dialog med eleverna (Rothery 1996, ss. 104–107). Detta steg tillmätts en särskild stöttande funktion, eftersom eleverna inte bara får ta del av en modelltext som färdig produkt utan görs delaktiga i en process där den blir till (Macnaught *et al.* 2013, s. 55). Rekon-

¹² Den senare, mer läsningsinriktade, vidareutveckling av cirkelmodellen som har skett inom Reading to learn-pedagogiken behandlas inte vidare här (se exempelvis Rose 1999; Rose & Martin 2012; Acevedo 2010; Halleson & Visén 2017; Hipkiss & Visén 2018). För en diskussion kring alternativa tillämpningar av genrepedagogik som inte bygger på cirkelmodellen, se Mulvad (2012)

¹³ Det ursprungliga uttrycket i cirkelmodellen vara ”modellering”, men det byttes senare ut mot ”deconstruction” för att signalera en mer kritisk inriktning (Martin 1999; jfr Derrida 1976). Benämningen kan dock vara missvisande, när undervisningsfasen inriktar sig mot att synliggöra texters språkliga uppbyggnad snarare än att, som Derrida, blottlägga klyftor mellan vad författare vill säga i texter och vad som i själva verket sägs (Derrida 1976, s. 229). I denna avhandling föredrar jag därför ”modellering”.

textualiseringen av elevernas muntliga förslag i lämpliga skriftspråkliga former är av central betydelse i detta skede (Rothery 1996, s. 105). I cirkelmodellens fjärde fas tar eleverna slutligen sig an individuell konstruktion av text.

Martin (1999, ss. 144–145) och Martin och Rose (2005) beskriver hur cirkelmodellen är förankrad i Bernsteins analys av pedagogisk kommunikation. Såväl klassifikation som inramning beskrivs som svag i inledningsfasen, eftersom undervisningen utgår från elevernas perspektiv på ämnet och låter dem utforska det relativt fritt. I analyser av modelltexter stärks klassifikationen och inramningen när läraren i en expertroll tydliggör textens syfte och struktur, och leder analysen av dess språk. Under gemensam konstruktion av text beskrivs klassifikationen och inramningen som svag till en början i samlandet av idéer, för att sedan stärkas när idéer sorteras och själva texten skrivs.

Cirkelmodellen hämtar enligt Martin (1999, s. 126) inspiration från funktionella språkliga analyser av barns dialogiskt präglade inläring av modersmålet i privilegierade hemmiljöer (se Halliday 1975; Painter 1984/2015) och avser främja samtliga elevers möjlighet att genomföra krävande skriftspråkliga uppgifter. Cirkelmodellen ger med detta en makrostruktur för undervisningen, och möjliggör ett dubbelt fokus på ämneskunskaper och metaspråkliga kunskaper när texter, som medierande resurser, analyseras och konstrueras gemensamt (jfr Hammond & Gibbons 2005). Den har med detta utsikter att kombinera en hög grad av utmaning i undervisningen med en hög grad av stöttning (Mariani 1997), och att kontextualisera kognitivt krävande uppgifter (Cummins 2000; Gibbons 2009). Rose och Martin skiljer samtidigt ut sig genom att i hög grad betona skriftspråkets, snarare än talspråkets, roll för att mediera kunskaper (2012, s. 320). Att utveckla kunskapsinnehåll muntligt faller företrädesvis på läraren, vilket kontrasterar mot mer elevcentrerade uppfattningar om andraspråksundervisning som spritids nationellt och prioriterar muntligt utflöde (se exempelvis Lindberg 2013; Rosén & Wedin 2015). Det senare överensstämmer i hög grad med Gibbons uppfattningar (2006b; 2010), samt även med andra sociokulturellt underbyggda interventioner med nationell spridning såsom *reciprocal teaching* (Palincsar & Brown

1984), *thinking together* (Mercer & Littleton 2007) och nydialogiska perspektiv (se 2.2.2).

Det kan, i tider där idéer om bedömning för lärande är inflytelserika (se Carlgren 2015, ss. 251–252; Walldén 2017a för diskussion), betonas hur undervisning utformad enligt cirkelmodellen innebär en stöttning som verkar på ett *kollektivt* plan istället för att utgå ifrån varje enskild elevs position i relation till uppsatta mål. På ett motsvarande sätt är stöttningen *framåtblickande*, så till vida att den orienterar sig mot att föregripa svårigheter i mötet med abstrakt och tekniskt språkbruk, istället för att återkoppla vad eleverna redan har presterat (Macnaught *et al.* 2013, s. 55). I relation till teorin om den proximala utvecklingszonen (Vygotsky 1934/1986, s. 187) blir den centrala frågan inte att anpassa uppgifter till individuella elevers utvecklingsnivå (jfr exempelvis Rosén & Wedin 2015, ss. 36–37), något som enligt Rose och Martin (2012, ss. 13–14) riskerar öka snarare än minska kunskapsklyftor. Istället riktas fokus mot hur utvecklingszonen, genom stöttande undervisning, kan göras *större* för svagpresterande elever så att de kan utföra lika krävande uppgifter som mer gynnade klasskamrater.

2.3.1.2 Kommentar

I denna avhandling intresserar jag mig för hur lärarnas kommunikation kan förstås som uttryck för stöttning. De analyser jag gör innebär dock inte endast en beskrivning av observerad undervisningen utifrån nämnda principer, utan strävar också efter att kritiskt diskutera hur undervisningsideal av detta slag, som kan förväntas vara bekanta för lärarna som medverkar i studien, tar sig uttryck i klassrum.

2.4 Metafunktionella perspektiv på pedagogisk kommunikation

Detta avsnitt belyser de språkvetenskapliga kategorier som har använts för att analysera lärarnas pedagogiska kommunikation. De har sin grund i systemisk-funktionell teoribildning, och delas i följande redogörelse upp utifrån de tre språkliga *metafunktioner* (se vidare 3.1) som ofta utgör basen för systemisk-funktionell analys: att representera erfarenhet (ideationell funktion), bygga och upprätthålla re-

lationer (interpersonell funktion) samt ordna informationsflöden (textuell funktion). Hur dessa funktioner realiseras genom de språkliga resurser lärarna använder är av centralt analytiskt intresse för avhandlingen. Denna analys har också en grundläggande betydelse även för att belysa relationen mellan ämnesspecifika kunskaper och metaspråkliga kunskaper, samt hur lärarnas pedagogiska kommunikation kan förstås som uttryck för stöttning (se 1.1).

Genom att, i linje med Christie (2002a) och Martin (2009), se styrningen av klassrumskommunikationen som metafunktionellt realiserad drar jag nytta av den dialog som tidigt etablerades mellan Bernsteins teori och SFL-baserad forskning (se exempelvis Bernstein 1971, ss 10–12; Halliday 1988/2007; Hasan 1999). Det ger en grund för att belysa såväl reglerande som instruerande diskurs (se 2.1). En mer generell och sammanhängande beskrivning av metafunktioner och register ges i nästa kapitel (se 3.1).

Nedan följer en översikt över de metafunktionella perspektiv på undervisningens inramning, och i viss mån klassifikation, som har använts i analysen av klassrumsdiskursen. De återspeglar etablerad kunskap om hur språklig form relaterar till social funktion, vilket är av fundamental betydelse för språkvetenskapligt underbyggd diskursanalys (Fairclough 2015; Gee 2014). Ramverket har dock inte ensidigt projicerats på den genererade empirin, utan har tillkommit under en abduktiv process där empirin även har tillåtits att modifiera teorin (Alvesson & Skoldberg 2008, s. 55). Perspektiven exemplifieras här främst genom lärarnas talspråk. Eftersom de analytiska kategorierna är förankrade i Martins diskurssemantiska teori har de även en betydelsefull roll i analysen av den metaspråkliga kunskap lärarna kommunicerar (Martin 1992; Martin & Rose 2007; se vidare 3.1).

2.4.1 Ideationella funktioner

Ideationella funktioner berör hur den naturliga och sociala världen representeras genom språkliga val och konstruerar olika *fält*, bestående av specifika vokabulärer och aktiviteter (Christie 2002a, s. 21; Halliday & Mathiessen 2014, s. 77). I denna avhandling används de ideationella funktionerna för att analysera hur lärarna kommunicerar ett undervisningsinnehåll. I linje med Bernsteins de-

definition av pedagogisk kommunikation är två fält aktuella i undervisning: fältet som rör den sociala ordningen för lärandet, i form av *reglerande* diskurs, samt fältet för den *instruerande* diskurs som bygger upp själva ämnesinnehållet¹⁴ (Bernstein 1990/2003; Christie 2002a). Den reglerande diskursens fält kan ha liknande egenskaper oavsett ämne, såsom att lyssna, läsa, anteckna, söka information, delta i diskussioner och göra läxor (Christie 2002a, ss. 14–15; se även Hasan 1995/2016, s. 214). Den kan artikuleras av läraren genom anvisningar och instruktioner, men också genom metapåståenden om undervisningens status (Lemke 1990, ss. 21–22). Den instruerande diskursen förhåller sig däremot till specifika kunskapsfält med varierande språkliga kännetecken (Christie 2002a, s. 15; jfr Halliday & Martin 1993).

Inom ämnet geografi, som två av de empiriska kapitlen fokuserar, kan det exempelvis förväntas en *fackspråklig vokabulär* som avslöjar vilket kunskapsområde det rör sig om (Halliday 1989/1993; Wignell *et al.* 1989/1993). Exempel i nedanstående tabell rör fackspråkliga begrepp för klimatzoner, som genom oppositionella inbördes betydelserelationer bildar en distinkt *taxonomi* (Wignell *et al.* 1989/1993, ss. 144–145). Ett begrepp som *polarzon* måste här förstås i termer av hur det skiljer sig från exempelvis *tropisk zon*. Bruket av taxonomin innebär att inta ett ämnesspecifikt perspektiv på klimat, i kontrast till mer vardagliga taxonomier såsom torrt kontra fuktigt klimat (Wignell *et al.* 1989/1993, ss. 162–163). Fackspråkliga begrepp, inklusive relationen mellan dem, är därför nödvändiga att behärska för att kommunicera kunskaper om det aktuella ämnesområdet (Martin 2013). På en övergripande nivå rör sig därmed den ideationella metafunktionen om vilka kunskapsområden och aktiviteter som kommuniceras i klassrummet. I tabellen nedan visar en översikt över ideationella analytiska kategorier.¹⁵

¹⁴ Se även Lemke (1990) om aktivitetsstruktur (activity structure) kontra tematiskt innehåll (thematic content), samt Hasan (1995/2016, s. 214) om hur klassrumskommunikation återspeglar dels ett ämnesbaserat fält för reflektion, dels ett klassrumsbaserat fält för handling.

¹⁵ Det bör i detta sammanhang noteras att flera av dessa, som rör betydelserelationer mellan ord, grammatisk metaforik och sammanlänkning av satser, hanteras som textuella kategorier i vissa andra systemisk-funktionella ramverk med didaktiska anspråk (se exempelvis Flowerdew 2002; Painter 2001; Schleppegrell 2004)

Tabell 1. Översikt över ideationella analytiska kategorier

Kategori	Beskrivning	Exempel
<i>Ordval, relationer mellan ord och abstraktioner</i>	Hur ord, och relationer mellan ord bygger upp ett specifikt fält	<p><i>Fackspråkliga, taxonomibildande begrepp i geografi:</i> subtropiska zonen, tropiska zonen, tempererade zonen, polarzonen</p> <p><i>Abstrakta begrepp och grammatiska metaforer:</i> befolkning, barnaga, vattenbrist, taktik</p> <p><i>Synonymi och uppackning för att förklara "strid":</i> kamp, krigar, strider, kämpar, tycker olika</p> <p><i>Metaspråkliga begrepp för konstruktion av saga:</i> orientering, problem, lösning</p>
<i>Processual</i>	Huruvida erfarenhet representeras som skeenden, känslor, utsagor, eller relationer (varande/havande)	<p><i>Materiella:</i> då har man läst den flera gånger på tisdagen.</p> <p><i>Mentala:</i> Man kanske kommer ihåg en bokstav i alla fall.</p> <p><i>Verbala:</i> det står att det kommer ett brev till slottet</p> <p><i>Relationella:</i> du tänker att tjafsar betyder att prata</p>
<i>Logiska samband</i>	Kongruenta realiseringar: konjunktioner eller adverb. Metaforiska realiseringar: processer, nominalgrupper eller prepositionsfraser	<p><i>Orsak:</i> Eftersom jag gillar vintern skulle jag nog kunna bo i Luleå [kongruent: underordnande konjunktion]</p> <p><i>Konsekvens:</i> I de subtropiska zonerna är det varmt vilket leder till att det finns mycket öknar [inkongruent: process]</p> <p><i>Syfte:</i> man kanske måste dela ordet i två delar för att förstå vad</p>

Kategori	Beskrivning	Exempel
		det betyder [kongruent: underordnande konjunktion] <i>Tillägg: dessutom</i> kan vi promenera och springa i skogen på sommaren [kongruent: adverb]

Geografi betraktas som ett samhällsvetenskapligt ämne i Sverige (Bladh & Molin 2012; Odenstad 2014). Därför kan det också förväntas begrepp som inte nödvändigtvis är fackspråkliga men som ger mer abstrakta perspektiv på mänsklig erfarenhet. Dessa bildas ofta, liksom vissa fackspråkliga begrepp, genom *grammatiska metaforer*¹⁶ (se vidare 3.1.1), som utgör resurser för att abstrakta representationer av kunskap och erfarenhet (Martin 1990/1993; Halliday 1989/1993; Edling 2006; Magnusson 2011). Exempel ovan utgörs av begrepp som ”strid”, ”befolkning” och ”barnaga” som i sina kongruenta realiseringar utgörs av verb (eller *processer*, se vidare nedan): strida, befolka, slå barn (för att straffa). Vissa av dessa är vanliga även i vardagsspråk, och kan således finnas även i undervisningen i lägre årskurser. Abstrakta ord, liksom fackspråkliga, behöver ofta tillgängliggöras av läraren genom förklaringar och exempel. Lärare kan omformulera vardagliga innebörder i mer abstrakta former och vice versa, vilket bidrar till rörelser mellan vardagsspråk och specifika ämnesdiskurser (Martin 2013) (se även 2.2.1 om rekontextualiseringar av elevsvar). I tabell 1 ovan ges ett exempel på formuleringar som läraren i årskurs 1 använde för att förklara den grammatiska metaforen ”strid”, som innefattar såväl kongruenta former som synonyma uttryck.

Vid sidan om de fält som rör klassrumsaktiviteterna respektive ämnesinnehållet är det möjligt att urskilja en metaspråklig komponent, som rör hur ämnesområdet hanteras språkligt (Hammond 1991; Gibbons 2006a; Wedin 2008). Det kan antas vara en del i all undervisning, där muntlig och skriftlig produktion är ingår. Det kan ta sig basala uttryck i uppmaningar att eleverna ska ”diskute-

¹⁶ Bruk av grammatiska metaforer kan också analyseras i textuella termer (jfr 2.4.3 nedan), eftersom de spelar en viktig roll för att introducera och kondensera abstrakta innebörder i skrift (Martin 1992, ss. 399–400; Martin 2013). Talspråk utgör dock en mindre fruktbar grund för sådan analys.

ra”, dela med sig av ”idéer”, skriva ett visst antal ”sidor” eller följa en ”ordning” (se Basturkmen *et al.* 2002; Wirdenäs 2013). Det finns också en möjlighet att adressera denna dimension mer explicit i undervisningen, genom att läraren delar med sig av metaspråklig kunskap för att stötta elevernas hantering av ämnesinnehållet. I den lärarpraktik som har observerats tar det sig bland annat uttryck i undervisning om genrestrukturer, såsom hur narrativ genre kännetecknas av stegen ”orientering”, ”komplikation” och ”lösning”. Sådan metaspråklig kunskap behöver dock inte nödvändigtvis röra sig om ett medel för att tillgodogöra sig kunskaper inom ett fackspråkligt område utan utgöra ett kunskapsområde i sig, om hur texter byggs upp på olika sätt i relation till olika syften (Myhill *et al.* 2012; 2017). Inom språkundervisning kan metaspråklig kunskap därmed ses som ett uttryck för ämnesspecifika kunskaper, och därmed bidra till en stark klassifikation (se även Hansson 2011, s. 200).

Det återstår att göra några observationer av ideationell analys på mer detaljerad språklig nivå. *Processer* representerar erfarenhet på satsnivå. De uttrycker görande, kännande, sägande, varande eller havande och involverar åtminstone en *deltagare* (Halliday & Mathiessen 2014, ss. 378–379). Deltagare motsvaras av subjekt, objekt eller predikativ i konventionell grammatisk terminologi. Relationella processer har en särskild funktion för att representera kunskap av mer abstrakt art, genom exempelvis definitioner av begrepp och mål för klassrumsarbetet (Christie 2002a, ss. 105–106). Materiella och mentala processer kan sedan, genom att representera yttre respektive inre erfarenhet, användas för att beskriva aktiviteter eleverna förväntas engagera sig i (Christie 2002a, ss. 79, 104). Verbala processer förekommer ofta i anslutning till aktiviteter som rör tolkning och förståelse av text (Christie 2002a, ss. 46–47). I den genrebaserade undervisning som studeras i föreliggande avhandling förekommer de också under produktion och utvärdering av modelltexter.

Logiska samband, slutligen, tydliggör samband av olika slag, såsom additiva, kontrastiva, temporala och kausala (Martin & Rose 2007, s. 122). De spelar en viktig roll för att skapa sammanhang i den pedagogiska kommunikationen (Wedin 2008), och analyseras i

den egenskapen främst i hur de fungerar som *textuella teman* för att markera skiftningar mellan olika fält och aktiviteter (se vidare 2.4.3). Kunskap om logiska samband, under benämningar såsom ”tidsord” och ”bindeord”, ingår även i den metaspråkliga kunskap som lärarna i denna studie söker kommunicera till eleverna. Exempelen på logiska samband ovan är tagna från modellerat språkbruk, och inkluderar även exempel på *inkongruenta* realiseringar av logiska samband. Det innebär att logiska samband inte uttrycks genom de grammatiska kategorier som typiskt har denna funktion, såsom adverb och konjunktioner, utan av processer, deltagare eller prepositionsfraser (Martin 1990/1993; Macnaught *et al.* 2013; Sellgren 2011) (se även 3.1.1). De samband som konstrueras genom språkets logiska funktion brukar betraktas som en sida av språkets ideationella metafunktion, i kontrast till dess experientiella, eller erfarenhetsmässiga, sida som konstruerar själva innehållet i diskursen (Halliday & Mathiessen 2014, ss. 77–78; Holmberg 2006, s. 116).

2.4.2 Interpersonella funktioner

Den interpersonella metafunktionen behandlar hur språket används för att skapa och upprätthålla sociala relationer (Halliday & Mathiessen 2014, s. 77). I denna studie innebär det ett intresse för den språkliga konstruktionen av en lärarroll i förhållande till en elevroll (jfr Bernstein 1990/2003, s. 57). En hög grad av stabilitet kan förväntas här då rollerna är givna av skolan som institution, samtidigt som lärare har en betydande frihet i hur de konstruerar sin roll i relation till eleverna. Vad som analyseras är kommunikationens *tenor*, som från språkanvändningskontexten abstraherar just hur relationer tar sig språkligt uttryck (se vidare 3.1).

Relevanta resurser presenteras kort i tre separata avsnitt: *förhandling* som rör hur läraren kontrollerar utväxlingar, eller samtal, med elever, *pronomen* som rör lärarens tilltal och slutligen *utvärdering* som behandlar olika resurser för att värdera skeenden. Dessa fångar ur olika perspektiv den dialogiska komponenten i lärarnas pedagogiska kommunikation.

2.4.2.1 Förhandling

De utväxlingar som tar form i ett klassrum ger viktiga ledtrådar till undervisningens inramning (se 2.4.2), och utgör en analytisk kategori som Martin och Rose benämner *förhandling* (2007). Detta utgör inte sällan huvudfokuset för beskrivningar av klassrumsdiskurs (se 2.2), men betraktas i föreliggande studie som endast ett av flera perspektiv. Detta innebär en vidgad belysning av hur läraren upprätthåller ordning och sociala relationer i klassrummet (jfr Gibbons 2006a; Wedin 2008; Hipkiss 2014; Segerby 2017). En konsekvens är samtidigt att förståelseramen för utväxlingsstruktur blir mindre detaljerad än i studier som sätter den i analysens centrum (jfr Nassaji & Wells 2000; Macbeth 2003; Hultin 2006; Tanner 2014; Vuorenperä 2016; Skovholt 2018).

Läraren kan i utväxlingar behålla en stark kontroll genom att ställa frågor vars svar läraren själv är den primära kunskapsinnehavaren av för att sedan utvärdera elevens svar (Martin & Rose 2007, s. 239). I analysen kallar jag dessa *FK-frågor*. Resultatet blir de sekvenser av IRE- eller IRF-karaktär som i avhandlingen benämns triadisk dialog (se 2.2.1). Det bör noteras att denna sekvens inte bara kan ses i detaljerad analys av enskilda talade utväxlingar utan även i moments övergripande struktur, när läraren introducerar en uppgift, tar del av elevlösningar och sedan följer upp den (Cazden 2001, s. 30). Stark inramning kan också upprätthållas genom att begränsa elevernas svarsalternativ, genom att ställa *slutna* frågor där endast två svarsalternativ är möjliga (Holmberg & Karlsson 2006, ss. 46–47). I det omvända fallet, där läraren ställer genuina frågor den inte själv vet svaret på (i analysen benämnda *SK-frågor*) och *öppna* frågor med flera möjliga svarsalternativ ges eleverna, åtminstone till synes, en större kontroll över kommunikationen (se 2.1; 2.2.2).

Tabell 2. Typer av frågor

Kategori	Beskrivning	Exempel
<i>FK- kontra SK-frågor</i>	Frågor där frågaren (FK) respektive svaren (SK) är den primära kunskapsinnehavaren	<i>FK:</i> Vad är det för någon text vi läser då? <i>SK:</i> Vad tror du?
<i>Öppna kontra slutna frågor</i>	Frågor med många (öppna) respektive begränsade (slutna) svarsalternativ	<i>Öppen fråga:</i> Vad skulle du säga om detta? <i>Sluten fråga:</i> Pratar man snällt eller pratar man lite dumt tror du?

Klassificering av frågor i tabellen ovan är dock inte oproblematis. En lärare kan exempelvis ställa en fråga som grammatiskt kan beskrivas som en öppen SK-fråga, såsom ”vad kan du berätta om ...”, och ändå vara ute efter ett visst svar (Cazden 2001, ss. 92–93; se även Macbeth 1994). Detta kan visa sig genom lärarens uppföljningar och följdfrågor. Jag finner det därför, i likhet med Cazden, nödvändigt att se lärarens frågor i ljuset av hur kommunikationen sedan utvecklar sig (se även Mehan 1979, ss. 183–135). Att formulera SK-frågor och samtidigt hävda rollen som primär kunskapsinnehavare kan ses som en interpersonell strategi för att konstruera en mindre auktoritativ tenor, i förhållande till de förväntade FK-frågorna.

Samtliga ovanstående exempel är frågor där den grammatiska formen överensstämmer med dess typiska funktion: att få information, i detta fall av eleverna. Det kan språkvetenskapligt beskrivas som att det råder en *kongruens* mellan grammatiska val och semantik (Martin & Rose 2007, ss. 227–231). I klassrumsdiskurs, liksom i språkanvändning överlag, är det dock vanligt att inte formen överensstämmer med funktionen (Mehan 1979, ss. 41–42). Frågor realiseras därmed inte alltid av formuleringar som är grammatiska frågor, utan av påståendesatser (deklarativ) eller imperativ. I dessa fall råder det en *inkongruens* mellan grammatisk form och semantisk funktion, som kan benämnas i termer av *inter-*

personella metaforer (Christie 2002a, s. 20; Martin & Rose 2007, s. 130). Detta exemplifieras nedan.

Tabell 3. Kongruenta och inkongruenta frågor

Kommunikativ funktion	Grammatisk realisering
Fråga	<i>Imperativ</i> (inkongruent): berätta vilken kontinent detta visar <i>Deklarativ</i> (inkongruent): Det är ett frågetecken, det vill säga att jag ... [väntar på att elever ska fylla i]

I engelskspråkiga studier används ofta termen *elicitation* för att beskriva talhandlingar där läraren efterfrågar information av eleverna, oavsett grammatisk kategori (Mehan 1979, ss. 184–185; Stigler *et al.* 1999). I denna studie används istället begreppen kongruenta och inkongruenta frågor.

Det är också vanligt att grammatiska frågor realiserar en annan funktion än att få information, nämligen att styra elevers beteenden. Även påståendesatser kan ha denna funktion, som i sin kongruenta form realiserar genom imperativ. Exempel som visas nedan utgör *reglerande diskurs*, som söker upprätthålla social ordning.

Tabell 4. Kongruenta och inkongruenta uppmaningar

Kommunikativ funktion	Grammatisk realisering
Uppmaning	<i>Imperativ</i> (kongruent): låt det vara <i>Deklarativ</i> (inkongruent): ni stör jättemycket <i>Grammatisk fråga</i> (inkongruent): vill du sitta här med mig

Användning av interpersonella metaforer, där uppmaningar realiserar som frågor, och ibland även som deklarativ¹⁷, bidrar till en

¹⁷ En mycket metaforisk deklarativ realisering inträffade med formuleringen ”frisören har stängt” efter att två elever hade lekt med varandras hår vid upprepade tillfällen under lektionen.

mindre auktoritär tenor där läraren inte vill eller upplever behov av att hävda sin auktoritet explicit. Det faktum att skolan präglas av traditionsburna maktrelationer, med etablerade hierarkiska regler som definierar lärar- respektive elevrollen (se 2.1.1), är en relevant faktor här (Fairclough 2015, s. 211). Jag vill samtidigt, likt Macbeth (2003), lyfta fram hur kommunikationsmönster inte kan reduceras till en fråga om makt. Hur lärare talar med elever i klassrum speglar kulturella konventioner för hur vuxna tenderar att tala med barn. Om uppmaningar realiserades med idel imperativ hade det sannolikt upplevts som *inkongruent* i förhållande till nämnda konventioner.

Upprätthållande av en social ordning utgör ett analytiskt fokus främst i kapitel 5. Huvuddelen av intresset kommer dock annars att riktas mot hur de deltagande lärarna kommunicerar ett kunskapsinnehåll. En riklig användning av triadisk dialog, där läraren ställer och följer upp FK-frågor kan indikera en auktoritativ kommunikativ orientering genom att läraren intar en expertroll (Mercer & Littleton 2007; Mortimer & Scott 2003, se 2.1.3.2). Förekomst av SK-frågor där elevernas uppfattningar efterfrågas, kan som kontrast tyda på en dialogisk orientering. I analysen menar jag inte att etikettera lärarna som auktoritativa eller dialogiska, utan söker visa hur de intar olika orienteringar i förhandlingar om metaspråklig och ämnesspecifik kunskap.

En slutlig aspekt rörande förhandling är under vilka former eleverna kan få ordet i klassrummet (Morais & Neves 2001, s. 210). Mehan beskriver tre olika sätt som läraren reglerar turtagningen: att direkt nominera den elev som ska svara, att bjuda in eleverna att ge anbud på att svara och slutligen att inbjuda elever att svara rakt ut, exempelvis i kör (1979, ss. 84–95). Angående att ge anbud på att svara framhåller Mehan att handuppräckning brukar företras samtidigt som andra medel förekommer, såsom att elever ropar ”jag vet”. I linje med Morais och Neves betraktar jag turtagningen som starkare eller svagare inramad beroende på i vilken grad den är reglerad (2001, s. 210). Om läraren i hög grad lämnar ordet till elever som ger ihärdiga anbud, alternativt tillåter att eleverna svarar rakt ut inom självselekterande former, är det möjligt att se det som tecken på svag inramning. Om läraren däremot upp-

rätthåller en stark kontroll över turtagningen, genom att nominera elever direkt och utvärdera försök till självselektering negativt tyder det på en starkare inramning.

Mehan observerar hur formerna för deltagande i den pedagogiska kommunikationen verkar på ett implicit plan (1979, ss. 160–161). Han menar vidare att dessa former är centrala att behärska, vid sidan om det relevanta ämneskunskaperna, för kompetent deltagande i interaktionen. Detta speglar återigen den dubbelhet Bernstein ser hos pedagogisk kommunikation: hur den består såväl av kunskapsinnehåll, i form av *instruerande* diskurs, som legitima former för socialt deltagande, alltså *reglerande* diskurs (1990/2003; 2000). Värdet av tydliga former för turtagning i undervisningen av andraspråksinlärare betonas av Gibbons (2006a) och Wedin (2008). Analysen i denna studie spårar inte hur enskilda elever deltar, men intresserar sig för de villkor för deltagande lärarna skapar genom sitt bruk av pedagogisk kommunikation.

2.4.2.2 Pronomen

Bruket av pronomen har en särskild roll i reglerande diskurs. Läraren kan använda sig av första person singular för att understryka förväntningar (se vidare 2.4.2.3 ang. subjektiv modalitet), samt andra person singular eller plural för att reglera den sociala ordningen för lärandet (Christie 2002a, ss. 16–17). Ett annat möjligt val är att använda sig av ett inkluderande ”vi” för att väcka solidaritet inför aktiviteter, vilket Fairclough observerar även utgör ett uttryck för auktoritet: Genom inkluderande ”vi” talar man även för andra (2015, s. 143). Ett, enligt min mening, relaterat språkligt fenomen uppkommer när lärarna ger röst åt elevernas förmodade, eller önskade tankar och sinnesstämningar i den pedagogiska kommunikationen, exempelvis ”ahh jag har ingen aning” eller ”mm vad vill jag berätta för nånting”. Detta kan också fungera solidaritetsskapande, samtidigt som läraren återigen tar sig rätten att tala för eleverna.

Tabell 5. *Bruk av pronomen*

Exempel	Funktion
Jag tänkte att vi skulle ta med några av våra tidsord	Tydliggöra förväntningar genom första person singular
hoppa ned så att du skriver på den raden	Styra beteenden genom andra person singular
Vi tar hjälp av detektiven	Väcka solidaritet genom ett inkluderande ”vi”
Man gör sitt bästa här Ibland måste man läsa ordet som är <u>före</u>	Formulera den sociala ordningen för lärandet som ett kollektivt åtagande genom opersonligt pronomen

I analysen beaktar jag även betydelsen av att använda sig av ”man” som ett generiskt pronomen (jfr Skärlund 2017). Det kan, liksom användningen av andra person singular, vara ett sätt att reglera elevernas beteenden. Att tala om vad ”man” ska göra i ett klassrum frammanar dock ett kollektivt åtagande i ljuset av institutionellt givna roller snarare än ett individuellt. Instruktioner och anvisningar får då en mer ofrånkomlig karaktär, och återspeglar en mer auktoritativ tenor där läraren definierar kollektiva legitima beteenden i klassrummet, såsom ”man gör sitt bästa här”.

2.4.2.3 *Utvärdering*

Det finns en mängd olika kommunikativa resurser för att anlägga ett värderande perspektiv på företeelser och aktiviteter. Dessa har presenterats av J.R. Martin och Peter White i en semantiskt grundad teori om *utvärdering* (Martin & White 2005). Resurserna kan användas för att värdera personer, saker och företeelser positivt eller negativt samt för att framställa innebörder som mer eller mindre nödvändiga, tvingande eller sannolika. Inom undervisning är det i hög grad läraren som anlägger dessa perspektiv. En översikt över relevanta språkliga analysbegrepp visas nedan.

Tabell 6. Översikt över analytiska kategorier för utvärdering

Kategori	Beskrivning	Exempel
<i>Attityd</i>	Används för att uttrycka affekt, samt för att bedöma personer och värdera saker eller företeelser	<i>Affekt:</i> jag förstår att man blir rädd . jag blir tokig <i>Bedömning:</i> ni tre stör jättemycket det är inte bara så att vi vilar <i>Uppskattning:</i> en perfekt text det är lite klurigt med bindeord
<i>Gradering</i>	Används för att förstärka och tona ned attityder samt yttranden om omvärlden	mycket mycket arg rätt så svårt hur för långa meningar som helst lite sådär orange-röd inte riktigt riktigt riktigt verklighetstroget
<i>Epistemisk modalitet</i>	Används för att uttrycka grader av sannolikhet och vanlighet	det kan vara en sån där arg fröken (låg) kanske inte hinner A-plus (låg) han vill nog ha tillbaka guldet (låg) det brukar faktiskt stå rätt så tydligt (medelhög) är det en mening eller är det en, ja det är ju en mening (låg) om vi låtsas då att inte många får mat (låg) låter inte som nån (fiskfilm) (låg)
<i>Relationell modalitet</i>	Används för att uttrycka grader av förpliktelse eller villighet	till fredag ska man ju faktiskt kunna sin läsläxa (hög) det behöver finnas ett problem (hög)

Kategori	Beskrivning	Exempel
		jag vill att ni ska försöka byta ut dom bindeorden (medelhög, subjektiv) jag vill att du låter den vara (medelhög; subjektiv)
<i>Koncession och övriga interpersonella satsadverbial</i>	Används för att positionera yttranden i relation till lyssnarens förväntade uppfattningar	<i>koncession</i> Europa är ju faktiskt inte grönt men alltså han vill nog ha tillbaka guld <i>övriga interpersonella satsadverbial</i> den skulle väl ta skatten va ni kan ju inte bara skriva igen rubriken så man får liksom en liten ledtråd Högst upp på ditt papper måste vi ha rubriken va

Attityd rör positiv och negativ *affekt*, *bedömning* av människor och deras handlingar samt *uppskattning* av saker och företeelser (Martin & White 2005, ss. 42–43). Dessa resurser kan användas för att skapa solidaritet, genom att uttrycka affekt, bedömningar och uppskattningar som eleverna förväntas dela. Bedömning kan även användas i reglerande diskurs, genom positiva och negativa värderingar av elevbeteenden. Exemplet ”det är inte bara så att vi vilar” visar hur bedömningar, liksom affekt och uppskattningar, kan formuleras på mer implicita sätt (jfr med den explicita motsvarigheten ”nu är ni lata”). Resurser för *gradering* används slutligen för att intensifiera dessa attityder, alternativt för att skärpa eller minska fokuset på kategorier och yttranden (Martin & Rose 2007, ss. 42–48).

Modalitet är en kategori som jag använder för att analysera hur lärarna fastställer sin auktoritet i relation till såväl kunskapsfält

som till eleverna (Fairclough 2015, s. 142). *Epistemisk*¹⁸ modalitet innefattar vanlighet samt sannolikhet, och återspeglar olika grader av åtaganden till påståenden om omvärlden (Holmberg & Karlsson 2006, ss. 58–59). I lärarnas pedagogiska kommunikation finkalibrerar modaliteten ofta ideationella innebörder i instruerande diskurs (jfr 2.4.1). Låg epistemisk modalitet erkänner möjligheten till kontrasterande perspektiv, och kan således ge en indikation på en dialogisk kommunikativ orientering (Mortimer & Scott 2003). Den kan också användas för varsam hantering av felaktiga elevsvar, genom att mildra negativa värderingar (jfr Bruner 1985, s. 82). Relationell¹⁹ modalitet, å andra sidan, innefattar villighet samt förpliktelse (Fairclough 2015, s. 142). Detta kan vara betydelsefullt i reglerande diskurs för att styra elevers beteenden. Wirdénäs (2013) uppmärksammar vad jag benämner relationell modalitet i sin studie av skrivpedagogiska instruktioner och finner att bruk av låg modalitet kan kommunicera förväntningar på ett otydligt sätt samtidigt som hög modalitet är problematiskt när uppgiften inte har förberetts tillräckligt.

De sista exemplen på relationell modalitet ovan är modalitetsmetaforer där läraren gör sig till källa för förpliktelsen genom att använda mentala processer ("jag vill") istället för uttrycka den mer direkt (jfr "du måste", se Martin & White 2005, ss. 110–111). Sådana mer indirekta uttryck för reglerande diskurs bidrar, liksom de andra interpersonella metaforer som diskuterats ovan (2.4.2.1), till en mindre auktoritär tenor och tyder på att läraren inte vill eller känner behov av att betona sin auktoritet mer uttryckligt. Det bör slutligen understrykas att *avsaknad* av modalitet har en viktig interpersonell funktion för att uttrycka förpliktelser. Yttranden som "sen läser man den för mig" utgör en absolut förpliktelse, medan även en hög modalitet förutsätter en öppning för motstånd (exempelvis "sen *måste* man läsa för mig").

Att den konventionella analysen av modala verb, satsadverbial och mentala processer (se tabell 6 ovan) inte räcker till för att fullödigt redogöra för hur modalitet uttrycks har tidigare noterats

¹⁸ Fairclough kallar detta *expressive modality*.

¹⁹ Detta är Faircloughs i mitt tycke mer genomskinliga benämning på *deontisk* modalitet (jfr Holmberg & Karlsson 2006, ss 58–59; Martin & White 2005, ss. 110–111).

av Karin Helgesson (2011). Så är även fallet i föreliggande studie, när osäkerhet om förhållanden uttrycks genom frågor läraren ställer till sig själv ("är det en mening"), och genom verbala processer: "om vi *låtsas* då att inte många får mat"²⁰ eller "*låter* inte som en (fiskfilm)". Sådana formuleringar har också analyserats i termer av modalitet, i dessa fall en låg epistemisk sådan. Krav kan slutligen ibland uttryckas genom epistemisk modalitet istället för relationell motsvarighet, exempelvis genom formuleringar som "det är *alltid* bra att" (se även Helgesson 2011).

Resurser för *koncession* modifierar yttranden i relation till mottagarens förväntningar (Martin & Rose 2007, ss. 56–58). Satsadverbial som "faktiskt" kan användas av lärare för att korrigera elevernas förmodat felaktiga förväntningar, samt för att markera ett undervisningsinnehåll som nytt. Koncessiva konjunktioner, som "men", har en mer allmän funktion för att introducera innebörder som strider mot lyssnarens förväntan eller tidigare påståenden. Vad som beskrivs som "övriga interpersonella satsadverbial" har en mer svårfångad interpersonell betydelse. Satsadverbial som "ju" och "väl" förekommer rikligt i talspråk och kan ha flera funktioner. Dessa saknar motsvarigheter i engelska språket, vars beskrivning den systemisk-funktionella lingvistikens är grundad på, och kan mer precist kännetecknas som *modalitetspartiklar* (Aijmer 1996). Särskilt "ju" verkar, i enlighet med Karin Aijmers beskrivning, användas för att få bekräftat sådant som förväntas vara känd information för eleverna, alltså omvänd funktion som "faktiskt" (1996, s. 402). Detta kan ha en solidaritetsskapande funktion, genom att signalera delad kunskap, men kan även sätta press på eleverna genom att indikera att de redan borde känna till vad som kommuniceras (Lemke 1990, s. 68). Wirdeñäs (2013) problematiserar i sin studie bruket av sådana påminnande formuleringar när eleverna är dåligt förberedda. När modalitetspartiklarna "väl" och "va" används av de lärare som deltar i föreliggande studie tycks de i större utsträckning vädja till elevernas bekräftelse, med en funktion motsvarande *påhångsfrågor* (se Aijmer 1996, s. 406). Sådana uttrycks ofta annars genom "eller hur" och har en tvetydig funk-

²⁰ Här bidrar även formuleringen av ett *villkor* till att kommunicera ett lågt åtagande avseende påståendets giltighet genom formuleringen av ett villkor ("om...", se Holmberg & Karlsson 2006, s. 107).

tion, så till vida att avsändaren hävdar en informationsgivande roll samtidigt som lyssnaren positioneras att bekräfta eller avfärda påståendet (Eggins & Slade 1997, s. 86). "Liksom" och "typ", slutligen, har en graderande funktion genom att minska yttrandens skärpa, samtidigt som de signalerar ett talspråkligt kommunikationssätt och en nära tenor som kan skapa solidaritet med eleverna.

En slutlig interpersonell aspekt, som inte kan kopplas till bestämda språkliga former, rör hur lärare kan närma sig elevernas perspektiv. Detta kan uttrycka som *affiliering* (affiliation) som rör hur en språkanvändare uttrycker identifikation och solidaritet med värden och föreställningar som tillhör vissa grupper (Eggins & Slade 1997, s. 53). Detta kan användas strategiskt av lärare, för att skapa närmare relationer med elever samt fånga och upprätthålla intresse.

Resurserna för modalitet, koncession, övrig talarattityd och affiliering vittnar sammantaget om att lärares yttranden i klassrummet inte sker i ett vakuum, utan i relief mot reella och potentiella uppfattningar eller beteenden. Lärarna anpassar med andra ord sitt sätt att styra undervisningen till klassrummets och undervisningsstoffets *heteroglossi* (Bakhtin 1986; Martin & White 2005, ss. 92–94).

2.4.3 Textuella funktioner

Textuella funktioner rör hur diskursiva flöden struktureras för att skapa sammanhang och kontinuitet (Halliday & Mathiessen 2014, ss. 78–79; Martin & Rose 2007, ss. 7–8). Detta är av central betydelse i lärares kontroll över klassrumskommunikationen (Christie 2002a, s. 19). Det centrala lexikogrammatiska begreppet är *tema*, med andra ord vad som placeras främst i satsen som meddelandets utgångspunkt (Halliday & Mathiessen 2014, ss. 181–182). Det omarkerade, alltså det mest frekventa och väntade, valet för tema i svenska språket är satsen subjekt. Markerade teman, där andra satsdelar blir utgångspunkten, har en särskild funktion för att ordna informationsflödet i diskurs (Christie 2002, ss. 17–18). En översikt visas nedan över kategorier av teman och deras funktioner.

Tabell 7. Olika typer av teman

Kategori	Beskrivning	Exempel
<i>Topiktema</i>	Sätter exempelvis omständigheter för tid, plats, sätt och villkor i förgrunden	till fredag ska man ju faktiskt kunna sin läsläxa
<i>Interpersonellt tema</i>	Personliga pronomen samt vokativa och interjekterande uttryck som påkallar uppmärksamhet	hörni , jag brukar ju skriva lite ord på tavlan
<i>Textuellt tema</i>	Ordnar informationsflödet genom att signalera tillägg, omformuleringar, kontraster etc	till exempel om det är krig, så brukar man säga att det är en strid mellan olika grupper

Läraren använder i exemplen ovan ett markerat topiktema (till fredag) för att framhäva tidpunkten för en läxa, ett interpersonellt tema ("hörni") för att kollektivt påkalla uppmärksamheten inför ett nytt moment²¹ och ett markerat textuellt tema ("till exempel") för att signalera en exemplifiering av ett begrepp. De markerar på olika sätt skiftningar i den pedagogiska kommunikationen. Eftersom ordet "tema" är flertydigt, och har en vidgat användning även inom diskurssemantik (se nedan), kommer en till synes tautologisk benämning ibland att användas i analyserna: satsinledande tema.

Analysen kommer även att uppmärksamma hur lärarna ordnar information i yttranden på satsövergripande nivå. Mehan menar härvidlag att lektioner brukar följa en grundläggande retorisk struktur, genom att läraren inledningsvis informerar om ämnet för lektionen och avslutar den genom att berätta vad som gjorts (1979). Dessa mönster kan enligt Martin och Roses teori om *periodicitet* ses även på mer lokala nivåer i diskurs (Martin & Rose 2007, s. 194). De formuleringar läraren använder vid inledningen

²¹ "Hörni" kan även sägas ha en textuell funktion i sådana lägen, genom att föra aktiviteter framåt (Christie 2002a, s. 80). Lyssnarens uppmärksamhet påkallas dock mer explicit jämfört med bruket av mer renodlade textuella teman (såsom "ok"), vilket har bidragit till kategoriseringen av "hörni" som ett interpersonellt tema.

av exempelvis en förklaring kan härvidlag ge en tolkningsram för de yttranden som följer. Språkvetenskapligt kan de beskrivas som ett *makro-* eller *hypertema*, beroende på nivå i informationsstrukturen. Analysen kommer också att uppmärksamma formuleringar som på samma övergripande nivå destillerar eller kondenserar innebörder i tidigare given information (Martin & Rose 2007, ss.195–196). Detta kan vara ett sätt att i pedagogisk kommunikation lyfta det som är särskilt väsentligt. Reglering av informationsflödet enligt dessa principer utgör ett sätt för läraren att kontrollera kommunikationen i klassrummet, och kan ha stöttande potentialer genom markering av gränser mellan moment och sammanfattning av viktiga punkter (se 2.3.1).

En annan textuell aspekt är graden av dialog i konstruktionen av diskurs, alltså huruvida den domineras av läraren eller präglas av gemensam förhandling där eleverna förväntas bidra (Wells 1993, ss. 15–16). Detta relaterar starkt till undervisningens inramning och analyseras främst utifrån de interpersonella språkliga funktioner som har beskrivits ovan (2.4.2.1). Den typ av frågor läraren ställer till eleverna är av särskilt vikt härvidlag, då de inrymmer olika förväntningar på elevernas deltagande.

Avslutningsvis innefattar textuell analys ett intresse för graden av skriftspråklighet i kommunikationen. Det kan röra sig om graden av distans texter visar mottagaren (Halliday & Mathiessen 2014, s. 85), och i vilken utsträckning innebär integreras skriftspråkligt i planerade former av språkanvändning istället för att utvecklas sats för sats (Martin 1992, s. 440; Halliday & Martin 1993, ss. 66–67; Schleppegrell 2004, ss. 13–14). Bruket av grammatisk metafor har en särskild roll i detta sammanhang (se 3.1.1 och 2.4.1).

2.4.4 Multimodala perspektiv

Mina analyser i denna studie har en slagsida mot lärarnas talspråk. Jag intresserar mig dock även för egenskaper hos andra medierande resurser som används i undervisningen, såsom skriftliga, visuella och digitala. Skriftliga texter som används som modeller eller som en grund för kunskapsinhämtning kommer att analyseras på genre-teoretisk grund, vilket även innefattar språklig analys av det slag

som har presenterats ovan (se vidare 3.1). När det gäller visuella texter i den studerade undervisningen använder jag mig selektivt och pragmatiskt av den multimodala teoribildning som har vuxit fram med Hallidays socialsemiotiska teori som bas²² (Bezemer & Kress 2016; Kress 2003; Kress & van Leeuwen 2006; Unsworth 2001; 2008). Kress och van Leeuwen (2006) har i sin inflytelserika teori om visuell kommunikation visat hur även bilder utgörs av olika typer av *processer* (jfr 2.4.1) samt hur de uttrycker olika grader av *modalitet* (jfr 2.4.2.3) genom att representera omvärlden mer eller mindre naturalistiskt. Olika positioner i visuella representationer har dessutom ett informationsvärde (jfr 2.4.3), så till vida att utgångspunkten för meddelandet sätts till vänster medan ny information kommer till höger (se även Ledin 2015 om tabellers semiotik). Väsentliga skillnader mot skriftliga kommunikationssätt finns också, så till vida att visuella texter är spatialt snarare än temporalt ordnade (Kress 2003, s. 71). Detta leder till öppnare läsvägar, och en dragning åt en *parataktisk* informationsstruktur, med svaga logiska kopplingar mellan element, i motsats till skriftspråkliga kommunikationssätts hypotaktiska och sekventiella struktur (Bezemer & Kress 2016, ss. 116–118). Gee diskuterar digitala medier, och hur de ”uppggraderar” skriftspråket genom att vara beständiga samtidigt som de tillför dimensioner som annars tillhör talspråket, såsom omedelbarhet, interaktivitet och sensoriska intryck (2011, ss. 12–13).

Analys av visuell kommunikation kommer att vara betydelsefull inte minst vid granskningen av webblesurser lärarna använder (se kapitel 7). Jag medger att dessa i hög grad betraktas i relation till skrift och mål för skriftkompetens. Detta innebär att analysen faller till korta inför ideal om fullskaliga multimodala analyser (jfr Bezemer & Kress 2016). En sådan ”lightversion” av multimodal analys uppfattar jag dock som motiverad eftersom det är just ge-

²² Se Ledin och Machin (2018) för en kritisk diskussion om tendensen att använda SFL som en ”grand theory” för diskursanalys, oavsett hur den tar sig materiella uttryck (talspråk, filmer, webbplatser, produktförpackningar etc.).

nom skrift den deltagande läraren fordrar att eleverna ska visa sina kunskaper.²³

2.4.5 Kommentarer

Ovanstående metafunktionella perspektiv ger underlag för en rik kvalitativ förståelse för hur lärare genom pedagogisk kommunikation representerar erfarenhet, bygger och upprätthåller relationer och ordnar informationsflöden. Ramverket ger mig därmed utsikter att nyansera beskrivningen av undervisningens inramning och klassifikation, bortom deras starka respektive svaga värden. Ramverket innebär också att tyngdpunkten för den språkliga analysen förskjuts från texterna eleverna skriver, eller möter i tryckta läromedel, till de kontexter för språkanvändning de deltagande lärarna konstruerar (jfr af Geijerstam 2006; 2014; Bergh Nestlog 2017; Edling 2006; Kokkinakis & Frändberg 2013; Magnusson 2011; Nygård Larsson 2011; Olvegård 2014; Rejman *et al.* 2016; Sellgren 2011; Wiksten Folkeryd 2006). Där finns en större kunskapslucka att fylla.

Jag vill lyfta fram hur separationen av metafunktioner i redogörelsen ovan inte är strukturerande för resultatanalysen. Detta innebär en kontrast mot vissa andra systemisk-funktionellt underbyggda analyser av undervisning som uppmärksammar realiseringen av de språkliga metafunktionerna separat (se Christie 2002a; Hedeboe 2002; Hipkiss 2014; Wedin 2008). Sådana uppdelningar kan vara ett sätt att tydliggöra och organisera komplex språklig analys, men riskerar att skymma hur språkliga metafunktioner kännetecknas av att de realiseras *samtidigt* i språkanvändning för att uppnå kommunikativa mål (Martin 1992, ss. 8–9; Painter 1984/2015, ss. 245–246). Av denna anledning uppfattar jag det som otillfredsställande att analysera språkanvändning som om metafunktionerna framträder enskilt. (jfr Bergh Nestlog 2012; Segerby 2017). Av forskningsekonomiska skäl är det omöjlig även för mig att fullödigt belysa hur metafunktionerna samverkar, exempelvis genom de ständiga och samtidiga val av processtyp, talhandling och informations-

²³ Detta är i linje med Staf och Nords (2018) diskursanalytiska studie av nationella prov i årskurs 9, som visar att möjligheten till multimodalt textskapande i geografi marginaliseras till förmån för skriftliga argumentationer och förklaringar.

struktur som görs på satsnivå. Jag strävar dock efter att ge en mer mångsidig bild av pedagogisk kommunikation genom att löpande anlägga olika perspektiv. Vad jag för tillfället lyfter fram som relevant i analyserna koordineras i hög grad av studiens övriga forskningsfrågor, samt av dialogen med övriga sociokulturella teorier beskrivna i detta kapitel.

2.4.6 Tidigare forskning i teoretisk belysning

Tidigare delar av detta kapitel har gjort strategiska nedslag i det vida fältet klassrumsinteraktion (se Sahlström 2008 för en större utblick). Detta avsnitt ger en närmare belysning av nationella studier som tidigare har undersökt pedagogisk kommunikation på systemisk-funktionell grund. Med tanke på att SFL är en komplex och ständigt framväxande teori finns det goda skäl att föra en löpande diskussion kring hur den operationaliseras. Mer skriftcentrerade systemisk-funktionella studier diskuteras i nästa kapitel.

Hipkiss språkidaktiska avhandling om undervisning i hemkunskap, kemi och biologi fokuserar andra ämnen och åldrar än denna avhandling, men drivs av ett liknande analytiskt intresse för hur representationen av ämneskunskap kan förstås på utbildningssociologisk och systemisk-funktionell grund (2014). Resultatet visar att abstrakt och ämnesspecifikt språkbruk främst realiseras i skrivna texter, och att varken dessa texter eller det ämnesspecifika språkbruket blir föremål för diskussion i klassrummet. Därför efterfrågas starkare ramar för elevernas språkanvändning, och ett ökat fokus på metaspråkliga aspekter. Slutsatserna ligger därmed nära genrepedagogiska utgångspunkter (se 2.3.1.1 samt nästa kapitel). Eftersom den utbildningssociologiska och systemisk-funktionella ansats Hipkiss använder påminner om denna studies är det motiverat att närmare diskutera likheter och skillnader. Studien relaterar, i likhet med denna, Bernsteins teori om pedagogisk kommunikation till systemisk-funktionell analys, med inspiration av Christie (2002). Övergripande metodologiska skillnader är att studien, bland annat genom bruk av videoinspelning, i högre grad fokuserar elevernas praktik samt hur olika semiotiska resurser representerar ämnesinnehåll. Analysen behandlar därmed, i mindre grad än denna studie, *lära*rnas bruk av pedagogisk kommunikation

och har även en slagsida mot instruerande diskurs; den reglerande diskursen reduceras till övergripande mål för klassrumsarbetet (Hipkiss 2014, s. 242). Studiens upplägg har vinster i övrigt, då den i högre grad än föreliggande studie kan synliggöra klassrumsmets semiotiska resurser. Fördelar med den ansats jag har valt är att den har bättre förutsättningar att belysa lärares aktiva och dynamiska bruk av pedagogisk kommunikation, där begreppet tillåts inrymma hur läraren upprätthåller social ordning, moraliska värden och relationer med eleverna.

Åsa Wedin undersöker klassrumsinteraktion i tidiga skolår på systemisk-funktionell grund (2008). Hon lyfter fram förtjänster som att lärare ger förutsättningar för koncentrerat lyssnande genom tydlighet, skapar sammanhang genom logiska samband och använder ett enkelt och varierat språkbruk en bit över vardagsspråket. Wedin problematiserar samtidigt att elevernas deltagande vilar på att de är tillräckligt modiga och motiverade att ta för sig av talutrymmet, något som kan tänkas missgynna tysta elever. I en senare studie av helklassundervisning av unga andraspråksinlärare uppmärksammar Wedin egenskaper som riskerar att göra innebörder diffusa för eleverna (2011). Bland dessa nämns oklara gränser mellan moment, otydligt tilltal och vardaglig representation av kunskap. Wedins studier använder sig av ett SFL-baserat diskursanalytiskt ramverk från Gibbons (2006a). Ramverket utgår i högre grad från elevernas praktik, och utmärks av att det identifierar tre olika undervisningsfält: ett specifikt ämnesfält, ett metaspråkligt fält för att uttrycka sig om ämnet samt ett fält om kunskapen om att vara elev. I mina analyser (se 2.4.1) gör jag motsvarande uppdelning mellan metaspråklig och ämnesspecifik kunskap, medan konstruktionen av elev- respektive lärarroll främst förstås i interpersonella termer och som etablering av hierarkiska regler (se 2.1.1). Den interpersonella dimensionen i Gibbons samt Wedins (2008) analyser begränsar sig till strukturer för deltagande (jfr 2.4.2). Angående kommunikationssätt (jfr 2.4.3) ägnas Gibbons analyser främst åt i vilken grad kommunikationen är kontextbunden²⁴ när eleverna genomför och rapporterar naturvetenskapliga

²⁴ Termer som kontextbundet och dekontextualiserat språk (se även Hasan 2001; Säljö 2000, s. 41) riskerar att skymma det faktum att abstrakta och fackspråkliga texter inte desto mindre är starkt

experiment (se även Cummins 2000, ss. 68–72). I föreliggande avhandling om undervisning i språk och samhällsorienterande ämnen kommer jag istället att resonera kring hur undervisningen bygger på muntliga och skriftliga kommunikationssätt.

En annan analysmodell med starka kopplingar till SFL är *semantiska vågor* (Maton 2013; Martin 2013; Martin & Maton 2017). Modellen bygger vidare på Bernsteins senare forskning om vertikal och horisontell diskurs (se 2.1.3), och intresserar för varierande grader av förtätning och abstraktion (se även Hipkiss 2014). Dessa kännetecken förstås i denna avhandling som fackspråklig vokabulär och grammatisk metaforik (se 2.4.1 samt 3.1). Modellen har i nationella studier använts bland annat för att beskriva hur att beskriva elevers diskursiva rörlighet inom naturvetenskap (Nygård Larsson & Jakobsson 2017), samt hur lärare som undervisar enligt Reading to learn-metodiken får lära sig det särskilt metaspråket (se 2.3.1.1). Modellen kan också utnyttjas för att beskriva egenskaper hos lärares pedagogiska kommunikation. Maton (2013) och Martin (2013) visar härvidlag, i linje med Hipkiss (2014) resultat, hur lärare mestadels ägnar sig åt att packa upp abstrakta och fackspråkliga innebörder i text. Elever får därmed sällan erfara hur de kan packas ihop i skriftspråkliga och registeradekvata former (jfr 2.2.1). En senare studie av Nygård Larsson (2018) riktar också ett större intresse mot lärarens roll och visar hur eleverna elevernas möjligheter att utveckla ett naturvetenskapligt språkbruk stöttas genom lärarens modelleringar och vidareutvecklingar. Nygård Larsson pekar samtidigt på möjligheten att göra detta på ett mer medvetet sätt, genom att introducera metaspråkliga begrepp såsom nominaliseringar (jfr 3.1.1; 3.2.2). Styrkan hos modellen semantiska vågor är hur den kan åskådliggöra rörelser i graden av skriftspråklighet, vilket dock är mindre belysande i studier av undervisning där graden av abstraktion och fackspråklighet generellt är låg. Modellen är vidare bunden till att analysera diskurs som sekvenser, och kan därmed inte användas på spatialt organiserade multimoda-

bundna till de ämneskontexter och akademiska gemenskaper som de ingår i (Gee 2014, ss. 66–67; se även Street 1984, ss. 38–39). Jag delar uppfattningen att språkbruk aldrig existerar utanför en kontext. Det kan istället vara motiverat beakta hur de kontexter eleverna är bekanta med kan skilja sig från de kontexter som olika sociala språk bidrar till att realisera (Schleppegrell 2004, ss. 8–9)

la texter (jfr 2.4.4), samtidigt som den har föga att säga om interpersonella dimensioner (jfr 2.4.2).

Slutligen används ett metafunktionellt ramverk i Ewa Bergh Nestlogs (2012) skrivdidaktiska avhandling om hur undervisning och texter byggs upp av olika innehåll, röster och former. Analysen orienterar sig dock inte primärt mot lärarnas pedagogiska kommunikation, och medieras i hög grad av retorisk strukturteori (Thompson & Mann 1987). Teorin möjliggör detaljerade beskrivningar av främst logiska relationer mellan textsegment (jfr 2.4.1). Som en ingång till en metafunktionell beskrivning av språkanvändning framstår den dock som snäv.

3 GENRETEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER FÖR UNDERVISNING

I denna avhandling undersöker jag undervisning som i stor utsträckning har genrep pedagogiska anspråk. Genrep pedagogikens bakgrund, utbildningssociologiska förankring och syn på pedagogisk stöttning har beskrivits i tidigare kapitel (se 1.1, 2.1.2 samt 2.3.1.1). Här fokuserar jag istället genrep pedagogikens språkvetenskapliga bas, samt tidigare forskning som rör hur undervisning kan förstås på systemisk-funktionell grund, eller som behandlar relationen mellan språk och ämneskunskaper i vidare mening. Inledningsvis vill jag dock diskutera hur genrep pedagogiken förhåller sig till andra perspektiv på litteracitet²⁵ som sprids i nationell forskning.

Litteracitet i vid mening kan beskrivas som att språk och kontext deltar i en ömsesidig meningsskapandeprocess (Colombi & Schleppegrell 2002). Litteracitet har därmed både en språklig och en social sida. Genrep pedagogiska utgångspunkter betraktar i hög grad litteracitet som en språklig aktivitet, och prioriterar elevgruppers *tillgång* till språkliga resurser för att producera den typ av diskurs som värderas högt inom utbildning och yrkesliv (Martin & Rose 2008, ss. 18–20; se även Janks 2010; 2013). Systemisk-funktionell teori kan i detta sammanhang användas för att beskriva hur abstrakta och fackspråkliga kunskaper representeras språkligt, och hur de skiljer ut sig från kunskaper som förvärvas i vardagliga

²⁵ Litteracitet används i linje med exempelvis Franker (2011) som en försvenskning av engelskans *literacy*.

sammanhang (Halliday & Martin 1993; Martin 1999; 2009; 2013; Christie & Macken-Horarik 2009, se även 2.2.2). Den inom svensk litteracitetsforskning inflytelserika traditionen *New Literacy Studies* (NLS) intresserar sig mer för språkanvändningens sociala och kontextinbäddade sida, ofta med utgångspunkt i praktiker utanför skolan (se exempelvis Fast 2007; Schmidt 2013; Schmidt & Gustavsson 2011; Franker 2011; Jacquet 2016; Duek 2017). De språkliga resurser som elever behöver hantera för att kommunicera ämnesspecifika kunskaper i skolan kommer då inte i fokus på samma sätt²⁶ (se exempelvis Spanget Christensen *et al.* 2014; Tanner 2014; 2017; Vuorenperä 2016).

Mycket av diskussionen kring skriftkompetens handlar annars om att ge möjligheter för elever att utveckla en *kritisk* litteracitet²⁷ (se exempelvis Janks 2010; 2013; Liberg *et al.* 2012; Norlund 2009; Schmidt & Gustavsson 2011). Invändningar riktas ibland mot genrepedagogiken, eller ”genrediskursen”, avseende hur den riskerar att bidra till en okritisk vidareförmedling av dominerande skriftspråkliga former (Ivanič 2004; Liberg *et al.* 2012; Luke 1996). En vanlig teoretisk utgångspunkt utgörs i detta sammanhang av Allan Luke och Peter Freebodys modell för textpraktiker, som argumenterar för att praktikerna avkodning, betydelsesskapande, textanvändning och kritisk textgranskning inte är sekvensbundna (Freebody & Luke 1990; Luke & Freebody 1999). Kritiskt litteracitet aktualiseras enligt detta synsätt i den tidiga litteracitet-sutvecklingen. Förespråkare av genrepedagogik tenderar, som kontrast, att betona hur vägen till kritisk litteracitet går genom en reproducerande litteracitet (Macken-Horarik 1996; 1998; Martin 2000; Rose & Martin 2012, ss. 66–67). En kritisk och reflexiv

²⁶ Utbildningssociologen Johan Muller (2000, s. 111) uttrycker i en kritisk diskussion om NLS-traditionen skillnaden mellan att se mer avancerade former av litteracitet som distinkta symbolisk praktiker eller som en vardagsbedrift bland andra (se även Christie & Macken-Horarik 2009, ss. 181–182). Å andra sidan kan det genrepedagogiska intresset för skolgångens genrer framstå som snävt ur ett NLS-perspektiv (jfr Street 1984; 1995; Barton & Hamilton 2000; Barton 2007; Gee 2015).

²⁷ Kritisk litteracitet kan i sig rymma olika innebörder. Det kan ses som en fråga om att utveckla en sociopolitisk medvetenhet som en grund för att granska maktrelationer och förändra dem genom social handling (Freire & Macedo 1987; Shor 1999; Cummins 2000; Janks 2010). Ibland tycks kritisk litteracitet dock jämföras med den diffusa och mer allmänna förmågan *kritiskt tänkande* (se exempelvis Olin-Scheller & Tengberg 2017; diskuteras i Janks 2010, ss. 12–13; Nygren *et al.* 2018).

hållning till texter blir ur detta perspektiv en senare fråga, som en horisont för reproducerande textpraktiker.

Slutligen finns det även multimodala dimensioner av litteracitet. Vissa riktningar tenderar att problematisera skriftens centrala roll i utbildning (The New London Group 1996; Kress 2003; Gee 2011; Bezemer & Kress 2016; Kjällander 2011; Godhe 2014; P. Magnusson 2014; Borgfeldt 2017; Leijon & Lindstrand 2012; Dahlbäck 2017). Jag ser här en kontrast mot mer systemisk-funktionella och genrep pedagogiska orienteringar som intresserar sig för hur ämnesspecifika kunskaper representeras socialsemiotiskt, med hänsyn till fler kommunikationssätt än tal och skrift (Unsworth 2001; 2008; Martin & Rose 2008; Martin 2009; Nygård Larsson 2011).

För mig framstår skiljelinjerna i hög grad som en fråga om förgrund och bakgrund. Den genrep pedagogiska positionen, som ligger nära det perspektiv jag själv intar i denna avhandling, kan kritiserar för att ge begränsat utrymme åt sociopolitiska, multimodala och materiella dimensioner av litteracitet (Ivanič 2004; Janks 2010; Ledin 2013; Liberg 2008). Samtidigt tillhandahåller den genre teoretiska begreppsapparaten värdefulla redskap för att belysa de språkliga villkoren för elevers skolframgång.

3.1 Genre och register

I detta avsnitt ger jag en introduktion till J.R. Martins genre teori, som ligger till grund för genrep pedagogiken (Martin 1992; Martin & Rose 2008; Rose & Martin 2012). De relativt breda genrer som fokuseras i denna teori motsvarar i stor utsträckning de ”typer av texter” som förekommer under det centrala innehållet i svenskämnet kursplan, under benämningar som berättande, förklarande, beskrivande, instruerande och argumenterande texter (Skolverket 2018, ss. 259–261) (se vidare 3.1.3). Att Lgr11:s perspektiv på skrivande i hög grad har influerats av genrep pedagogiken hävdas i en diskursanalys av Liberg, Åsa af Geijerstam och Jenny Wiksten Folkeryd (2012). Samtidigt utgör indelningen i olika genrer eller texttyper bara det översta och mest påtagliga lagret i denna teori.

Den språkvetenskapliga analys som ligger till grund för genrep pedagogiken bygger på de semiotiska systemen *register* och *genre*. Register handlar, enligt Martin, om de olika språkliga val som görs

i en viss situation (Martin 2001, ss. 154–163). Register utgörs närmare bestämt av tre olika *registervariabler*²⁸ (se även Halliday & Mathiessen 2014, ss. 83–84). Av dessa beskriver *fält* vad som pågår i situationen, inklusive vilka individer och objekt som deltar och vilken erfarenhetsdomän (vilket ämne) som aktualiseras. *Tenor* beskriver sedan sättet att relatera till andra individer under aktiviteter, beroende på social närhet och distans. *Kommunikationssätt*, slutligen, rör vilken roll språket har för att ordna informationsflödet. Registervariablerna realiserar språkets *metafunktioner* som tillsammans visar hur språket används för att avbilda erfarenheter och förverkliga sociala relationer: den *ideationella* metafunktionen, för innebörder som beskriver den mänskliga erfarenhetsvärlden, den *interpersonella* metafunktionen, som skapar och upprätthåller sociala relationer, och den *textuella* metafunktionen, som relaterar textsegment till varandra och till kontexten (Halliday & Mathiessen 2014, ss. 77–80; Martin & Rose 2007, ss. 7–8). Sammantaget gör teorin det möjligt att förutsäga de språkliga val och grammatiska områden som aktiveras i olika situationer för språkanvändning (Halliday 1975, s. 133; Martin 2001, s. 154). Språkanalytiska kategorier som kan tillskrivas de olika metafunktionerna och registervariablerna beskrivs mer utförligt i 2.4.²⁹ I detta kapitel riktas intresset mot de språkliga resurser som gör det möjligt att kommunicera genom olika genrer (se vidare 3.1.2).

Om en texts register rör olika språkliga val utifrån situationens kontext, beskriver begreppet *genre* den omgivande kulturella kontexten för språkanvändningen och det övergripande retoriska syftet (Martin 1992, ss. 498–506). I förhållande till register utgör det ett semiotiskt system som verkar på en högre abstraktionsnivå, genom

²⁸ Martins förståelse av register och registervariabler skiljer sig något åt från Hallidays. Martin (1992, ss. 501–502) menar i linje med beskrivningen ovan att register är ett semiotiskt system, som utgörs av registervariablerna fält, tenor och kommunikationssätt. Dessa beskrivs systematisk i Martins diskursemantiska teori (Martin 1992; Martin & Rose 2007). Enligt Halliday (se exempelvis Halliday & Mathiessen 2014, ss. 83–88) utgör register endast situationens språkliga uttryck, som formas av de *potentialer* för språkanvändning som ligger i situationens fält, tenor och kommunikationssätt. Dessa benämns då *situationsvariabler*, istället för registervariabler. I min tillämpning av språkvetenskapliga analysverktyg utgår jag från Martins perspektiv.

²⁹ I förståelsen av de deltagande lärarnas pedagogiska kommunikation är dock den språkliga analysens samspel med Bernsteins sociologiska teori och sociokulturella teorier om stöttning viktigare än registerbegreppet som sådant. Här delar jag ståndpunkten att analys av fält, tenor och kommunikationssätt ensamt riskerar att ge en tunn och otillfredsställande bild av kontexten för språkanvändningen (se exempelvis van Dijk 2008; Ledin & Machin 2018).

att koordinera de regelbundna former register tar i relation till kommunikativa syften (Martin 1992, s. 495). Genrer särskiljs enligt Martin av att de går igenom olika steg för att fullborda ett givet syfte och betraktas som kompletta av mottagaren (Martin 1992, s. 503). Denna stegstruktur benämner Halliday *rhetorical mode*, underordnad den textuella metafunktionen (Halliday & Mathiessen 2014, s. 84; diskuteras i Holmberg 2012b). Martin ser dock retoriskt syfte och stegstruktur som en separat språklig funktion överordnad register (Martin 1992, s. 500; se även Christie 2004, ss. 22–23). En vedertagen definition av genre inom Martins teori är att se dem som stegvisa, målinriktade sociala processer som medlemmar i en kultur engagerar sig i (Rose & Martin 2012, s. 54). Martin hämtar stöd hos Bakhtin (1986), beträffande hur språkanvändning i form av olika talgenrer reflekterar olika sfärer av mänsklig aktivitet (Martin 1992, s. 503).

Deltagande i kulturspecifika genrer präglas enligt Martin av återkommande mönster för språkanvändning. Det kan exempelvis röra sig om stegstruktur (genre), specifika vokabulärer (fält), former av tilltal och omtal (tenor) samt konventioner för att inleda och avsluta texter (kommunikationssätt) (Martin 2001, ss. 156–160). Det senare kan även i vissa sammanhang direkt peka ut vilken genre det rör sig om, exempelvis sagors typiska inledning. Martin poängterar dock att relationen mellan språkanvändningen och såväl situationens kontext (register) som kulturens kontext (genre) till övervägande delen är *sannolikhetsmässig* (2001, s. 162). Detta ger individen en betydande frihet att använda språkliga resurser, inklusive genrestrukturer. Att skriva inom en viss genre blir, åtminstone på det teoretiska planet, inte den slaviska anpassning till vissa språkliga former som vissa kritiker av genrepedagogik menar (se exempelvis Freedman 1994; Luke 1996; Watkins 1999) och som även mer solidariskt inriktade skolforskare varnar för (Hertzberg 2006; Liberg 2008). Utmaningen, menar Martin, handlar istället om att signalera genre och register tillräckligt tydligt för att bli förstådd på avsett sätt.

3.1.1 Grammatisk metafor

Ett särskilt centralt begrepp för att förstå de register som ofta kännetecknar abstrakt och kunskapsrelaterat språk är *grammatisk metafor* (Martin 1990/1993; 1999; 2009; Halliday 1989/1993; Christie 2002; U. Magnusson 2011). Metaforer av detta slag beskriver spänningar mellan lexikogrammatik och diskurssemantik, alltså mellan språklig form och funktion. Det kan handla om *experientiella* metaforer, där handlingar och händelser inte uttrycks som verb (exempelvis ”röra”) utan som deltagare/nominalgrupper (”rörelse”) alternativt kvaliteter/attribut (”berörd”). Det kan också vara en fråga om *logiska* metaforer där orsakssamband inte uttrycks mellan satser, alltså genom konjunktioner (exempelvis ”för att”), utan istället som processer/verb (”orsaka”) alternativt prepositionsfraser (”till följd av”). Genom dessa *inkongruenta* realiseringar distanseras texter från vardagliga representationer av erfarenhet, vilket främjar ett skriftspråkligt kommunikationssätt där innebörder packas in i nominalgrupper istället för att utvecklas i separata satser (Schleppegrell 2004, ss. 13–14). Behärskning av grammatisk metafor beskrivs av Martin som den verkliga grindvakten till akademisk diskurs, och därmed mer betydelsefull än aspekter som interpunktion och grammatisk korrekthet (1992, ss. 395–396; 2009). Halliday beskriver svårigheten med grammatisk metafor på följande sätt (1989/1993, s. 86) (min översättning).

Det verkar dock sannolikt att svårigheten delvis uppkommer eftersom dessa metaforiska uttryck inte bara är ett sätt att säga samma sak. På ett vis presenterar de ett annat perspektiv på världen. När vi växte upp, och använde språket för att lära med och tänka med, kom vi att förvänta oss (omedvetet, tills dess att våra lärare började ge oss grammatiklektioner), att substantiv var för människor och saker medan verb var för handlingar och händelser. Nu har vi funnit att nästan allt har blivit ett substantiv. Vi måste rekonstruera vår mentala bild av världen så att den blir en värld av saker, istället för den händelsernas värld – händelser med saker som deltar i dem – som vi var vana vid.

Jag väljer att illustrera grammatisk metafor genom exempelmeningen nedan, från en text om apartheid från Wikipedia.³⁰

Apartheidsystemet föll samman ***på grund av ökande yttre isolering*** och ***politiskt-ekonomiskt tryck***, samt ***den ändrade inhemska ekonomiska och demografiska utvecklingen***.

Meningen innehåller språkliga kännetecken typiska för den informationstäta abstrakta samhällsvetenskapliga diskurs som elever möter i skolan (Martin 1990/1993). Detta innefattar grammatiska metaforer (fetmarkering) samt utbyggda nominalgrupper (understrukna). Logiska metaforer markeras särskilt med kursiv stil. Meningen ovan består av endast en sats där det för läsaren bekanta begreppet "apartheidssystemet" sätts som utgångspunkten för meddelandet (se 2.4.3), medan den efterföljande nya informationen består av olika orsaker till dess sönderfall. Dessa orsaker aviseras av den logiska metaforen "på grund av" som samverkar med experientiella metaforer: "isolering ... tryck ... utvecklingen". Dessa abstraktioner byggs ut med modifieringar som pekar ut det samhällsvetenskapliga fältet och resulterar i de långa nominalgrupper som präglar abstrakt språkbruk: "politiskt-ekonomiskt tryck ... den ändrade inhemska ekonomiska och demografiska utvecklingen". Motsvarande formulering hade också varit möjlig om orsaks-sambandet realiserades som en process:

Apartheidsystemets sönderfall orsakades av ökande yttre ...

Däremot hade formuleringen inte varit möjlig med en kongruent, det vill säga icke-metaforisk, realisering av orsak:

Apartheidsystemet föll samman ***för att andra länder isolerade Sydafrika*** och [??]

Den underordnade konjunktionen "för att" är ett mer talspråkligt sätt att realisera orsakssamband, och måste följas med en hel sats där deltagare (understrukna) och skeenden (fetmarkerat) måste preciseras. Det innebär att även de experientiella metaforerna mås-

³⁰ <https://sv.wikipedia.org/wiki/Apartheid>, hämtad 2016-10-14

te packas upp i sina kongruenta former, vilket i detta fall betyder avnominaliseringar där verb ersätter substantiv. Att packa upp "isolering" i linje med ovan ("isolerade") innebär inte några större svårigheter, medan de övriga abstraktionerna ("tryck", "utveckling") tillsammans med sina modifierare rymmer så mycket innebörd att de skulle behöva förklaras genom åtskilliga ytterligare sats-er. Exempelen har visat hur experientiell och logisk metaforik samspelar med varandra³¹, och möjliggör det skriftspråkliga informationsflöde som krävs för att generalisera kring mänsklig erfarenhet.

3.1.2 Narrativ och diskuterande genre

Genrerna som de i studien medverkande lärarna har valt att arbeta med är narrativ genre (årskurs 1) respektive diskuterande genre (årskurs 6). Dessa belyser jag här ur ett *ontogenetiskt* perspektiv, alltså i ljuset av den språk- och kunskapsutvecklingsnivå som kan förväntas hos eleverna lärarna undervisar (Halliday & Martin 1993, s. 18). Jämte Martin och Roses (2008) sammanhängande redogörelse för genre teorin har en studie av Christie och Beverly Derewianka (2010) varit användbar eftersom den anlägger just ett ontogenetiskt perspektiv. Vad som beskrivs som giltigt och åldersadekvat för skrivande på engelska inom anglosaxiska skolsystem förutsätts gälla även för skrivande på svenska inom det svenska skolsystemet. Till skillnad från Christie och Derewianka studerar jag inte texter elever producerar utan den undervisning som föregår elevernas eget skrivande. Redogörelsen nedan kan dock visa den sannolika domänen för lärarnas *stöttning* (se 2.3). Exempel på formuleringar är tagna från modelltexter och gemensamt konstruerade texter använda av lärarna som deltar i föreliggande studie.

3.1.2.1 Narrativ i de tidigaste skolåren

I kapitel 6 fokuserar jag ett arbetsområde om narrativ genre i årskurs 1. Christie och Derewianka (2010, s. 31) betonar hur narrativ, liksom berättande texter allmänt, är en uthållig och rikligt förekommande genre genom samtliga skolår som formulerar kultu-

³¹ Detta kan möjligen förklara något af Geijerstam (2006, s. 122) finner överraskande i sin undersökning av naturvetenskapligt skrivande: att texters täthet ökar i högre skolår samtidigt som antalet satsutvidgande konjunktioner minskar.

rellt värdesatta attityder, värden och föreställningar. Narrativ gen-
restruktur består av en *orientering*, som introducerar karaktärer
inom en spatial och/eller temporal ram, följt av en *komplikation*,
alternativt benämnd *problem*. Denna blir föremål för en *evaluering*
innan den får sin *lösning* (Christie & Derewianka 2010, ss. 33–34).
Martin och Rose framhåller hur stegen komplikation och lösning
urskiljer narrativ från andra typer av berättelser, såsom anekdoter
och återberättelser, och beskriver orientering som ett valfritt snara-
re än nödvändigt steg (2008, s. 67). Steget evaluering bromsar ofta
händelseutvecklingen och ökar den narrativa spänningen (Martin
& Rose 2008, s. 52). Evaluerande språk, såsom resurser för attityd
(se 2.4.2.3), kan dock förekomma var som helst i narrativet, med
en avgörande betydelse för att förmedla berättelsens poäng och
moraliska position (Christie & Derewianka 2010, s. 38; se även
Rejman *et al.* 2016). Ett slutligt, och valfritt, steg är en slutkom-
mentar eller tolkning som benämns *coda* (Hedeboe & Polias 2008,
s. 26; Martin & Rose 2008, s. 68).

Christie och Derewianka (2010, s. 34) beskriver hur elevers tidi-
ga narrativ har enkla satsmönster med oberoendesatser som länkas
samman genom additiva eller temporala samband (se 2.4.1). Even-
tuella beroendesatser uttrycker tid ("när ..."). Tidiga narrativ kän-
netecknas enligt studien även av ett talspråkligt kommunikations-
sätt, där verb representerar handling, substantiv representerar del-
tagare och adjektiv representerar kvaliteter. Detta illustreras genom
en formulering från en narrativ modelltext.

systarna	blev	arga
<i>substantiv</i>		<i>adjektiv som kvalitet</i>
<i>som deltagare</i>		

och	förstörde	klänningen
	<i>verb som handling</i>	<i>substantiv som deltagare</i>

Dessa kongruenta realiseringar³² tar sig uttryck i enkla nominal- och verbgrupper, vilket även leder till en okomplicerad satsstruktur samt enkla och upprepade topikteman (se 2.4.3).

Angående processtyper (se 2.4.1) kan variation förväntas i tidigt skrivande, samtidigt som materiella processer dominerar för att bygga händelseutveckling (Christie & Derewianka 2010, s. 34). Detta illustreras nedan av en formulering från en samkonstruerad narrativ text.

När Max såg [process: mental] en stor fisk **komma** [process: materiell] med guld i munnen **förstod** [process: mental] han att Fiskelifisk **behövde** [process: mental] hjälp. Max **simmade** [process: materiell] runt tjuv-fisken så att han **blev** [process: relationell] snurrig. Till slut **tappade** [process: materiell] han allt guld och Max **lämnade tillbaka** [process: materiell] guldet i skeppet.

Även Åsa af Geijerstam (2014) har undersökt processer i elevers tidiga narrativa skrivande. Av resultatet framgår att de flesta texterna, likt exemplet ovan, innehåller kombinationer av relationella, materiella och mentala processer. Detta innebär enligt författaren att eleverna rör sig i ”en värld av att göra, vara och uppleva”.³³

I framgångsrika tidiga narrativ har även markerade teman en betydelse för att vägleda läsaren genom textens olika delar (Christie & Derewianka 2010, s. 38) (se även 2.4.3). Två sådana visas från en narrativ modelltext.

En dag kom det ett brev från slottet.

Nästa dag sa prinsen att han ville gifta sig med den som ägde skon.

Att behärskning av genrestrukturer, varierande processtyper och temporala samband är av betydelse för att utveckla tidigt narrativt

³² Jämför med följande, för genren och åldersgruppen mindre sannolika, metaforiska realisering: ”systrarnas **ilska** ledde till klänningens **demolering**” (jfr 3.1.1).

³³ En sådan indelning framstår dock som trubbig så till vida att ”en värld av att uppleva” inte entydigt kan kopplas till mentala processer; de förverkligas ofta genom *attityd* (se 2.4.2.3) uttryckt genom relationella attributiva processer (se exempelvis Schleppegrell 2013, ss. 163–164). Exempel som kan ses i af Geijerstams empiri är ”dehär var roligt” och ”då blev jag glad” (2006, s. 106).

skrivande betonas även i nationella studier av narrativt skrivande i tidigare skolor (Nordlund 2016; Thorsten 2014; 2018). Christie och Derewianka understryker vidare behovet av presenterande och förutsättande referenser för att läsaren ska kunna spåra deltagarna i narrativet (2010, s. 39; se även Martin 1992, ss. 93–94):

Det var en gång en stor och lång fisk [ref: presenterande]. Den [ref: förutsättande] hade röda prickar och hette Fiskelifisk.

Slutligen betonas hur inbäddade satser är en viktig del i utvecklingen mot ett mer komprimerat språkbruk (exempelvis ”en flicka *som heter Askungen*”) samt betydelsen av resurser för *utvärdering* (se 2.4.2.3) för att klargöra textens moraliska position.

3.1.2.2 Diskuterande genre i senare mellanåren

Diskuterande genre, eller diskussioner, associeras främst till utveckling av kritisk och reflexiv kunskap mot slutet av skolgången i genrepedagogisk forskning (Christie & Derewianka 2010; Coffin 1997; Macken-Horarik 1996; Martin & Rose 2008; Olvegård 2014). Även om villkoren är annorlunda för den undervisning i årskurs 6 som jag utforskar i denna studie har genren tydliga potentialer inom ett arbetsområde om kartor och befolkning (diskuteras nedan).

Enligt Martin och Rose (2008, ss. 136–137) är diskussioner argumenterande texter som undersöker en sakfråga ur flera perspektiv. De skiljer därmed ut sig från den traditionella argumenterande genren som mer ensidigt presenterar och driver en tes. Genrestukturen beskrivs av Christie och Derewianka (2010, s. 139) som introduktion av en *sakfråga* (issue), följt av en redogörelse för kontrasterande *perspektiv* som slutligen utmynnar i ett *ställningstagande* (position statement). Genrestrukturen följer vad Martin (1992, s. 456) beskriver som en ”retorisk smörgåsstruktur”: Skribenten annonserar vad som ska sägas, säger det och knyter till sist ihop vad som sagts.

Christie och Derewianka (2010, s. 141) betonar hur den inledande beskrivningen av sakfrågan fungerar som ett *makrotema* för diskuterande texter, så till vida att den introducerar ämnet och de

perspektiv som finns på det utan att gå in i detalj och ta ställning (se även 2.4.3). En personligt hållen introduktion av en sakfråga i en modelltext lyder som följer.

Skulle jag kunna bo i Luleå?

Jag bor i södra Sverige och har funderat på att flytta till Luleå.
Nu ställer jag mig frågan om jag verkligen skulle kunna bo i Luleå?

Perspektiven introduceras, i de framgångsrika exempel Christie och Derewianka analyserar, med lämpliga *hyperteman* vars funktion är att avisera innebörder på styckenivå (ss. 141–142: 207–208). Exempel visas från samma modelltext nedan.

Å ena sidan att bo i Luleå verkar härligt eftersom både sommaren och våren är ljusa, och på sommaren är det t.o.m. midnattssol. [introduktion av perspektiv 1]

Å andra sidan är det mörkt och kallt en stor del av året. [introduktion av perspektiv 2]

Martin och Rose (2008, s. 121) betonar betydelsen av utvärderande språk, som bedömningar och uppskattningar, för att stärka det perspektiv som till sist förespråkas och undergräva det som förkastas.

Eftersom diskussioner, liksom övriga argumenterande genrer, struktureras retoriskt snarare än genom temporala och kausala förhållanden som sträcker sig utanför texten (Martin & Rose 2008, s. 135) framstår även bruket av *interna logiska samband* som viktiga (Martin & Rose 2007, ss. 133–141; Rose & Martin 2012, s. 209). Dessa kan ordna idéer i en viss följd (för det första, för det andra), introducera kontrasterande perspektiv ("å ena sidan", "å andra sidan") samt markera koncessioner ("fastän", "inte desto mindre", se 2.4.2.3) och slutsatser ("sammanfattningsvis", "slutligen"). De fungerar ofta som *markerade teman* (se 2.4.3) och vägleder läsaren genom texten i ljuset av skribentens syfte (Christie 2002, s. 61). Användningen av sådana är enligt Martin känneteck-

nande för den planerade språkanvändning i skriftliga kommunikationssätt (1992, ss. 442–444).

Bland övriga förväntade språkliga drag räknas ur ideationell synvinkel inbäddade satser (ämnet *som ska diskuteras*) samt mentala alternativt verbala processer som projicerar andra perspektiv på sakfrågan (vissa menar att ...) (Christie 2002, s. 61; Christie & Derewianka 2010, s. 141). Dessa projicerande processer kan samtidigt användas för att tillstyrka alternativt distansera sig från perspektiv (Martin & White 2005, ss. 101–102). Det är ur en interpersonell synvinkel en väsentlig skillnad att attribuera perspektiv genom verb som ”visar” och ”demonstrerar” jämfört med ”hävdar” eller ”påstår”.³⁴ Detta visar hur diskuterande texter i hög grad präglas av *heteroglossi*, så till vida att skribenten behöver göra avvägda språkliga val utifrån andras perspektiv på sakfrågan (Christie & Derewianka 2010, ss. 18–19; Martin & White 2005, ss. 98–99).

En annan interpersonell aspekt är att hur skribenten bör framställa sina egna ståndpunkter i texten. Diskuterande text, där flera perspektiv introduceras på en sakfråga, har en analytisk prägel vilket medför att ställningstaganden grundade i skribentens subjektivitet, av typen ”jag anser” och ”X borde” inte nödvändigtvis är särskilt framgångsrika (Schleppegrell 2004, s. 98). Att attribuera auktoritet till andra, i enlighet med ovan, kan vara ett sätt att undvika detta (s. 108) men det finns också möjlighet att använda resurser som objektiv modalitet (”det är nödvändigt att”) eller passiv form (”X rekommenderas att ...”) (Martin & White 2005, s. 130).³⁵

Det är noterbart att betydelsen av dessa interpersonella ställningstaganden inte synliggörs i den populära genrep pedagogiska fortbildningsboken *Låt språket bära*. Den används av lärarna på

³⁴ Christie och Derewianka (2012, ss. 145–146) beskriver även värdet av att kunna återanknyta till perspektiv genom projektionssubstantiv, såsom ”idé”, ”förväntan”, ”påstående” och ”invändning” liksom faktasubstantiv såsom ”perspektiv”, ”syn”, ”poäng” och ”bevis”. Dessa innebär ofta grammatiska metaforer som berör diskussionen om ett visst ämnesområde och kan synas väl abstrakta för att aktualiseras i undervisning på mellanstadiet.

³⁵ Ett sådant, mer opersonligt, språkbruk kan samtidigt kritiseras för att ge ett sken av objektivitet till tolkningar och åsikter som fortfarande är skribentens egna (diskuteras i Clark 1992). Om sådana perspektiv tas upp under modellerande faser kan undervisningen stimulera en kritisk språkmedvetenhet.

Vidängskolan och förespråkar användning av mentala processer och subjektiv modalitet i produktionen av argumenterande text, där diskuterande genre ingår (Johansson & Sandell Ring 2012, ss. 191–192). Mentala processer, där skribenten träder fram som subjekt, är också framträdande i positivt bedömda argumenterande elevtexter i Kuyumcus utvärdering av Knutbyskolans genrebaserade projekt (Kuyumcu 2011, ss. 85–89). Formuleringar som ”jag tycker att det borde finnas en affär för tv-spel i Rinkeby” öppnar i hög grad upp för invändningar jämfört med mer objektiva realiseringar som ”det är nödvändigt med en affär för tv-spel i Rinkeby” (jfr. Martin & White 2005, s. 107). Subjektivt grundade ställningstaganden innebär en dragning mot ett muntligt kommunikations-sätt (Holmberg 2013), och gynnar inte nödvändigtvis intagandet av expertroller i publika argumenterande genrer.

Vid sidan av genrestruktur är det företrädesvis interpersonella och textuella kännetecken som jag har diskuterat ovan. De ideationella innebörder som utvecklar sig i diskuterande texter är beroende av det fält som skribenten förväntas diskutera. Detta belyser jag först i kapitel 7 och 8, som granskar en genrebaserad undervisningsprocess om kartor och befolkning. Jag vill dock redan nu lyfta fram att diskuterande genre har potentialer för att utforska, och representera kunskap inom, skolgeografiska kunskapsfält. Den kan användas för att belysa sakfrågor ur olika perspektiv (Odenstad 2014, s. 61), exempelvis för att, i linje med kursplanen i Geografi, ”värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling” (Skolverket 2018, s. 197). Genren kan också vara en resurs för att svara upp mot de förväntningar på att kommunicera kunskaper språkligt som uttrycks i kursplanens kunskapskrav. Detta inkluderar att ”resonera kring frågor som rör hållbar utveckling och [...] ojämlika levnadsvillkor i världen” samt ”g[e] förslag på hur människors levnadsvillkor kan förbättras” (Skolverket 2018, s. 201). Om undervisningen orienterar sig mot samhällskunskap kan genren slutligen ses som ett verktyg för samhällsanalytiskt tänkande (Blanck & Lödén 2017). Den diskuterande genrens roll i undervisningen om kartor och befolkning kommer att vara av stort intresse för att belysa hur

kommunikationen av metaspråkliga kunskaper relaterar till ämnesspecifika kunskaper.

3.1.2.3 *Angående registeranalys*

Ovanstående redogörelser belyser de aktuella genrernas stegstrukturer, och även egenskaper typiska för deras register. En mer fullödlig representation av kategorier som ger underlag för registeranalys återfinns i 2.4 (se även Flowerdew 2002; Painter 2001; Rose & Martin 2012). Tidigare studier, såväl nationella som internationella, visar hur registeranalys rekontextualiseras inom ramen för interventionsbaserad forskning. Det gäller exempelvis resurser för koncession (Humphrey & Macnaught 2016) (jfr 2.4.2.3), relationen mellan grammatisk modus och kommunikativ funktion hos yttranden (Schleppegrell 2013) (jfr 2.4.2.1), logiska samband (Schleppegrell 2013; Sellgren 2011) (jfr 2.4.1) samt betydelsen av processval (Schleppegrell 2013; Williams 1998) (jfr 2.4.1). Tillämpningen av systemisk-funktionell registeranalys i pedagogisk praktik försvåras dock potentiellt av teorins svår genomtränglighet (Bourke 2005; Derewianka 2001), vilket gör det angeläget att undersöka hur den rekontextualiseras i undervisning där forskare inte har intervenerat. Genom att i föreliggande avhandling utforska hur lärare kommunicerar metaspråklig kunskap i genrebaserad undervisning har jag förutsättningar att bidra.

3.1.3 *Genrebegreppet*

Genrer har hittills diskuterats utifrån systemisk-funktionella perspektiv, där *interna* kriterier i form av språkliga kännetecken har varit vägledande för deras definition. Martins genreteori kan därmed sägas betrakta genrer som diskursiva *mönster* (Paltridge 2002, ss. 73–74). Det är också möjligt att definiera genrer utifrån *externa* kriterier såsom syfte, situation och mottagare. Enligt detta perspektiv kan Sydneyskolans genrer mer egentligt benämnas *texttyper* (Paltridge 2002; se även Nyström 2000, s. 30), *basgenrer* (Holmberg 2010b) eller *textaktiviteter* (Holmberg 2006; 2014; Mulvad 2013). Genrebegreppet reserveras då för igenkännbara diskursiva *praktiker*, såsom vägbeskrivningar, sagor, tidningsinsändare och rapporter. I denna avhandling använder jag

genrebegreppet i linje med Martins genreteori, vilket även speglar hur de deltagande lärarna använder begreppet i undervisningen.

Följande formulering, ur centrala innehållet för kursplanen i svenska för årskurs 4–6, visar hur diskursiva praktiker (understruckna) tycks användas för att illustrera diskursiva mönster (kursiv): ”*Beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande* texter, till exempel faktatexter, arbetsbeskrivningar, reklam och insändare” (Skolverket 2018, s. 260). Det framstår därmed som rimligt att båda perspektiven på genre ges en plats i undervisningen.³⁶

3.1.4 En framgångsrik men omtvistad teori

Jag vill slutligen framhålla hur Martins genreteori innebär en betydande förändring av registerbegreppet jämfört hur det förstås av Halliday (Hasan 1995/2016; Hestbæk Andersen 2013; 2012a; Holmberg 2012b). Istället för att noggrant undersöka hur register varierar i relation till situationens fält, tenor och kommunikations-sätt förskjuts fokus till hur språkliga resurser koordineras för att uppfylla sociala mål på kulturell nivå. Teorin har varit framgångsrik, och är nu den som många SFL-teoretiker utgår ifrån (diskuteras i Holmberg 2012a; Lukin *et al.* 2011). Den är samtidigt kritiserad, noterbart av Hasan som försvarar sin mer konventionella tolkning av registerteorin (1995/2016; se även Holmberg 2012b).

Hasan (1995/2016, ss. 233–240) menar att Martin med sin definition av genre som stegvisa realiseringar av sociala mål gör två fundamentala abstraktioner från situationsvariablerna: social handling från *fält* samt övergripande textstruktur, eller *rhetorical mode*, från *kommunikationssätt* (jfr Halliday & Mathiessen 2014, s. 84). Hasans invändningar mot Martins teori inkluderar att språkanvändning ofta riktar sig mot flera mål, samt att det inte råder ett ett-till-ett-förhållande mellan stegstruktur och sociala mål. Genreteorin, menar Hasan, förmedlar därmed en statisk och begränsande syn på språkanvändning (se även Kress 2003; Ledin 2013). Genrebegreppet diskuteras även av Per Holmberg (2012b). Han ser en stöttande potential i att introducera typiska textstruk-

³⁶ För en bredare diskussion kring hur genre kan förstås utifrån olika teoretiska och didaktiska perspektiv, se exempelvis Berge och Ledin (2001).

turer för att uppfylla kommunikativa mål, men argumenterar, liksom Hasan, för att Martins modell inte speglar de komplexa överväganden gällande fält, tenor och kommunikationssätt som präglar autentiska kommunikativa situationer. Slutsatsen underbyggs av studier av skrivförlopp på gymnasiet, som visar hur elever når en publiceringsframgång genom att välja en stegstruktur som avviker från den som läraren specificerar.

Invändningar av ovanstående slag kan enligt min uppfattning ifrågasättas eftersom relationen mellan genrestruktur och genre, och till övervägande delen även mellan register och genre, inte är deterministisk utan sannolikhetsmässig i Martins teori (se 3.1). En sällan uppmärksammas term som används för att beskriva hur en viss genres struktur lånas för att uppfylla funktionen hos en annan är *kontextuell metafor* (Martin & Rose 2008, ss. 247–250). Jag ser den som tillämplig på hur eleverna i Holmbergs studie röner framgång genom att välja en förklarande struktur istället för en argumenterande i en insändare (2012b). Genreteorin stänger således inte dörren för att sociala mål kan realiseras på olika sätt, inklusive genom varierande stegstrukturer. Ur ett didaktiskt perspektiv ser jag dock en väsentlig skillnad om genrestrukturen inte avgörs på förhand utan betraktas som variabel i förhållande till målet texten ska uppfylla. Stegstrukturen blir i så fall tydligare ett av flera kommunikativa överväganden, och inte nödvändigtvis det viktigaste.

Avslutningsvis vill jag återigen poängtera hur genreteorin växte fram som ett underlag för en synlig och subversiv grundskolepedagogik där konventionaliserade diskursiva former görs tillgängliga för missgynnade elevgrupper (se även Berge & Ledin 2001). Att koppla stegstrukturer till sociala mål kan då förstås som ett uttryck för *stöttning*, genom en reduktion av frihetsgrad (Wood *et al.* 1976) (se 2.3). En flexibel tillämpning av dessa strukturer i relation till kommunikativa mål kan ses som önskvärd, men detta förutsätter att eleverna redan är förtrogna med de relevanta strukturerna (Martin & Rose 2008, s. 250). För att anknyta till Bakhtin, som refereras av såväl Martin som flera av hans kritiker (se exempelvis Freedman & Medway 1994), behöver genrer först behärskas innan de kan manipuleras fritt (Bakhtin 1986, s. 80). Den begränsande

syn på språkanvändning genreteorin kan kritiseras för bidrar samtidigt, enligt min uppfattning, till dess didaktiska relevans.

3.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt diskuterar jag tidigare nationella studier med betydelse för avhandlingen. Det rör sig i första hand om studier som anlägger systemisk-funktionella perspektiv på skrivande, texter och undervisning inom olika skolämnen, och i andra hand studier som inriktar sig mot SO-ämnena, framför allt geografi.

3.2.2 Språklig stöttning i ämnesundervisning

En studie som i flera avseenden ligger nära föreliggande avhandling avseende årskurs, ämnesinriktning och studerad pedagogisk praktik är Mariana Sellgrens (2011) licentiatuppsats. Den behandlar genrepedagogiskt arbetssätt inom SO i årskurs 6, med fokus på hur genrestrukturer och logiska samband förverkligas i undervisningen. Resultatet visar att andrapråksinlärarna efter explicit språklig stöttning kan röra sig mellan vardagliga och mer tekniska/abstrakta register i samarbete kring förklarande texter.

Det finns flera studier som utifrån systemisk-funktionella perspektiv undersöker och läromedelstexter i olika skolämnen. Agnes Edling (2006) finner att texternas abstraktionsnivå höjs i senare skolor, och lyfter fram att det kan innebära svårigheter för lågpresterande elever när de lämnas ensamma i läsningen. Istället för att ompaketera ämneskunskaper i mer vardagliga termer förespråkar Edling en undervisning som i linje med Macken-Horarick (1996) stöttar övergången mellan vardagliga och ämnesspecifika register. Lotta Olvegårds (2014) och Pia Nygård Larssons (2011) avhandlingar är inriktade mot gymnasiet, och stödjer bilden av betydande språkliga utmaningar när de undersöker texter och undervisning i historia respektive biologi. De hamnar också i liknande slutsatser angående värdet av stöttande textarbete. Olvegård visar hur andrapråksinlärare i brist på strukturerad undervisning om texterna faller tillbaka på vardagsorienterade tolkningar som ofta leder fel, medan Nygård Larsson ser reproducerande strategier hos samma elevgrupp som begränsar möjligheten till högre betygssteg. Nygård Larsson argumenterar därför, liksom Hipkiss (2014), för en språk-

och textmedveten undervisning som innefattar metaspråklig stöttning. Även Åsa af Geijerstam (2006), vars avhandling belyser äldre elevers naturvetenskapliga skrivande, förespråkar ett ökat fokus på metaspråkliga kunskaper för att elever mer effektivt ska kunna använda skrivande som ett verktyg i kunskapsarbetet.

Det finns dessutom studier som på systemisk-funktionell grund riktar uppmärksamheten mot elevernas skrivande. Ulrika Magnusson (2011) finner att andraspråksinlärare använder färre grammatiska metaforer jämfört med förstaspråkselever i svenskämnets nationella prov, medan Jenny Wiksten Folkeryd (2006) utifrån en granskning av narrativt skrivande i olika skolåldrar ser ett möjligt samband mellan en varierad användning av resurser för utvärdering och skolframgång. Dessa två studier inriktar sig mot olika systemisk-funktionella fokusområden, men landar i gemensamma slutsatser kring hur skolan kan göra språkliga krav synliga och därmed utjämna skillnader i skolframgång mellan grupper. I en av få SFL-inriktade studier som fokuserar skrivande i lägre skolor analyserar Ewa Bergh Nestlog (2017) en elevs tidiga naturvetenskapliga skrivande, inom ramen för en genrep pedagogisk undervisningsprocess. Resultatet visar att undervisning om språkliga kännetecken, såsom ämnesspecifik vokabulär, textstruktur och logiska samband, har stöttat elevens tidiga inträde i en naturvetenskaplig diskurs.

3.2.3 Genrebaserad skrivpedagogik

I detta avsnitt fokuserar jag skrivpedagogiska klassrumsstudier som i någon mån förhåller sig till genrep pedagogik.³⁷ Det inkluderar studier av undervisning om berättelser, eller narrativ (jfr 3.1.2.1).

Holmberg (2013) intresserar sig utifrån ett systemiskt-funktionellt perspektiv för högstadie- och gymnasieelevers produktion av förklarande texter. Analysen innefattar även de klassrumsaktiviteter som föregick skrivandet, med resultatet att de tre studerade lärarna gjorde olika överväganden. En lärare för årskurs 7 lade tonvikten vid vad som skulle förklaras, vilket Holmberg kopplar till *fält*, medan en av gymnasielärarna betonade *tenor* då tex-

³⁷ För en mer heltäckande aktuell genomgång av skrivpedagogisk forskning, se exempelvis Yassin Falks (2017) avhandling.

terna riktade sig till mottagare utanför skolan. Den tredje läraren, som också undervisade på gymnasiet, lade stor vikt vid textstruktur, vilket Holmberg utifrån Hallidays registerteori benämner *rhetorical mode* (se 3.1.4). Endast i denna sistnämnda klass använde eleverna den förväntade genrestrukturen, *problem* följt av en *utredning*, för att strukturera texten som helhet. Holmberg finner att elevernas skrivande reflekterar hur det har förberetts i undervisningen, och argumenterar för en systemisk-funktionell analys som i större utsträckning intresserar sig för kontexten för skrivandet. Liknande slutsatser kommuniceras i Holmberg (2010a), utifrån en analys av två kontrasterande skrivpedagogiska förlopp på gymnasiet. Holmberg lyfter, utifrån de deltagande lärarnas egna reflektioner, hur den genrepedagogisk föresatsen att visa upp textförebilder kan gynnas av ett större intresse för texternas funktion i ett autentiskt sammanhang. Holmbergs studier ger intressanta perspektiv på genreteorin som underlag för skrivpedagogik samtidigt som de i hög grad rör sig utanför den grundskolekontext som genrepedagogiken utvecklades för.

Daroon Yassin Falks (2017) avhandling studerar skrivpedagogiska förlopp i årskurs 3. Resultatet visar att ett genrepedagogiskt arbete med faktatexter, där genomlysning av ämne, tydliggörande av stegstruktur och gemensamt skrivande föregick elevernas egen produktion, bidrog till elevtexter som överensstämde med målstrukturen och stöttade eleverna att närma sig en ny språk- och ämnesvärld. Resultatet visar även hur skrivpedagogiska förlopp där förväntningarna på textstruktur och ämne verkade på ett mer implicit plan utmynnade i svagare elevtexter. Yassin Falk (2017, ss. 238–239) väljer att i diskussionen av resultatet lyfta fram tecken på genreformalism eftersom texternas funktion hamnar i skymundan (2017, ss. 238–239). Bergh Nestlog (2012) utforskar skrivundervisning i mellanåren i sin avhandling, och argumenterar för värdet av att fokusera global textstruktur i undervisningen eftersom det kan underlätta produktionen av texter som uttrycker sammanhållna idéer istället för att vara fragmentariska. Resultatet visar även att de två deltagande lärarna hade olika orienteringar mot skrivandet. Den enda läraren lade stor tonvikt vid global struktur (jfr *rhetorical mode*), vilket i linje med Holmberg (2013) gav positivt ut-

slag i elevtexterna, och framställandet av ett ämnesinnehåll (jfr fält), medan den andra läraren betonade elevernas egna röster i undervisningen samt texternas funktion i sammanhang utanför skolan (jfr tenor). Bergh Nestlog beskriver undervisningen som genrepedagogiskt influerad, utan att ägna dessa influenser ett särskilt analytiskt intresse.

Det finns tidigare avhandlingar som har studerat hur lärare undervisar om berättande texter, däribland narrativ (jfr 3.1.2.1). Vuorenpää menar att genrepedagogiken ”kan ha slagit rot” i det arbete med texttyper och undervisningsförlopp hon har studerat i tidiga skolår (2016, s. 124–125).³⁸ Studien har inte den metaspråkliga komponenten i fokus på samma sätt som min egen. Ett undervisningsförlopp en lärare i årskurs 3 leder tycks sakna modelltexter och lärarledd gemensam skrivning, men eleverna skriver berättelser i grupp och förbereds genom instruktioner och samtal kring bilder de har sorterat. Läraren poängterar att berättelser ska ha en viss struktur: en ”början”, ett ”problem” och ”ett slut” (Vuorenpää 2016, ss. 115–116). Uttrycken som används framstår som vardagliga i förhållande till det mer tekniska metaspråk genrepedagogiken erbjuder. Så tycks också vara fallet i Yassin Falks (2017) studie, som delvis fokuserar sagor i årskurs 3. Läraren betonar att det ska vara ett ”äventyr” mellan sagans typiska inledning och slut. Andra egenskaper som läraren lyfter fram i dialog med eleverna är motsättningar mellan gott och ont, samt sagotypiska varelser. Innehållsdimensionen är i fokus snarare än formen. På en mer lokal nivå lyfter läraren fram betydelsen av att bygga ut beskrivningar med adjektiv (Yassin Falk 2017, ss. 74–77).

Ruth Mulvad, som har varit drivande i att introducera genrepedagogiken i Danmark diskuterar olika implementeringar, och jämför Sydneyskolans genrepedagogik, där genrer och undervisning enligt cirkelmodellen är i centrum, med registerfokuserade tillämpningar (2012; 2013; 2016). De senare, som tycks ha en utbredning i Danmark, utgår inte ifrån genrer utan ägnar ett större intresse för

³⁸ Det kan finnas skäl till försiktighet med sådana tolkningar. Att arbeta med sådana texttyper som föreskrivs i läroplanerna är inte liktydigt med att implementera genrepedagogik. Texttyper av olika slag existerar oberoende av vilken pedagogik som implementeras, och strukturerat textarbete på ett sätt som för tankarna till cirkelmodellen är inte heller exklusivt för genrepedagogiken.

skrivandets kontext.³⁹ Den ligger således nära den ”registermodell” som Holmberg (2012b) låter utgöra kontrast till Martins, och genrepedagogikens, ”genremodell”. Jag uppfattar denna indelning som potentiellt missvisande, då registeranalys utgör en väsentlig del av Martins genreteori (3.1) och även i Sydneyskolans genrepedagogiska interventioner (3.1.2.3). Registeranalysen handlar då, enligt min tolkning, inte så mycket som att analysera kontexten för skrivandet som att explicit uppmärksamma språkliga resurser för att konstruera olika fält, relationer och kommunikationssätt i riktning mot övergripande kommunikativa syften (se 3.1.3). En registerfokuserad, eller kanske snarare registermedveten, implementering av Sydneyskolans genrepedagogik skulle då innebära en mindre tonvikt vid genrestruktur och ett större fokus på hur det övergripande kommunikativa syftet har en koordinerande funktion på andra språkliga resurser, såsom vokabulär, läsartilltal och informationsflöde.

Genrer kan slutligen även användas i sådan stöttande ämnesundervisning som beskrivs i föregående avsnitt. Sellgren (2011) och Nygård Larsson (2011) diskuterar deras betydelse i för att appropriera kunskaper geografi respektive biologi, och framhåller hur arbetet med genrer, eller textaktiviteter, inte utgjorde självändamål i de studerade klassrummen. Istället motiverades de av behovet att hantera ett ämnesinnehåll. Eija Kuyumcu framhåller dock, i reflektioner kring Knutbyprojektet, hur genrepedagogiken i vissa tappningar kan leda till att ”textens genrestruktur kan [få] dominera över dess innehåll” (2013, s. 20).⁴⁰ Eftersom två av avhandlingens empiriska kapitel studerar ämnesintegrerat svenska/SO-undervisning behöver jag anlägga både ett ämnesspecifikt och ett mer allmänt skrivpedagogiskt perspektiv på den studerade undervisningen.

³⁹ De olika skrivpedagogiska perspektiven, med större eller mindre intresse för att konstruera autentiska kontexter för skrivuppgifter, kan enligt min uppfattning med fördel komplettera varandra i undervisningen: Kunskap om hur språkliga mönster tenderar att variera i relation till breda kommunikativa mål betraktar jag som ett stöd snarare än ett hinder i utforskandet av mer kontextkänsliga former av skrivande. En sådan referensram för skrivande kan även utgöra en grund för kollektiv stöttning (se 2.3.1.1) och för en synlig pedagogik där textens funktion för kunskapsutveckling och bedömning *inom* skolsammanhanget görs tydlig (se 2.1.2).

⁴⁰ Förbehåll om att färdigförpackade genrer riskerar att urholka undervisningens meningserbjudande kan ses som ett genretypiskt inslag i redogörelser för genrepedagogik. (se exempelvis Hansson 2011; Hertzberg 2006; Liberg 2008; Rehman 2016; Winzell 2018, ss. 34–37).

3.2.4 Genrepedagogikens rekontextualisering

Det finns ett fåtal studier som analyserar hur genrepedagogiken tar plats i svensk utbildningskontext. Fredrik Hansson (2013) konstaterar utifrån intervjuer med lärare och analys av examensarbeten att genrepedagogiken i svenska klassrum tycks ha en svag språkvetenskaplig underbyggnad samtidigt som den domineras av undervisning organiserad genom cirkelmodellen (se 2.3.1.1) med fokus på måluppfyllelse. En risk som framförs är att genrepedagogiken i en sådan tappning inte integrerar språkvetenskapliga, undervisningspraktiska och kritisk-ideologiska komponenter i enlighet med pedagogikens ursprungliga syfte. Helen Winzells (2018) avhandling om ämneslärarstudenters skrivdidaktiska kunskapsbildning visar också en genrepedagogisk närvaro i kurser och perspektiv på skrivande.

Liberg, Wiksten Folkeryd och af Geijerstam (2012) konstaterar utifrån en diskursanalys av Lgr11 att genrepedagogiken har lämnat tydliga avtryck i form av ett fokus på olika texttyper (se 3.1.3). Författarna betonar att detta har skett parallellt med en ökad formfokusering, och antyder därmed ett samband. Dessutom uppmärksammas att skönlitteraturen har förlorat mark i förhållande till ämnets språkdel, medan kritiska perspektiv på språk fortfarande har en undanskymd roll⁴¹ (se även Liberg i Gannå 2016). Även Eric Borgström och Maria Westman (2017) gör en analys av Lgr11 och menar att texttyperna alternativt kan läsas som *skrivhandlingar* där relationen mellan kommunikativ avsikt och textstruktur blir en mer öppen fråga (jfr Berge *et al.* 2016).

I en studie som från början var tänkt som delstudie i denna avhandling granskar jag fem skrivpedagogiska läromedel på syste-

⁴¹ Jag uppfattar kopplingen mellan genrepedagogiska strömningar och vad Liberg, Wiksten Folkeryd och af Geijerstam och (2012) hellre hade sett i styrdokumentet som oklar av tre skäl. För det första skiljer sig SFL-traditionens resursperspektiv på språklig form starkt från traditionella regel- och korrekthetsperspektiv (se exempelvis Derewianka 2001; Coffin 2001; Sundberg 2010; Bourke 2005). För det andra har man inom genrepedagogiken en annan syn på kritisk litteracitet än Freebody och Luke (1990), som artikelförfattarna utgår från (se även kapitlets inledande diskussion). Beträffande skönlitteratur, slutligen, kan systemisk-funktionell språklig analys ses som en ingång till såväl estetisk uppskattning av verk (Halliday 1971/2007, s. 10; Rose & Martin 2012, ss. 171–173) som till kritisk granskning av läsarperspektiv (Martin 1996, s. 149). Genrepedagogiken har senare även gått i en mer läspedagogisk riktning (Rose 1999; Rose & Martin 2012; Acevedo 2010; Hipkiss & Varga 2018).

misk-funktionell språklig grund (Walldén 2017b). Samtliga har ett starkt fokus på skriftliga genrer, varav ett marknadsförs genom en variant av cirkelmodellen (jfr 2.3.1.1). Resultatet visar att kopplingen mellan språkliga strukturer och kommunikativa funktioner i flera fall är svag i läromedlens exempel och instruktioner. Det visar sig exempelvis genom att logiska samband modelleras i formuleringar där de inte behövs, samt att redogörelsen för ord med värderande funktion begränsar sig till ordklassen adjektiv (jfr 2.4.2.3). Vidare visar resultatet att läromedlen stundtals präglas av en vag hantering av metaspråk, samt att de i vissa lägen tycks motverka snarare än främja att eleverna intar distanserade expertroller genom publika genrer som förklarande texter och recensioner. Ett mer positivt exempel som jag lyfter fram är hur två läromedlen för högstadiet instruerar om interna logiska samband för retorisk strukturering av argumenterande text (se 3.1.2.2). Logiska samband utgör även ett fokus i en klassrumsstudie som bygger på samma empiri som denna avhandling (Walldén 2018). Resultatet visar att lärarna undervisar om logiska samband med relevans för att realisera de genrestrukturer som utgör fokuset för undervisningen: narrativ respektive diskuterande genre. Resultatet visar även utmaningar med att undervisa explicit enligt den semantiska förståelse av logiska funktioner som vidareförmedlas i genrepedagogiken (jfr 2.4.1). Lärarna har fokus på olika funktioner hos ”tidsord” och ”sambandsord” men behöver också förhålla sig till att de realiserar genom olika grammatiska kategorier.

3.2.5 Textarbete i SO-undervisning

I delar av avhandlingen belyser jag ämnesintegrerad svenska- och SO-undervisning. Detta avsnitt behandlar därför tidigare forskning som rör textarbete mellanårens SO-undervisning samt studier som specifikt berör geografi. Perspektivet vidgas här till studier som inte nödvändigtvis utgår från systemisk-funktionella tolkningsmodeller.

En studie av Lena Molin och Anna Grubbström (2013) fokuserar geografiämnet i mellanåren. De finner utifrån lärarintervjuer, elevers provsvar och analyser av studentobservationer att eleverna saknar verktyg för att argumentera, resonera och använda begrepp inom ämnets kontext. Undervisningen beskrivs som läromedelss-

tyrd och riktad mot fakta om enskilda länder istället för mot övergripande frågor om rättvisa och hållbar utveckling. Detta stödjer tidigare resultat från Molins avhandling (2006) som visar hur värdefrågor och moraliska frågor skymms av en ämnestradition inriktad mot namngeografi och regionalgeografi. Resultatet ligger även i linje med en kritisk rapport från Skolinspektionen (2013), som konstaterar att SO-undervisningen i år 7–9 i hög grad präglas av enskilt arbete med faktaorienterade instuderingsfrågor, istället för att ge möjligheter att analysera, reflektera över och värdera stoffet. Även Marie Tanners avhandling (2014), om bänkinteraktioner i skolans mellanår, visar att geografiundervisningen präglas av enskilt arbete med läroboksuppgifter som i ringa utsträckning har förberetts i helklass. Vikten av att kunna kommunicera kunskaper i skrift framgår i en diskursanalytisk studie av Susanne Staf och Andreas Nord (2018), som visar att de nationella proven i historia i geografi kräver att eleverna kan producera förklarande och argumenterande textstrukturer. Detta kan sammantaget motivera ett mer medvetet och systematiskt textarbete i undervisningen (jfr Liberg 1999).

Exempel på sådant textarbete inom SO ges i en studie av Ylva Halleson och Pia Visén (2017). De menar att en lärare i årskurs 5, som undervisar enligt den läsinriktade genrepedagogiska utvecklingen *Reading to learn*, för uppmärksamheten till såväl textinnehåll som textens form och ämnesspecifika egenskaper (jfr Rose 1999; Acevedo 2010; Rose & Martin 2012; Hipkiss & Varga 2018). Författarna beskriver även hur motsvarande förhandlingar i en annan femteklass begränsade sig till enskilda ords betydelse, med konsekvensen att eleverna förbereds att angripa texterna på ordnivå snarare än genom tolkande strategier. Sellgrens (2011) tidigare nämnda licentiatuppsats visar vidare hur en genrepedagogisk undervisningsprocess, med fokus på såväl ämnesspecifik som metaspråklig kunskap, kan främja utforskandet av specifika kunskapsfält och frågor rörande hållbar utveckling. Susanne Stafs licentiatuppsats om ett medeltidsprojekt i en årskurs fyra visar däremot hur en skrivpedagogisk intervention mest blev ett skrivprojekt utan djupare bearbetning av ämnesinnehåll (2011).

3.2.6 Avhandlingens kunskapsbidrag

En stor del av den tidigare systemisk-funktionella och ämnesdidaktiska forskning som presenterats ovan poängterar vikten av ett strukturerat textarbete i undervisningen för att synliggöra språkliga krav och stötta elevernas förmåga att representera kunskap. Genrebaserad undervisning kan ur dessa perspektiv ses som en lösning. I takt med att genrep pedagogiska arbetssätt lämnar avtryck i kursplaner, läromedel, lärarutbildningar, kompetensutvecklande insatser och utvecklingsprojekt på skolor uppfattar jag det samtidigt som nödvändigt att mer distanserat granska hur de tar plats i pedagogisk praktik. Det framstår som särskilt viktigt att vidga diskussionen kring genreteorins relevans för skolskrivande till den kontext där den mest aktivt implementeras: grundskolans och andraspråksundervisningens. Som även framgår i andra delar av föreliggande avhandling (se 2.1.2 och 4.6) uppfattar jag det även som viktigt att analysen inte stannar vid att beskriva hur den studerade undervisningen är ett uttryck för en viss ämneskonception eller skrivpedagogisk diskurs. Om genrep pedagogiken tenderar att tillskriva textförebilder och språkvetenskapligt definierade genrer en betydelsefull roll i undervisningen menar jag att det också är intressant att närmare belysa vilka förebilder elever får för sitt skrivande, och hur explicit undervisning om genrer relaterar till kunskapsarbetet i övrigt. Därtill finns det ett värde i att studera undervisningen där satsningen på genrep pedagogik är explicit och etablerad (jfr Vuorenmaa 2016; Yassin Falk 2017). När en funktionell språksyn genomsyrar kursplaner ser jag slutligen anledning att undersöka hur de språkliga strukturer som blir föremål för undervisning relaterar till kommunikativa funktioner (se 1.2 samt Walldén 2017b; 2018). Min studie av hur lärare kommunicerar metaspråklig och ämnesspecifik kunskap i språkligt heterogena grundskoleklassrum ger ett underlag för att föra diskussionen i dessa riktningar.

4 METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel redogör jag för den empiri som ligger till grund för undersökningen, och beskriver metodologiska, etiska och analytiska överväganden. De begrepp och teorier som ligger till grund för analysen presenterar jag dock i kapitel 2 och 3.

4.1 Diskursanalys som metod

I denna avhandling använder jag språkvetenskapligt underbyggd diskursanalys som metod, där *diskurs* primärt ska förstås som språkanvändning (Fairclough 1993, s. 134; Gee 2014, s. 20). En central utgångspunkt är att språkliga mönster både formas av och bidrar till att forma kontexten för språkanvändningen (se exempelvis Halliday 1964/2007, s. 16). Studien ansluter sig därmed till ett kritisk-realistiskt och socialsemiotiskt perspektiv där språkanvändning ses som i ett dialektiskt förhållande till det övriga sociala livet (Fairclough *et al.* 2010) och som en semiotisk, betydelseskapande aktivitet (Eggins 2000, s. 150). Värdet av diskursanalytiska klassrumsstudier beskrivs på följande sätt av Lemke (1989, s. 1, min översättning).

Att se utbildning som tal, som språkanvändning i sociala aktiviteters kontext, gör det möjligt för oss att observera, dokumentera och analysera utbildningsprocesser inom alla skolområden, och mellan alla skolämnen. Genom att använda diskursanalysens metoder kan vi identifiera och beskriva regelbundna aktiviteter och rutiner i klassrum och strategier lärare och elever använder för att bygga personliga relationer, definiera roller och

förväntningar och manipulera klassrumssituationernas möjligheter. Vi kan fastställa det faktiskt ”innehållet” i undervisningsprocesserna genom att analysera vilka tematiska innebördssystem utvecklas i klassrummet, och vi kan identifiera **hur** dessa komplexa relationer uttrycks genom språket.

Metoden har valts eftersom den ger en grund för att analysera lärares kommunikation av ämnesspecifik och metaspråklig kunskap. I detta ryms, i linje med citatet ovan, såväl hur ämnesinnehåll representeras språkligt i undervisningen som hur läraren genom språket definierar de pedagogiska rollerna och etablerar personliga relationer med eleverna. Den socialsemiotiska grunden för analysen, vars huvudsakliga inriktning mot lärarnas talspråk och texter kompletteras med socialsemiotisk teori i vidare mening, framgår i kapitel 2 och 3.

Studien använder i viss mån *kritisk* diskursanalys (CDA), så till vida att jag inte bara är intresserad av att beskriva den pedagogiska kommunikationen i den aktuella klassrummen utan även av hur språkanvändningen i klassrummet, som en *diskursiv* praktik, reflekterar en *social* praktik som utgörs av de omgivande förutsättningarna för undervisningen (Fairclough 1993; 2015). Min inriktning är företrädesvis didaktisk, med ett intresse för hur genrep pedagogik och andra anspråksfulla perspektiv på undervisning, omvandlas, eller *rekontextualiseras*, i de aktuella klassrummen (Bernstein 2000, ss. 113–114; Fairclough 2010, s. 76). Tolkningsramverket för detta har delvis vuxit fram i dialog med den genererade empirin (se 4.7). Detta skiljer sig från typiskt bruk av CDA, som inriktar sig mot ideologikritik (se Luke 2002) och tenderar att på förhand avgöra vad som ska ses i diskurs och hur det kan kritiserats (se exempelvis Ledin & Machin 2015; Walldén 2017a; diskuteras i Macbeth 2003).

Att jag använder diskursanalys som metod innebär vissa kontraster mot mer etnografiskt inriktade angreppssätt, som annars är vanliga i klassrumsstudier. Det rör sig delvis om hur mitt analytiska fokus ligger på de sociala processer, främst diskursiva sådana, som är framträdande i undervisningssituationerna som observeras snarare än på deltagarna som *sociala aktörer* (jfr Duranti 1997, s.

276). Detta innebär att jag i studien premierar *diskursiva* data framför *antropologiska* (Frøystad 2003, ss, 49–50). Studiens utgångspunkt i Bernsteins teori bidrar också till denna inriktning, eftersom teorin främjar semiotiska ”läsningar” av hur kunskap och sociala relationer och intresserar sig mindre för sociala aktörers levda erfarenhet (Giroux 2001, s. 97). En konsekvens blir att jag inte föresätter mig att ge en uttömmande och allsidig bild av hur de två deltagande lärarna organiserar sin undervisning. Med andra ord görs inga anspråk på att uppfylla etnografiska ideal om tjock beskrivning (se exempelvis Whatmore 2003, s. 93; Willis & Trondman 2002, s. 394). Studien ger istället en kvalitativ belysning av vissa moment, som till stor del är strategiskt utvalda (se nedan). Som en diskursanalytisk studie hämtar den sin trovärdighet från i vilken grad resultaten från analysen konvergerar i vissa riktningar, från hur en del av analysen kan användas för att förklara vad som sker i andra samt, inte minst, från i vilken utsträckning kommunikativa funktioner kan kopplas till språkliga drag (se Gee 2014, s. 141–143).

Att systemisk-funktionell teori används för att belysa såväl lära-
rarnas pedagogiska kommunikation som de genrer och texter som
inryms i undervisningsprocesserna skiljer sig från flera tidigare sy-
stemisk-funktionellt inriktade studier, som i högre grad har lutat
sig mot etnografiska metoder för att granska vad som händer i
klassrummet (se exempelvis af Geijerstam 2006; Nygård Larsson
2011; Sellgren 2011). Avhandlingens användning av en diskursana-
lytisk ansats, med grund i systemisk-funktionell och utbildningsso-
ciologisk teoribildning, har därmed förutsättningar att bidra till en
metodologisk mångfald inom fältet och en fördjupad förståelse av
hur undervisningsprocesser kan granskas på systemisk-funktionell
grund.

4.2 Urval

Valet att förlägga fältstudien till skolan som fiktivt benämns Vid-
ängskolan vägleddes av mitt intresse för att studera hur genrepeda-
gogik tar sig uttryck i klassrumspraktik. Tack vare mitt akademis-
ka nätverk fick jag reda på att Vidängskolan hade arbetat med
genrepdagagogik i ett antal år, och att lärare på skolan även ansva-

rade för fortbildningar i arbetssättet, huvudsakligen för den aktuella kommunens räkning. Skolan är en F-6 skola med ungefär 200 elever, varav cirka 95 % enligt rektorns uppgift har migrationsbakgrund. Skolan är belägen i ett område som kan betraktas som socialt utsatt. Satsningen på genrepedagogik inleddes enligt rektorns uppgift 2010, som ett led i ett större utvecklingsarbete för att tillgodose andraspråksinlärnarnas utbildningsbehov. Urvalet kan därför betraktas som ett *nyckelfall* i förhållande till mitt forskningsintresse för genrepedagogik och språkutvecklande arbetssätt mer generellt (se Thomas 2011, s. 514). Samma urvalsprincip spelade in när jag valde att följa undervisningen hos de lärare, benämnda Malin och Hanna, som har tillämpat arbetssättet under längre tid och ansvarar för genrepedagogisk fortbildning.

Slutligen bör det nämnas att mitt intresse för genrepedagogik även hade bäring på vilka undervisningspass som observerades. Eftersom Hanna av olika anledningar var den enda av lärarna som såg det möjligt att genomföra genrepedagogiska undervisningsupplägg under den tidigare delen av fältstudien blev det en prioritet för mig att särskilt följa de pass där detta skedde, medan observationer i klass 1 huvudsakligen ägde rum under övrig tid. Konsekvensen blev ett strikt fokus på genrepedagogiska processer i undervisningen som leddes av Hanna (se kapitel 7–8), där övriga inslag som läsning av skönlitteratur och dagboksskrivande observerades i ringa utsträckning eller inte alls, medan mer varierande moment observerades i årskurs 1 under höstterminen (se kapitel 5). Under vårterminen hade jag även möjlighet att mer strategiskt följa hur Malin undervisade om narrativ genre i årskurs 1 (se kapitel 6).

4.3 Genomförande

Jag kontaktade rektorn på Vidängskolan via telefon under vårterminen 2015 och uttryckte mitt intresse för att som doktorand studera skolans arbete med genrepedagogik. Rektorn ställde sig positiv och gav mig viss bakgrundsinformation kring skolans utvecklingsarbete (se ovan). Vid en uppföljande e-postutväxling inbjöds jag till att komma till skolan under en dag, för att intervjua rektorn och ta del av undervisningen i fyra olika klassrum, däribland Hannas och Malins. Intervjun med rektorn genomfördes på dennes ar-

betsrum under den aktuella dagen, och fyllde funktionen av en faktaintervju, som ett sätt för mig att få ytterligare bakgrundskunskap om skolans implementering av genrepedagogiska principer (jfr Kvale & Brinkmann 2014, s. 192). Denna information berörde kommun- och skolspecifika förhållanden, och vidareförmedlas av konfidentialitetsskäl inte i avhandlingen.

Längre in på vårterminen kontaktade jag Hanna och Malin med frågan om de kunde tänka sig att låta mig observera och göra ljudinspelningar av deras undervisning under hösten inom ramen för mitt avhandlingsprojekt. De samtyckte till detta. Studien inleddes under senare delen av höstterminen. Under observationerna satt jag till större delen långt bak i klassrummen, där jag förde fältanteckningar på min bärbara dator samtidigt som jag använde en digital röstinspelare för att fånga lärarnas tal. Eftersom eleverna var vända från ljudinspelaren och talade med betydligt lägre röst än lärarna, togs deras röster upp med reducerad kvalitet. Det har därför inte varit möjligt att urskilja individuella elever, vilket inte heller har varit önskvärt med tanke på studiens etiska avgränsningar (se vidare 4.6).

Observationerna av Hannas undervisning (15 timmar och 30 minuter) utgörs till större delen av ett arbetsområde om kartor och befolkning (se kapitel 7 och 8). Ett högre antal observerade timmar i Malins klassrum (28 timmar och 20 minuter) speglar det faktum att hon hade större möjligheter att ta emot mig i klassrummet, och innefattar även moment som av avgränsningsskäl inte berörs i denna avhandlingens resultatanalys, såsom matematiklektioner och arbete med naturkunskap. En bekvämlighetsorienterad avgränsning, med tanke på de transporttider fältstudien innebar, var att företrädesvis observera undervisning under förmiddagstid.

4.4 Observatörsroll

Den roll en forskare kan inta i en fältstudie kan beskrivas som ett kontinuum mellan att vara fullständig observatör och att vara fullständig deltagare. Sociologen Katrine Fangen diskuterar hur båda dessa ytterlighetspositioner kan vara problematiska i forskning. En forskare som blir fullständig deltagare tappar forskningsperspektivet, medan en utpräglad observatör inte fullt kan förstå de interna

koder som präglar kommunikationen mellan deltagarna i den observerade miljön (Fangen 2005, s. 30). Denna studies bruk av diskursanalytisk metod, med fokus på lärarnas pedagogiska kommunikation, har begränsat utrymmet för sådana överväganden. Under genomförandet har jag dock oundvikligen ingått i sociala samspel med de deltagande lärarna och även med eleverna i klassrummet. Jag har då strävat efter att anpassa min interaktion till de olika signaler om önskat deltagande jag har uppfattat från både lärare och elever (se exempelvis Duranti 1997, s. 102). I sjätteklassen agerade jag därför mestadels i en utpräglad åskådarroll, medan jag inte sällan deltog genom att hjälpa eleverna i förstaklassen när de ägnade sig åt bänkarbete (något som uppmuntrades av både lärarna och eleverna). Elevernas individuella arbete har dock inte varit föremål för analys utan endast utgjort bakgrundskunskap (se vidare 4.6).

4.5 Transkription

Materialet är bastranskriptioner som har förfinats vid behov (jfr Norrby 2014, s. 102). Detta innebär att de har skett i enlighet med skriftspråksnormer och utan att markera prosodi, inandningar och mikropaus. Vid de tillfällen då intonation, röstläge eller gester bedöms ha förändrat innebörden drastiskt så har detta kommenterats särskilt (jfr Coulthard 1992; Hewings 1992). Symboler som har använts i transkriptionerna inkluderar följande (modifierad från Norrby 2014, ss 110–111).

<u>måste</u>	emfas
...	längre paus
/.../	utelämnat tal
<exempel>	textuppläsning
◊exempel◊	sägs med svagare röst
+exempel+	sägs med starkare röst
exempel	sägs med skrattande röst
'exempel'	språkliga exempel i undervisningen
(exempel)	osäker transkription
(x) (xx) (xxx)	ohörbart (x = ungefärligt antal ord)
[n]	utelämnat personnamn

Utöver detta har jag använt mig av kommatecken och punkt för att spegla talets rytm och intonation⁴² (se Gee 2014, ss. 162–164; Kress 2003, ss. 132–133). Dessa egenskaper ägnas inget specifikt analytiskt intresse, men interpunktionen har vid de upprepade genomläsningarna av transkriptionerna, och senare excerpten, gjort det lättare för mig att minnas lärarnas röster. Förhoppningen är att detta har ett värde även för läsaren.

Transkriptionen ska inte ses som en direkt avspegling av materialet utan reflekterar en påbörjad analysprocess (Norrbby 2014, ss. 101–102). Transkriptionen har gjorts utifrån min avsikt att analysera hur språkliga mönster på lexikogrammatisk och diskurssemantisk nivå realiserar olika språkliga funktioner och kontexter. Det hade varit möjligt att i högre grad ta hänsyn till fonologiska aspekter (se exempelvis Coulthard 1992; Gee 2014, ss. 136–139), alternativt att som Jeff Bezemer och Günther Kress (2016) förespråkar, använda en fullödig multimodal tolkningsram som inkluderar gester och blickar. I relation till det senare alternativet är det tydligt hur redan valet av röstinspelning utgör en grundläggande omvandling av materialet (Crang 2003, s. 129). Min utgångspunkt har varit att språklig analys i linje med Christie (2002) samt Martin och Rose (2007) är ett tillräckligt rikt analysverktyg för att kvalitativt belysa de aktuella undervisningsprocesserna.

4.6 Etiska överväganden

Detta avsnitt beskriver de procedurella, situationsbundna och relationella etiska överväganden som har gjorts under genomförandet av klassrumsstudien. Begreppen används i kommunikationsvetaren Sarah J. Tracys ramverk för att granska kvalitativ forskning (Tracy 2010, ss. 846–848).

Denna studie intresserar sig primärt för lärarnas praktik. Angående procedurell etik förhåller sig studien till Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017). Det innebär att jag inhämtade samtycke från de deltagande lärarna efter att ha informerat om studiens inriktning och om möjligheten att av-

⁴² Intonationskonturer med final karaktär har i linje med Gee (2011, s. 253) betraktas som syntaktiskt avgränsande, och markeras med punkt.

bryta (Vetenskapsrådet 2017, ss. 26–27). Att inhämta ett informerat samtycke innebär en balansgång mellan att säga för mycket eller för lite om forskningsprojektet (Kvale & Brinkmann 2014, s. 118). För lite information kan leda till ett svagt samtycke, medan för mycket information kan styra deltagarna på oönskade sätt. Jag valde i detta sammanhang att vara öppen med mitt intresse för genrepedagogik, vilket jag bedömer underlättade mitt tillträde till det aktuella fältet (se 4.3).

En etisk avgränsning är att eleverna inte ingår som individuella deltagare i studien. De betraktas istället som en kollektiv motpart som lärarna förhåller sig till när de ställer frågor och följer upp svar (se 2.4.2.1). Elevers bänk- och smågruppsarbete har därmed helt lämnats utanför datainsamlingen. Vid de första observations-tillfällena informerade jag dock eleverna på ett åldersanpassat sätt om att jag var forskarstudent och att jag hade som syfte att undersöka och spela in lärarens undervisning i klassrummet för att skriva om den i en bok. De hade även förberetts på min närvaro av lärarna innan studien inleddes. Samma information, tillsammans med uppgifter om min institutionstillhörighet och hur jag kunde nås via telefon eller e-post för att svara på eventuella frågor, formulerades skriftligt och vidareförmedlades med lärarnas hjälp till elevernas föräldrar. I enlighet med krav på anonymitet och konfidentialitet gavs lärare och platser fiktiva namn i fältanteckningar och transkriptioner, som tillsammans med ljudfiler och foton av läromaterial förvarades lösenordskyddat och krypterat. Elever kan inte spåras individuellt i anteckningar och transkriptioner, eftersom de varken har numrerats i excerpt eller getts fiktiva namn. För att ytterligare säkerställa att individer inte kan identifieras har inspelningarna även kodats om med röstförvrängning (jfr 4.3).

Begreppen situationsbunden och relationell etik (Tracy 2010) är användbara för att belysa hur etiska överväganden inte bara, eller ens främst, handlar om att följa föreskrifter. De uppkommer i olika situationer och i relationer mellan människor. Situationsbunden etik aktualiserades när jag i samråd med lärarna bestämde mig för att inte närvara under vissa pass, exempelvis när de genomförde nationella prov med eleverna, handledde vfu-studenter eller grans-

kades av andra observatörer inom ramen för kompetensutvecklingssatsningar. En angränsande relationell aspekt var att säkra deltagarnas *kontinuerliga* samtycke genom att ständigt stämma av att överenskomna tider fortfarande passade under skolvardagens ständiga skiftningar. Eftersom lärarna oftast hade ett fullt schema under de förmiddagar som observerades uppfattade jag det också som viktigt att inte ta mer tid av deras tid i anspråk än nödvändigt. Således infann jag mig i lektionssalen något innan passen började, och gick därifrån relativt kvickt efter att de hade slutat. Det senare var ofta helt nödvändigt, eftersom lärarna i regel behövde följa eleverna till matsalen.

Enligt Tracy (2010) återstår det sedan att beakta den utgångsetik som rör processen att lämna fältet för att sedan skriva fram forskningsprocessens resultat. Jag har i detta sammanhang avstått ifrån att tillskriva de deltagande lärarna kunskapsteoretiska positioner utifrån den interaktion som analyseras. Jag uttalar mig därmed inte om hur lärarnas praktik reflekterar den ena eller den andra ämneskonceptionen, kunskapssynen eller skrivpedagogiska diskursen (se även 2.1.2; 3.2.4). Jag uppfattar, i linje med exempelvis Jonas Linderöth (2016, s. 18–19) och Ingrid Carlgren (2015, ss. 161–162), att sådant tillskrivande riskerar att ge en förenklad bild av villkoren för lärares yrkesutövning.

4.7 Analytiskt förfaringssätt

Under studien var det av central betydelse för mig att göra dagliga bearbetningar av fältanteckningarna, för att kontextualisera röstinspelningarna (Duranti 1997, s. 116) och göra preliminära kopplingar till teoretiska begrepp (Fangen 2005, s. 95). Jag förde även anteckningar i min mobiltelefon, för att snabbt fånga upp idéer, kopplingar och frågetecken. Tolkningarna, och därigenom omvandlingarna, av materialet var således en pågående process snarare än något som skedde i en särskild fas (se Crang 2003).

Anteckningarna gav en tidig riktning för fortsatt analys, där jag lyssnade igenom ljudinspelningarna upprepade gånger och noterade sekvenser fruktbara för transkription. Den följande organiseringen och etiketteringen av ljudfilerna var en del i en analytisk

process, då det i dessa var möjligt att se ett embryo till empiriska kapitel. Relevanta sekvenser transkriberades sedan enligt principerna ovan (se 4.5). Urvalet av transkriptioner för analys utgjorde ytterligare en omvandling av materialet, dels genom urvalet i sig, dels genom ändringar såsom förkortningar av utdrag där deiktiskt präglad eller svårhörbar kommunikation lämnades utanför. De excerpt urvalet resulterade i prövades sedan mot språkvetenskapliga analysverktyg, med andra ord med etablerad kunskap om språkliga formers funktion. Relationen mellan form och funktion, liksom mellan SFL och Bernsteins ramverk, var till viss del etablerad från början men omvandlades väsentligt under analysens gång, då det empiriska materialet bröts mot teorin och vice versa. Dessa omvandlingar skedde även i takt med att såväl det empiriska underlaget som det teoretiska ramverket breddades under avhandlingsarbetet och forskarutbildningens gång.

Tolkningarna av materialet har alltså skett utifrån studiens teoretiska ramverk, samtidigt som materialet inte sällan har gjort det nödvändigt att modifiera och utöka detta ramverk. Det studerade fenomenet har alltså getts utrymme att omdefiniera de ursprungliga utgångspunkterna, i enlighet med ett abduktivt angreppssätt (se Alvesson & Sköldberg 2008, ss. 55–56). De tydligaste exemplen på denna växelverkan mellan teori och empiri är det metafunktionella ramverk som har vuxit fram i ljuset av den genererade empirin (se 2.4), samt hur det genreteoretiska tolkningsramverket både har utgjort en resurs för att förstå den studerade undervisningen (se kapitel 3) och ett föremål för kritisk granskning i ljuset av samma undervisning (se kapitel 9). Det analytiska arbetet har medfört ett riktigt bruk av anteckningar, bestående av frågor och reflektioner, angående hur empirin kunde förstås i relation till teorin och omvänt. Ur språkvetenskaplig synvinkel är analysen *dynamisk*, då den visar hur den pedagogiska kommunikationen utvecklar sig genom olika moment (jfr Eggins 2000, s. 215; Halliday & Martin 1993, s. 49; Hammond 1991, ss. 15–16). Detta kontrasterar mot *synoptiska* analyser, som ger en mer statisk bild av språkanvändning. Att en sådan riktning kan vara fruktbar visas i exempelvis Lemkes (1990), Hammonds (1991) och Sellgrens (2011) analyser av lexikala relationer i instruerande diskurs. I föreliggande avhandling intresserar

jag mig i högre grad för *när* och *hur* ämnesspecifik och metaspråklig kunskap kommuniceras. Jag delar därmed Hallidays och Martins perspektiv att det dynamiska perspektivet är av särskild vikt i pedagogiska sammanhang, för att analysera pedagogisk kommunikation som en situationsberoende process, i ljuset av vad som har varit innan och kan komma efter (1993, s. 50). Däremot anlägger jag synoptiska perspektiv på vissa av de texter läraren visar som modeller för elevernas individuella skrivande, för att studera deras egenskaper som medierande resurser.

5 LÄSFÖRSTÅELSE, ORDKUNSKAP OCH MUNTligt BERÄTTANDE I ÅRSKURS 1

Detta första empiriska kapitel tar avstamp i årskurs 1, där läraren som i studien kallas Malin undervisar en grupp om 14 elever. Den skola som i avhandlingen benämns Vidängskolan har, som tidigare konstaterats, en mycket hög andel elever med migrationsbakgrund, vilket är påtagligt i den aktuella klassen. Studien inleds i slutet av oktober, vilket innebär att Malin och eleverna endast har drygt två månaders delad erfarenhet av klassrummets kontext. Malin berättar att det var länge sedan hon ledde undervisningen i en första klass, och att hon upplever en stor kunskapsmässig spridning bland eleverna. Hon beskriver hur vissa elever kan läsa lite grand och andra inte, vilket gör att hon ser det som nödvändigt att lägga genrep pedagogiskt arbete åt sidan och istället utgå från talspråket.

Medan ett första genrep pedagogiskt undervisningsuppdrag om narrativ genre, lett av Malin under vårterminen, utgör fokus för nästföljande kapitel granskas här två återkommande undervisningsmoment under höstterminen: diskussion kring ord i veckans läsläxa respektive måndagssamlingar. Även om undervisningens inriktning skiljer sig åt jämfört med den i kapitel 6–8 återfinns en likhet gällande ambitionen att kommunicera *metakunskaper* till eleverna för att stötta deras språkanvändning (Strömquist 1996; Palmér 2008). Det rör sig om kunskap om läsning respektive kunskap om att organisera muntliga återberättelser. Det kan konstateras att båda dessa moment har stöd i kursplanen för svenska och

svenska som andraspråk⁴³, där centralt innehåll utgörs av ”lässtrategier för att förstå och tolka texter” samt ”muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare” (Skolverket 2018, ss. 258; 270). Angående lässtrategier har nationell forskning under senare år visat positiva effekter av att dessa fokuseras explicit i undervisning (se exempelvis Reichenberg 2014; Varga 2017; Tengberg & Olin-Scheller 2016; Ingemansson 2018). Litteracitetsforskare som E.D. Hirsch (2016, s. 21) och Allan Luke med kollegor (2011) lyfter dock fram risker med att överbetona generella strategier, och stryker under betydelsen av att eleverna får möjlighet att involvera sig i, och bygga upp relevant kunskap för, de texter de möter för att uppnå förståelse (se även Gee 2015, ss. 40–41). Läraren undervisar om lässtrategier i linje med ett skolledningsbeslut om att varje klass ska arbeta medvetet med att ge eleverna goda lässtrategier. I en avhandling i övrigt fokuserar genrep pedagogiska undervisningsprocesser, och kunskap om skriftliga genrer, ger detta kapitel ett kunskapsbidrag om hur den deltagande läraren kommunicerar metakunskaper om läsning.

De analyserade momenten återkommer vid samma tider och i liknande skrud varje vecka, med återkommande former för kommunikation och deltagande. De kan betraktas som *isolerade aktiviteter*, eftersom de utgör avskilda element som saknar förberedande och uppföljande undervisningsaktiviteter (se 2.2.3). De är samtidigt betydelsefulla för undervisningens inramning på en övergripande nivå, just för att de är återkommande moment som läraren engagerar eleverna i. Detta gör dem också angelägna att undersöka.

Analysen fokuserar vad som kännetecknar lärarens pedagogiska kommunikation när hon leder undervisningen inom kunskapsområdena läsförståelse, ordkunskap och muntligt återberättande. Den pedagogiska kommunikationen innefattar, i linje med Bernsteins ramverk, såväl kommunikation av önskade kunskaper och färdigheter, inom ramen för en *instruerande* diskurs, som kommunikation av en social ordning, i form av en *reglerande* diskurs (se

⁴³ Vilken kursplan elever följer beslutas av rektor (se SFS 2011:185, 5 kap, §14). Av etiska avgränsningar har inga efterforskningar om specifika elevers språkbakgrund gjorts, men mitt antagande har varit att så gott som samtliga elever följer kursplanen för svenska som andraspråk. De deltagande lärarna talar dock om ämnet som ”svenska” med eleverna.

Bernstein 1990/2003; 2000, se 2.1.1). Analysen kommer även att visa hur de aktuella momenten delar väsentliga kännetecken där eleverna deltar genom att ingå i en dialog med läraren och berätta om vardagliga erfarenheter. Momentet kräver med andra ord att eleverna *rekontextualiserar* vardagserfarenheter med anpassning till det aktuella undervisningsmomentet (Bernstein 2000, s. 169). Centrala frågor för analysen är hur den pedagogiska kommunikationen kan förstås som uttryck för stöttning (se 2.3) samt vilka explicita och implicita krav undervisningen ställer på elevernas deltagande.

Inledningsvis kan en generell förväntning uttryckas på den pedagogiska kommunikationen i det aktuella skedet, i form av en framträdande reglerande diskurs (Bernstein 1990/2003; 2000). Detta antagande följer på att undervisningen äger rum under höstterminen i en årskurs 1 när mycket som rör den sociala ordningen för lärandet behöver regleras genom att läraren hävdar sin auktoritet och fastställer *hierarkiska* regler för legitimt deltagande. Det är av betydelse att läraren enligt egen utsago inte har undervisat i årskurs 1 på länge; precis som eleverna behöver lära sig vara förstaklass-elever behöver läraren i viss mån lära sig att vara lärare i årskurs 1. Denna ömsesidiga konstruktion av roller understryks i Bernsteins teori (1990/2003, s. 57). Hur läraren upprätthåller en reglerande diskurs, och hur den relaterar till momentens instruerande diskurs, ägnas därför särskild uppmärksamhet i detta kapitel.

Som har framgått i kapitel 2 analyseras empirin på språkvetenskaplig och utbildningssociologisk grund. Det innebär en systemisk-funktionell analys av hur läraren kommunicerar undervisningsinnehåll, konstruerar sociala relationer och reglerar informationsflöden (se 2.4) som relateras till Bernsteins teoretiska ramverk (se 2.1). Det senare används för att analysera mer globala egenskaper hos undervisningen, främst i ljuset av begreppen *inramning*, alltså kontrollen över den pedagogiska kommunikationen, samt *klassifikation*, som för uppmärksamheten till undervisningens ämnesinnehåll. Stundtals uppstår spänningar mellan de språkanalytiska och utbildningssociologiska perspektiven, så till vida att detaljerad språklig analys kan visa på förtjänster i sättet en erfaren lärare använder pedagogisk kommunikation samtidigt som det finns an-

ledningarna att problematisera kommunikationsmönster och kunskapsinriktningar på en mer övergripande nivå.

5.1 Genomgång av läsläxa

Det första momentet som analysen fokuserar är lärarens genomgång av veckans läsläxa. Den sker under ett halvklassblock varje tisdag, där eleverna växelsvis har idrott och svenska. Läxan består av ett kapitel ur läseboken *Den magiska kulan* (Wänblad 2011). Under lektionspasset använder läraren tre karaktärer från läsprogrammet *En läsande klass*⁴⁴ för att modellera olika lässtrategier. Dessa läromaterial bidrar med ett specifikt ämnesinnehåll, i form av bokstavsträning, läsning av berättelser och lässtrategier. Med andra ord bidrar de till en stark övergripande *klassifikation* med aktiviteter som är distinkta i förhållande till andra skolämnen (se 2.1.1). Momentet har även en relativt stark övergripande *inramning*, med en struktur bestående av diskussioner kring svåra ord i kapitlet som ska läsas, återanknytning till föregående kapitel, förutsägelser kring vad som ska följa i boken, högläsning av kapitlet från lärarens bok och till sist körläsning av den mindre omfångsrika text som finns i elevernas läxböcker.

Analysen fokuserar vad som ofta inleder dessa moment, alltså samtal kring förmodat okända ord i läxkapitlet. De följande analyserna kommer att visa att aktiviteten inte i första hand tycks tjäna syftet att stötta läsningen av bokkapitlet, när elevernas individuella erfarenheter görs till basen för den instruerande diskursen, snarare än gemensamma erfarenheter förvärvade genom bokläsning. Momentet har således egenskaper som utmanar såväl den inramning som den klassifikation som gäller för läxläsningen på en övergripande nivå. Nedanstående excerpt visar hur läraren introducerar läxan vid ett tillfälle.

L: Idag har vi tisdag ju, eller hur? En grupp hade svenska medan ni hade idrott. Och nu är vi här. (x x x) Vad brukar vi göra på svenskan på tisdagar? Vad gör ni på idrotten, eller förlåt, på svenskan?

⁴⁴ Se <http://www.enlasandeklass.se/>

E: (x)

L: Just det, vi brukar prata lite om orden. Vad är det för någon text vi läser då? Vad heter boken? Vad är det för bok vi har egentligen? Vad heter den?

E: Den magiska kulan.

L: Den magiska kulan! Den brukar vi köra på tisdagar ju. Och på tisdagar får ni ju läxan, eller hur? Och till när ska man ha läst klart sin läxa? När har man läst färdigt sin läxa? Vad heter denna dagen? Den börjar på F ...

E: Fredag.

F: Fredag. Kan du säga fredag? Till fredag ska man ju faktiskt kunna sin läsläxa. Då har man läst den flera gånger på tisdagen, flera gånger på onsdagen och flera gånger på torsdagen. Eller hur? Och sen läser man den för mig och [n] på fredag.

Utväxlingen följer en väldokumenterad kommunikationsstruktur i klassrum. Det rör sig om mönstret *initiering, respons* och *uppföljning* (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979, se 2.2). Det innebär att läraren ställer *FK-frågor*, alltså frågor hon själv vet svaret på, till eleverna för att sedan bekräfta deras svar (se 2.4.2.1). Strukturen benämns fortsättningsvis *triadisk dialog* och vittnar om stark inramning. Den triadiska dialogens funktion i detta fall är att bekräfta lektionens innehåll, vad boken heter och till när läxläxan är. Frågorna omformuleras flera gånger, vilket stryker under läsläxans vikt. Utväxlingen är ett exempel på framträdande *reglerande diskurs* som i detta fall specificerar läxan eleverna ska läsa samt dess tidsramar (se 2.1.1). Interpersonella val läraren gör inkluderar pronomenet "man", som ger instruktionerna en allmängiltig och ofrånkomlig prägel (se 2.4.2.2), samt modalitetspartikeln "ju" som visar att informationen förutsätts vara känd för eleverna: "Till fredag ska *man ju* faktiskt kunna sin läxa." Observationerna angående triadisk dialog, val av pronomen och modalitetspartiklar rör språkets relationsskapande funktion, och den pedagogiska kommunikationens *tenor*. Den framstår i detta läge som auktoritativ, när läraren är primär kunskapsinnehavare och kommunicerar förväntningar på eleverna.

Under genomgången av läxan ombeds eleverna att överge sina vanliga platser vid bänkarna, ordnade i par eller i fyrgrupper, och istället sätta sig i en ring tillsammans med läraren längst fram i klassrummet. Den förändrade placeringen kan ses som en försvagning av klassifikationen i en inre, rumslig mening när uppdelningen mellan lärarens yta framför tavlan och elevernas åskådarplats vid bänkarna löses upp (se Bernstein 1990/2003, s. 32, se 2.1.1). Läraren behåller samtidigt en auktoritativ placering genom att sitta på en låg stol istället för på golvet. I utdraget ovan bekräftar läraren det första elevsvaret med att de ska ”prata om orden”, där användningen av bestämd form i ”orden” antyder att momentet är känt för eleverna (se Martin 1992, s. 102). Under observationerna visar det sig mycket riktigt att samtal om ord är ett viktigt moment under dessa pass, rent av det bärande momentet. Nedanstående excerpt visar hur dessa ord introduceras vid ett tillfälle.

L: Hörni, jag brukar ju skriva lite ord på tavlan. Det har jag gjort idag med. Ord som hör ihop med texten, den text som vi ska läsa. Jag tänkte att jag läser dem så läser ni efter mig. Kolla på tavlan för då ser du också hur de stavas. Då kanske man kommer ihåg det till nästa gång, eller man kanske kommer ihåg en bokstav i alla fall som man känner igen. Här, kolla! Vänd dig om så att du ser tavlan. <Sträng, Spretig. frisyr. Slösa, Gned. Rörelser. Fantisera. Batteri. Det är kört>.

Orden från boken utgör nu *instruerande* diskurs, och åtföljs samtidigt av reglerande anvisningar om hur eleverna ska uppmärksamma och artikulera dessa ord. Detta illustrerar hur instruerande diskurs är inbäddad i reglerande diskurs (Bernstein 2000). Läraren inleder med ”hörni”, ett interpersonellt tema som hon ofta använder för att påkalla elevernas uppmärksamhet samt för att signalera skiften mellan aktiviteter under lektionernas gång. Det är med andra ord en strategi för att organisera den pedagogiska kommunikationens informationsflöde (se 2.4.3).

Läraren fortsätter sedan att ge anvisningar och förklaringar. Formuleringen ”då kanske man kommer ihåg det till nästa gång, eller man kanske kommer ihåg en bokstav i alla fall” präglas av en

låg *epistemisk modalitet* (se 2.4.2.3), som visar att läraren yttrar sig med en låg grad av säkerhet om hur eleverna ska klara av aktiviteten. Detta reflekterar möjligen den kunskapsspridning läraren ser i gruppen. Imperativen som används precis innan uppläsningen av orden riktar sig till en enskild elev, och illustrerar hur den försvagade rumsliga klassifikationen tycks kräva att läraren använder fler interpersonella strategier för att behålla fokus på den aktuella uppgiften. Uppmaningen formuleras i sammanhanget på ett *kongruent* sätt, så till vida att funktionen (uppmaning) stämmer överens med dess grammatiska uttryck som ett imperativ (se 2.4.2.1):

L: Här, kolla! Vänd dig om så att du ser tavlan.

Detta kan tolkas som ett uttryck för starkt inramad reglerande diskurs då det i språklig mening utgör den mest direkta och tydliga formen för uppmaningar (Martin & Rose 2007, ss. 227–231). Kommande analyser visar hur uppmaningarna annars ofta realiserar *metaforiskt* genom påståenden eller frågor.

5.1.1 En inbjudan till läsförståelse

I anslutning till de utvalda orden introducerar läraren en av de tre karaktärerna från *En läsande klass* som ska hjälpa eleverna med läsningen. Det rör sig om "Detektiven", som presenteras på följande sätt under lektionstillfället.

L: Åtta ord har vi här, eller hur? Åtta ord som vi kommer att känna igen när vi läser texten. Och vi tar hjälp av detektiven. Ni ser att hon har ett förstoringsglas. ☐Här, nu kan ni titta hit-åt.☐ Hon har ett förstoringsglas. Och det använder hon när hon ska titta på orden. Hon tittar på orden, inte för att orden ska bli större utan för att man måste titta noga på ett ord för att förstå. Man kanske måste dela ordet i två delar för att förstå vad det betyder, eller hur? Man kanske ska dela upp för att det ska bli lättare att förstå. Ibland måste man läsa ordet som är före, och ibland måste man läsa ordet som kommer precis efter. Så fattar man. "Aha det är det dom menar". Ibland måste man faktiskt läsa hela meningen för att förstå vad ordet handlar om och vad

det betyder. Och detektiven hjälper oss att komma ihåg hur vi kan tänka kring de nya orden, är du med mig? Och här var vi lite nya ord. Vi ska ta dem igen.

Läraren introducerar "Detektiven" genom att poängtera dess roll att hjälpa klassen förstå orden. Att läraren här brukar ett inkluderande "vi" kan ses som ett sätt att skapa solidaritet med eleverna; läraren inkluderar sig själv bland dem som ska "ta hjälp av" detektiven (Christie 2002, ss. 16–17). Läraren återanknyter till "Detektiven" med det personliga pronomenet "hon" och refererar ofta till den, och de övriga karaktärerna från *En läsande klass*, som "kompisar" eller "extrakompisar". Att på detta sätt låta figurer av barnboks-karaktär vara en utgångspunkt för att kommunicera kunskap om läsning kan ses som en interpersonell strategi för att väcka elevernas engagemang samtidigt som momentets mål introduceras. Strategin kan således ha en stöttande funktion genom att bidra till att rekrytera elevernas intresse (Wood *et al.* 1976, se 2.3).

Läraren kommunicerar sedan en reglerande diskurs som beskriver hur eleverna ska tänka och agera när de stöter på ord de inte förstår i en text. Läraren använder i detta läge låg epistemisk modalitet för att förklara hur olika situationer kräver olika strategier samt hög *relationell* modalitet för att markera elevernas förpliktelse att tillämpa lässtrategierna när de är nödvändiga (se 2.4.2.3). Detta illustreras i det modifierade utdraget nedan, med understruken epistemisk modalitet och fetmarkerad relationell modalitet.

Man kanske ska dela upp för att det ska bli lättare att förstå.
Ibland måste man läsa ordet som är före, och ibland måste man läsa ordet som kommer precis efter.

Genom att lyfta fram dessa överväganden och förpliktelser visar läraren hur eleverna ska ta sig an skriven text. Det kan ses som en dragning åt en ansats till en synlig pedagogik (Bernstein 1990/2003) kännetecknad av stark inramning och klassifikation, där kriterier och ämnesinnehåll framträder tydligt. Dessa överväganden och förpliktelser är samtidigt komplexa och abstrakta till sin natur, särskilt när momentet äger rum under höstterminen i

årskurs 1 där flera av eleverna enligt läraren har svårigheter med självständig läsning av text. En hög grad av stöttning, där läraren uppbär en stor del av ansvaret för läsningen av texten, framstår därmed som nödvändig (jfr 2.3). Den kommande analysen kommer dock att visa hur fokuset på lässtrategier istället tycks leda kommunikationen bort från texten.

5.1.2 Ordförklaringar

En betydande del av dessa pass ägnas åt samtal kring de ord läraren har valt ut. Ett exempel visas nedan, vid ett tillfälle då läraren visar upp bilder som representerar orden.

L: Då sätter jag den lille bilden här då. Sen har jag tagit en bild till. Konstigt alltså. Nu tänker man ju på [n], eller hur? På musik-[n].

E: Jag vet!

L: Ja. vad tror du?

E: Batteri.

L: Nej, det är inget batteri faktiskt. Nej, det är något annat. Man kan ha den när man spelar. När man spelar gitarr så spelar man på en sträng. Kände du igen det nu när jag sa det?

E: Ja.

L: Bra. En sträng. Men vet ni vad? Backar du lite. Det här ordet där, sträng, det är lite konstigt faktiskt. För det kan vara såna här gitarrer, stränginstrument, men det kan också vara "+Nu är det tyst!+". Det kan vara en sån där arg fröken som är så sträng. "+Gör läxan! Läs snabbt! Läs mer! Räkna fort!+".

E: Jag trodde det var på riktigt. SKRATTAR

L: Går runt och jagar barn hela tiden. Mycket mycket sträng, mycket mycket arg. Eller hur? Så det kan vara sträng som spelar, om man spelar gitarr, men det kan också vara att man är bestämd, lite arg kanske. Sen har vi det här ordet. +Men alltså, låt det vara! Jamen!+ Nu har jag sagt till säkert fyra gånger. Jag vill bara att du låter det vara. Tack.

Ovanstående excerpt visar hur orden läraren har valt ut blir undervisningens instruerande diskurs. Läraren sätter upp bilden på "De-

tektiven” på tavlan, och tar sedan fram en annan bild som visar ett av orden som ska diskuteras. Bilden utvärderas med formuleringen ”konstigt alltså”. Ordet ”konstigt” är en resurs för *uppskattning* som läraren ofta använder för att värdera den instruerande diskursen (se 2.4.2.3), möjligen för att markera att undervisningen rör nya kunskaper som eleverna inte förväntas känna till. Läraren ger sedan en ledtråd till ordets innebörd, genom att påstå att ordet påminner om skolans musiklärare och lägger till en påhågsfråga, ”eller hur”, som öppnar upp påståendet för elevernas bekräftelse (Eggins & Slade 1997, s. 86). Detta är ett av talrika exempel i materialet från hur läraren använder skolans kontext för att förklara, eller som i detta fall ge ledtrådar till, innebörder.

En fråga om ordets betydelse tycks vara underförstådd, vilket illustrerar hur pedagogisk kommunikation ofta präglas av *interpersonell metaforik* (se 2.4.2.1). Det kan innebära att frågor uttrycks mindre direkt, exempelvis genom påståenden (se 2.4.2.1). En elev ropar i detta läge ut ett anbud för att svara, vilket accepteras av läraren (jfr Mehan 1979, s. 91). Den uppföljande, och kongruent formulerade frågan, ”vad tror du” visar att läraren inte endast är ute efter en korrekt definition utan vill ha reda på elevens föreställning om ordet. Eftersom läraren inte har kunskap om denna rör det sig om en *SK-fråga*, där den svarande eleven har kunskapen (se 2.4.2.1). Detta utgör sammantaget tecken på svag inramning och dialogisk kommunikativ orientering som utforskas nedan (se 5.1.3). I det aktuella fallet är dock frågans öppenhet skenbar, när läraren utvärderar elevsvaret ”batteri” negativt och sedan ger den betydelse som avsågs med associationen till musikläraren (jfr Cazden 2001, ss. 92–93). Läraren beskriver sedan den alternativa betydelsen av ”sträng”, och gestaltar den även genom en rad skolorlaterade imperativ tillsammans med hög röst. Läraren använder i detta avseende återigen delade skolerfarenheter för att kommunicera betydelsen av ordet, tillsammans med ord som har liknande betydelse och attitydladdning: ”arg” och ”bestämd” (se 2.4.2.3). Gestaltningen väcker viss munterhet, och kommentaren från en elev att den trodde det var på riktigt.

Det är denna senare betydelse av ordet ”sträng” som förekommer i det bokkapitel som ska läsas, istället för den innebörd läraren

inledningsvis satte i förgrunden genom associationen till skolans musiklärare. Varken boken eller den kunskap om läsning som förkroppsligades av "Detektiven" aktualiseras här, vilket är ett första tecken på att den instruerande diskursen har rört sig från ett kunskapsområde om skönlitteratur och lässtrategier mot ordkunskap mer generellt. Detta bidrar till bilden av momentet som en isolerad aktivitet snarare än som en del i en längre, sammanhängande undervisningsprocess med utgångspunkt i bokläsning.

Analysen har företrädesvis behandlat den instruerande diskursen i utdraget. Det förekommer också tydliga exempel på reglerande diskurs, mest påtagligt i de avslutande satserna. Där använder läraren en kongruent realiserad uppmaning, "låt det vara", tillsammans med hög röst och interpersonellt laddade teman som uttrycker lärarens attityd: "men alltså", "jamen" (se 2.4.3). Läraren sänker sedan rösten och använder två metaforiska uppmaningar i deklarativ form: "Nu har jag sagt till säkert fyra gånger. Jag vill bara att du låter det vara." Den avslutande satsen är ett exempel på *subjektiv modalitet* (Martin & White 2005, ss. 110–111, se 2.4.2.3):

<i>Subjektiv modalitetsmetafor</i>	Jag vill att du låter det vara
<i>Jfr kongruent realiserad uppmaning</i>	Låt det vara

Valet av subjektiv modalitet, där läraren gör sig till källan för förpliktelsen, utgör ett mindre direkt sätt att utöva kontroll med språkliga medel, och bidrar till att sänka volymen på tillsägelsen. Att läraren använder sig av ett koncessivt satsadverbial (se Martin & Rose 2007, ss. 56–58) bidrar ytterligare till detta genom att reducera förväntningarna på elevens beteende "Jag vill *bara* att du låter den vara." Läraren har med dessa språkliga val återupprättat en mer kamratlig tenor, i kommunikation av en reglerande diskurs som tydliggör kriterier för deltagande i aktiviteten. Dessa innebär att sitta still på sin plats och inte ge sken av annat än lyssnande. Även om läraren ofta reglerar denna sociala ordning på ett mindre auktoritativt sätt, genom interpersonella metaforer, opererar dessa förväntningar om legitima beteenden på ett relativt explicit plan. Analysen kommer att visa att detsamma inte gäller hur eleverna

ska förhålla sig till den *instruerande* diskursen, rörande vilka kunskaper och färdigheter som ska visas upp.

Nedanstående utväxling visa en förhandling om innebörden hos ett mer abstrakt ord.

L: Är du snäll och bara flyttar lite grann på dig? Kan inte du sätta dig där emellan för det blir tokigt om du sitter med ryggen till tavlan, då ser man inte riktigt bokstäverna och orden hur de hänger ihop. Vi ska börja läsa tillsammans. <Strid>.

E: Strid.

L: Vad är det för nåt konstigt? Ja, vad är strid?

E: Det tror jag är gata.

L: Nej. 'Strid' är något man gör. Till exempel om det är krig, så brukar man säga att det är en strid mellan olika grupper. Dom strider mot varandra. De tycker olika. Förstår ni vad jag menar? Att de bråkar mot varandra. I Syrien är det strider /.../ I Syrien, har ni sett på tv om Syrien eller hur? Där är de ovänner, det är många som är ovänner där ju eller hur? Då strider de mot varandra. Mm. Men det kan också vara så att man kan använda ordet strid till exempel här på skolgården, det behöver inte vara så att man har en massa vapen och att man är jätteovänner. Man strider om en viktig fråga. Man tycker olika, det finns två grupper och de tycker olika. Det är strid. En kämp. Man kämpar om någonting. Det är strid.

Utväxlingen inleds med en metaforiskt präglad reglerande diskurs, som utgör ytterligare exempel på lärarens preferens för att upprätthålla social ordning genom en milt auktoritativ tenor. Eleven görs genom frågor snarare än uppmaningar uppmärksam på vilken position som är önskvärd under momentet med hänvisning till behovet att följa instruerande diskursen på tavlan: "Är du snäll och ..." samt "Kan du inte ...". Läraren gör sedan bruk av triadisk dialog genom att fråga vad ordet "strid" betyder, och utvärderar ordet som "konstigt" vilket återigen tyder på att hon inte förväntar sig att eleverna kan svaret. Momentet får genom detta ett inslag av en gissningslek. Analysen av lärarens förklaringar kommer nu att

fokusera *ideationella* språkliga funktioner som rör hur erfarenhet representeras (se 2.4.2.1).

En elev föreslår, möjligen med stöd i kunskaper om engelska språket, att "strid" betyder "gata". Läraren svarar nekande, och definierar sedan ordet som "något man gör". Detta görs genom en *relationell identifierande process*, som har en betydelsefull roll för att kommunicera abstrakta kunskaper (Christie 2002, ss. 105–106):

strid	är	något som man gör
<i>utpekad</i>	<i>process: relationell</i>	<i>värde</i>

En spänning finns här mellan lärarens definition och det faktum att "strid" utgör en *grammatisk metafor* (se 3.1.1) där en aktivitet som uttrycks som substantiv, eller med systemisk-funktionell terminologi, *deltagare*, istället för som verb: "strida". Denna grammatiska metafor packar läraren sedan upp, dels med hänvisning till det semantiskt näraliggande ordet "krig", dels genom att använda ordet i sin kongruenta verbform, som en *materiell process*:

dom	strider	mot varandra
<i>deltagare</i>	<i>process: materiell</i>	<i>mål</i>

Denna uppackning av den grammatiska metaforen specificerar vilka som deltar i processen, någon strider mot något, vilket innebär en mer konkret och talspråklig representation av erfarenhet. Läraren använder sedan ordet i två kontexter som kan antas vara bekanta för eleverna: striderna i Syrien samt mer vardagliga strider som kan uppstå på skolgården. Det senare är ännu ett exempel på hur läraren hänvisar till skolans sammanhang för att förklara innebörder. En generell definition av ordet ges sedan: "Det finns två grupper och de tycker olika ... man kämpar om något." Ordet omformuleras sedan genom det synonyma uttrycket "kamp" som används både i metaforisk och kongruent form, det vill säga som deltagare (kamp) respektive process (kämpar). Att läraren omformulerar och packar upp ordets innebörd i pendlingar mellan abstrakta och mer konkreta formuleringar, kan ses som ett uttryck för stött-

ning (se 2.3.1). Liksom i föregående exempel förklarar dock läraren ordet isolerat från dess innebörd i den text som ska läsas. Detta visar hur den instruerande diskursen, genom en ansats att kommunicera metakunskaper om läsning, rör sig bort från själva bokläsningen.

Nedan visas ytterligare ett exempel på kommunikation runt ett ord med abstrakt betydelse. Excerpten visar även hur den instruerande diskursen om ordens innebörd ibland ingår i en särskild relation med den sociala ordningen som gäller på skolan.

L: Vad betyder taktik? /.../

E: Är det när man tänker?

L: Nej, det är inte när man tänker. Taktik är en slags, ett sätt. Taktik måste man till exempel ha när man måste bestämma vilken taktik man ska ha när man ska spela en fotbollsmatch. Hur ska vi spela, på vilket sätt ska vi spela den här matchen så att vi kan vinna. Den är en taktik, ett sätt.

E: Fuska.

L: Ja, det är en taktik också att fuska. Det brukar inte bli så populärt (bara) eller hur? Men det är en taktik, absolut. Ett sätt, en metod. Vilken taktik ska vi ha när vi jobbar med finfredag? Finfredag kommer vi ha, varje fredag skriver vi bokstäver fint, vad är det för taktik, vilket sätt, vilken metod använder vi då? ... [n]?

E: Att man gör bokstäver.

L: Ja, man skriver det finaste man kan sju gånger. Det är ett sätt. De finaste bokstäverna man kan sju gånger på varje rad. Det är en taktik, ett sätt. På det sättet gör vi finfredag.

Även denna utväxling följer ett triadiskt mönster, där elevsvaret "är det om man tänker" avfärdas, möjligen något kategoriskt med tanke på att "taktik" är en abstraktion som kan associeras till mentala processer såsom att "tänka" och "planera" (jfr 2.4.2.1). Läraren definierar ordet som "ett sätt". Vidare exemplifierar läraren begreppet genom att hänvisa till vad som kan antas vara en bekant aktivitet: en fotbollsmatch. En *textuell* egenskap hos kommunikationen är hur läraren ger en introducerande definition, som se-

dan återupprepas i kondenserande yttranden (Martin & Rose 2007, ss. 195–196, se 2.4.3):

Taktik är en slags, ett sätt. Taktik måste man till exempel ha när man måste bestämma vilken taktik man ska ha när man ska spela en fotbollsmatch. Hur ska vi spela, på vilket sätt ska vi spela den här matchen så att vi kan vinna. **Den är en taktik, ett sätt.**

Motsvarande reglering av informationsflödet kan ses även i föregående utdrag, och framstår som ändamålsenlig för att introducera och återanknyta till betydelsen av de ord som nu utgör den instruerande diskursen:

'Strid' är något man gör. Till exempel om det är krig /.../ **Det är strid.** En kamp. Man kämpar om någonting. Det är strid.

En sådan strukturering av innebörder i instruerande diskurs kan bidra till att sammanfatta viktiga punkter, och har utsikter att fungera stöttande (se 2.3.1). De generella definitionerna läraren introducerar och kondenserar visar samtidigt hur den instruerande diskursen inte längre uppehåller sig vid bokläsningen utan har rört sig mot ordkunskap mer allmänt.

Angående ordet "taktik" föreslår en elev sedan betydelsen "fuska", vilket läraren bekräftar samtidigt som hon ger en mild varning mot att göra så. Läraren lägger även till "metod" som ett synonymt uttryck. Sedan utvecklar läraren förklaringen av ordet genom att hänvisa till en annan undervisningsaktivitet: "finfredag". Läraren återupprepar här ordet "taktik" i en FK-fråga, alltså en fråga läraren vet svaret på, om vad som görs under detta moment, tillsammans med tidigare nämnda synonymer. Eleven föreslår "att man gör bokstäver", vilket läraren bekräftar enligt ett triadiskt mönster samtidigt som hon gör bruk av resurser för positiv bedömning (se 2.4.2.3) för att understryka en reglerande diskursen: "det *finaste* man kan". Läraren återanknyter även till ordet taktik ("det är ett sätt ... det är en taktik") som tillsammans med den av-

slutande satsen, ”på det sättet gör vi finfredag”, kondenserar innebörden i yttrandet som helhet.

En dialektik mellan instruerande diskurs och reglerande diskurs, som båda framhävs i lärarens kondenserande kommentar, är påtaglig även här: Skolkontexten används för att tydliggöra innebörden av ordet samtidigt som ordet utgör en plattform för att påminna om den reglerande diskurs som råder under ett annat undervisningsmoment. Lärarens användning av ett inkluderande ”vi” kan tänkas väcka solidaritet inför gemensamma åtaganden samtidigt som den befäster hennes auktoritet: Det är hon som definierar legitima aktiviteter och talar med klassens röst (Fairclough 2015, s. 153, se 2.4.2.2). Ett dialektiskt förhållande mellan reglerande diskurs och instruerande diskurs kan ses i nedanstående utväxling, som rör ordet ”slösa”.

L: Om man slösar med mat i matsalen hur gör man då?

E: Man ta mera mat *så att det inte är kvar till de andra*.

L: Det kanske man gör. Eller om man tar jättemycket mat.

E: Så orkar man inte äta det.

L: Precis. Och vad gör man då? Då slänger man maten. Då har man slösat med maten. Är det bra tycker ni?

E: Nej

L: Det är inte så bra att slösa med maten. Slösa, man gör av med mer än man behöver. Använder mer än vad du behöver.

Utväxlingen avslutar en längre diskussion kring ordet. Kontexten läraren hänvisar till, skolmatsalen, är efter drygt tre månaders skolgång välbekant för samtliga eleverna, och det framstår som sannolikt att slöseri med mat har diskuterats innan. Läraren använder även i denna utväxling triadisk dialog för att kommunicera en social ordning. I utvärderingarna av eleverna svar förekommer återigen resurser för bedömning som visar en tydlig moralisk position gällande att hushålla med maten samtidigt som de bidrar till att kondensera betydelsen hos ordet: ”är inte så bra ... gör av med mer än man behöver ... mer än du behöver”. Detta visar dels det dialektiska förhållandet mellan reglerande och instruerande diskurs, dels hur läraren återigen använder textuella strategier, i

form av kondenserande yttranden, för att framhäva centrala punkter i den pedagogiska kommunikationen.

Diskussionen fortsätter genom att en elev knyter an till ett ord, ”batteri”, som har behandlats tidigare under lektionen:

E: När man till exempel hade batterier men sen man slösar alla batterier.

L: Man slösar med batterierna, ja. Man kan slösa med kraft. I boken, i texten som jag snart ska läsa, så vill de liksom inte slösa med kulans kraft. Kommer ni ihåg? De pratar om det i förra kapitlet också att man ska inte slösa med kraften om man inte behöver det.

Läraren påminner, med utgångspunkt i elevens förslag om att slösa med batterier, om hur karaktärerna i boken behöver konservera kraften i den magiska kulan. Den instruerande diskursen om orden kopplas därmed tillfälligt till den ursprungliga aktiviteten gällande bokläsning, något som är sällsynt i detta moment. Även om ordkunskap är en viktig prioritering i undervisningen av andraspråksinlärare innebär skiftningen från bokläsning till allmänna ordförklaringar att den pedagogiska kommunikationen har föga utsikter att stötta elevernas läsning av texten. Som tidigare konstaterades är denna läsning vad som slutligen bedöms när läxan redovisas på fredagar. Detta innebär en dragning mot en *osynlig* pedagogik, kännetecknad av oklara kriterier och även av en svag klassifikation när bokläsning inte förblir i fokus (se 2.1.1–2).

Utväxlingarna ovan har samtidigt ett inslag av stark inramning, beträffande hur läraren kontrollerar den instruerande diskursen genom att i en expertroll kommunicera definitioner av ord. Att läraren ofta använder skolans kontext som utgångspunkt bidrar till denna kontroll, eftersom det tillåter läraren att positionera sig som den primära kunskapsinnehavaren med rätten, och även ansvaret, att definiera vilka aktiviteter som är acceptabla i olika skolsammanhang. Läraren intar med detta en *auktoritativ kommunikativ orientering*, genom att styra kommunikationen mot bestämda perspektiv (Mortimer & Scott 2003, se 2.1.3.2). Det råder även en stark inramning i *extern* mening, så till vida att elevernas erfaren-

heter från vardagsfären läggs åt sidan (se 2.1). Denna starka styrning av kommunikationen kan motiveras av behovet att bygga gemensamma referensramar och upprätthålla social ordning i en heterogen elevgrupp i början skolkarriären, samtidigt som den i detta fall inte riktar sig mot en instruerande diskurs om bokläsning. Den följande analysen visar på vad som följer när läraren intar en mer *dialogisk* orientering genom att i högre grad öppna upp den pedagogiska kommunikationen för elevernas individuella erfarenheter.

5.1.3 Att sätta erfarenheter på ord

Föregående analyser visade hur läraren rekontextualiserade gemensamma erfarenheter inom skolan för att tydliggöra ords innebörder. De kommande utväxlingarna präglas istället av att eleverna rekontextualiserar sina individuella erfarenheter med utgångspunkt i orden som diskuteras. Detta visar en rörelse mot ett kunskapsområde om muntligt återberättande, och innebär en svagare inramning genom att eleverna ges större ansvar för den pedagogiska kommunikationen. Analysen kommer att visa hur diskursiva regler, alltså regler för språkanvändning, verkar på ett implicit plan i dessa moment, vilket leder till att den kontroll över kommunikationen som överlämnas till eleverna framstår som skenbar (se 2.1.1). Det inledande exemplet handlar, likt ett tidigare exempel, om ordet ”taktik”:

E: Taktik (är) när man spelar fotboll, till exempel i halvlek. Sen alla från den laget samlas sen i en cirkel och dom pratar såna (x). Sen den som är lagkapten dom säger var man ska gå och vem som ska skjuta.

L: Okej, vilken som ska stå på den sidan och vem som ska stå på den sidan. Vilka positioner man har.

E: Till exempel spelar vi så säger dom [n] står där och jag står där [n] står där och [n] skjuter mål.

L: Då har man bestämt vilken taktik man ska ha, vilket sätt man ska ha. Man kan säga nästan att vi också har en taktik här för att träna vad vi ska läsa, eller hur? Vi har en taktik här, ett sätt en metod att titta på orden. [n] Är du med? Vi kollar på orden och vi läser böckerna och vi tränar hemma. Det är också

ett sätt att bli en duktig läsare, en taktik för att bli en läsare.

Det positivt värderade svar läraren tar emot innebär en rekontextualisering av kunskaper om fotboll. Svaret innehåller en inledande definition av ordet följt av en beskrivning av aktiviteter som är involverade när taktik läggs upp, med fältspecifika ord såsom ”lagkapten”, ”cirkel” och ”halvlek” (se 2.4.1). Detta fält har inte på något sätt indikerats av läraren vilket visar den kontroll eleverna till synes nu har över den pedagogiska kommunikationen. Läraren omformulerar inledningsvis elevens svar i mer generella termer (”vilket sätt man ska ha”) och relaterar sedan begreppet till det aktuella momentets reglerande diskurs genom att betona hur de tillsammans utövar ”en taktik för att bli en läsare”.

Undervisningssituationen kan i detta sammanhang ses som svagt inramad, där eleverna ger anbud för svar under oreglerade former samtidigt som de välkomnas att dela med sig av erfarenheter och perspektiv på den instruerande diskursen. Detta ställer implicita krav på elevernas deltagande, som rör benägenheten och förmågan att ta för sig av talutrymmet samt, inte minst, urskilja passande erfarenheter och kommunicera dem i lämplig språklig form (Bernstein 2000, ss. 16–18; Christie 2002). Avsaknaden av ett givet kunskapsstoff att förhålla sig till visar även en svag klassifikation. Detta sätt att leda den pedagogiska kommunikationen uppmuntrar eleverna att bidra med hypoteser snarare än att uppvisa förutbestämda kunskaper. Hypoteserna underställs samtidigt lärarens utvärdering, vilket belyser hur klassrumsdiskurs inte alltid faller inom klart definierade kategorier såsom dialogisk eller auktoritativ/monologisk. Nedanstående utväxling visar ett tillfälle där elevens definition inte tas emot som tillräcklig:

L: Ja, du tänker att tjafsar betyder att prata.

E: Ja jättemycket.

L: Ja, ok. Pratar man snällt eller pratar man lite dumt tror du?

E: Man pratar snällt.

L: Nej, inte riktigt.

E: Dumt!

L: Den som tjafsar har ingen liksom, då är det nästan bråk.

Man tjafsar, man är inte överens om någonting. Då tjafsar man.
Man pratar inte snällt. Har du tjafsat någon gång med kompisar? Det tror jag. Det har nästan alla, eller hur?

Läraren omformulerar en definition eleven har gett, och ställer efter att ha fått en bekräftelse en sluten fråga som styr kommunikationen mot ordets attitydladdning: "snällt eller dumt". Eleven väljer "snällt", vilket rättas mycket milt: "inte riktigt". Eleven är nu snabb med att leverera det rätta svaret, varpå läraren förklarar den laddning av *negativ bedömning* ordet "tjafsa" har: "då är det nästan bråk ... man är inte överens" (se 2.4.2.3). Läraren har härmed reducerat elevens frihetsgrad, som ett stöd för att producera det korrekta svaret, och med relativt icke-auktoritativa medel markerat sin position som primär kunskapsinnehavare. Läraren avslutar utvärderingen genom att återigen öppna upp för eleverna att bidra med personliga erfarenheter: "Har du tjafsat någon gång?" Detta följs av en utlämnad muntlig återberättelse från en elev.

Dessa samtal visar ytterligare en rörelse i undervisningens klassifikation och inramning, från relativt starkt kontrollerade ordförklaringar till mer öppna samtal som orienterar sig mot muntligt återberättande. Lärarens utsagor, under kortare, informella samtal, stödjer denna bild, då hon uttrycker att aktiviteten i ideala fall innebär ett tillfälle för dialog. Detta kan ses som en växling från en auktoritativ kommunikativ orientering till en mer dialogisk sådan (se 2.1.3.2). Samtidigt framstår det som att undervisningen i ännu högre grad än tidigare vilar på osynliga pedagogiska principer, där elevernas deltagande förutsätter att de urskiljer erfarenheter och tillämpar språkliga former som inte har förberetts i tidigare moment. Vad som tydligare framgår är, som tidigare har konstaterats, förväntningar rörande den sociala ordningen. Ett exempel på detta visas nedan.

L: För mig är det jätteviktigt att man är tyst när någon pratar.
Okej? Det är en regel vi har.

Lärarens uppmaning uttrycks genom en interpersonell metafor ("för mig är det jätteviktigt") samtidigt som den får en objektiv

och allmängiltig prägel genom val av tilltal ("man är tyst") liksom genom hänvisningen till "en regel". Tillrättavisningen ligger i linje med den milt auktoritativa tenor som har visats innan, och kommunicerar förpliktelsen att inte bara lyssna uppmärksamt på lärarens yttranden, utan även på kamraternas. Som framgår av excerpten nedan kan utväxlingarna mellan läraren och enskilda elever bli omfattande.

L: Sen finns det ett ord som heter "reservdelar" som vi har kvar. Jag vet inte om vi ska ta upp det här. Vi kan se... Här kan du sitta. Vad skulle du säga om detta?

E: Till exempel är reservdelar (x x) bilar.

L: De behöver inte vara söndriga. Men de kan vara det. Reservdelar är sådant man använder när man ska laga något eller hur?

E: Min kompis, pappas kompis bil /.../ Han körde med oss i bilen och så när vi körde i [land] så vad heter dom såna här det är såna?

L: Jaha, en älg.

E: Ja, en älg sprang på vägen. Så vi åkte i älgen.

L: Krockade ni med älgen?

E: Ja, hela fönstret gick sönder. Hela bilen gick sönder. Så fick vi stanna och vänta tills någon visa vi körde till-

L: En verkstad.

E: Ja, och sen körde vi till [land].

L: Oj vilket äventyr du! /.../ Ja, då behövde de nog reservdelar eller hur?

E: Och så vi fick jätte (x x) sittade så här.

L: Mm, ni sitter trångt /.../ Du, jag förstår att det var väldigt spännande det här. Dramatiskt. Jag förstår att man blir rädd.

Läraren använder sig nu av en projicerad datorbild för att visa bilder som illustrerar orden som behandlas, i detta fall "reservdelar". Läraren lämnar, precis som i föregående utväxling, över ansvaret till en elev att förklara ordet genom en SK-fråga: "Vad skulle du säga om detta?" Läraren modifierar svaret genom bruk av låg epistemisk modalitet ("behöver inte vara ... kan vara") samt ger sedan en mer generell definition, vilket visar hennes expertroll. Sedan till-

låts dock eleven överta rollen som primär kunskapsinnehavare genom att rekontextualisera en dramatisk händelse under en semes-terresa med anknytning till ordet. Under detta samtal, som återges kraftigt förkortat, sätter läraren ord på betydelsefulla ideationella innebörder, såsom "en älg", "en verkstad" och "ni sitter trångt". Ett svar, "då behövde de nog reservdelar", pekar tillbaka mot ordet som var utgångspunkten för samtalet, medan andra anlägger ett värderande perspektiv på berättelsen genom formuleringar som "dramatiskt", "spännande" och "oj vilket äventyr" (se 2.4.2.3). Läraren agerar därmed en engagerad samtalspartner, som bidrar med formuleringar som bygger ut berättelsens fält och färglägger det med attityd. Annorlunda uttryckt bidrar läraren med värdefull *stöttning* på ett affektivt och kunskapsmässigt plan, genom att uttrycka engagemang samt tillföra språkliga resurser som eleven inte förmår producera själv (se 2.3). Inträdesbiljetten för en sådan stöttning förefaller samtidigt som hög, när momentet kräver att eleverna utan förberedelse kan och vill urskilja lämpliga erfarenheter och rekontextualisera dem genom muntlig återberättande. Denna färdighet utgör i detta läge instruerande diskurs, vid sidan av att förstå de ord läraren har valt ut. Relationen till bokläsning, och till att med "Detektivens" hjälp identifiera svåra ord, framstår vid det här laget som avlägsen, vilket bidrar till bilden av en osynlig pedagogik.

Oavsett hur eleverna lever upp till den instruerande diskursen, förväntas de respektera den sociala ordningen för momentet. Att denna innefattar att lyssna uppmärksamt på kamraterna stryks under särskilt tydligt precis efter den stöttande sekvensen ovan:

L: +Hörni, det är så här att ni tre stör jättemycket! Man stör genom att inte lyssna på kompisarna, det är väldigt otrevligt att (råla) runt här. Jag förstår att orden är svåra, jag förstår att det är helt ok att man inte riktigt hänger med i berättelsen, men man måste visa respekt för den som har ordet som berättar något. Det är inte ok att (x) runt här. Den stunden, 20–25 minuter, när vi sitter här vid mattan då sitter man på en plats. Är det klart? Man byter inte runt platser här. En sak om man går och kollar på någon (x) eller ska hämta något annat men det är inte

ok att (råla) runt här. Man behöver inte förstå allting, men man kan anstränga sig när man lyssnar och förstå ett ord ibland. Så är det. Men stänger man sina öron och tänker på något helt annat och jobbar med något helt annat med suddigum eller papperstussar som man hittar, då blir det svårt för dig. Man gör sitt bästa här.

Läraren använder hög relationell modalitet ("måste visa respekt", se 2.4.2.3) för att tydliggöra den sociala ordningen, och stryker under reglernas allmängiltighet genom generiskt pronomen ("man", se 2.4.2.2). Resurser för negativ bedömning används även, såväl direkta ("stör ... otrevligt ... (råla) runt") som indirekta ("stänger man sina öron och tänker på något annat" ...), i kombination med resurser för gradering ("stör *jättemycket* ... *väldigt* otrevligt", se 2.4.2.3). Medgivanden som "orden kan vara svåra", "det är helt ok att man inte riktigt följer med" och "man behöver inte förstå allting" berör svårigheter att följa instruerande diskursen. Dessa sätts i kontrast till den reglerande diskursen, som måste följas oavsett: "*Men* man måste visa respekt ... *men* man kan anstränga sig när man lyssnar och förstå ett ord ibland." Det kondenserande yttrandet "man gör sitt bästa här" är maximalt uppfodrande i sin avsaknad av adverbial eller verb som modifierar förplikelsen.

Att läraren upprätthåller en social ordning för momentet framstår ur ett perspektiv som oproblematiskt: Det ingår i det arbete som lärare behöver utföra, och kan inte i varje läge uppfyllas genom en sådan milt auktoritativ tenor som läraren i övrigt tycks föredra. Det finns dock anledning att beakta hur elever som inte kan, eller är obenägna att följa den implicita *instruerande* diskursen riskerar att få sitt deltagande reducerat till att observera den *reglerande* diskursen, alltså den sociala ordningen för lärandet. En central poäng är att denna reduktion även gäller lärarens möjlighet att *stötta* elevernas deltagande: När eleverna ges stor frihet att ta ordet samt att välja ut och rekontextualisera vardagserfarenheter kan läraren inte gripa in annat än genom att förhålla sig till och bygga vidare på de erfarenheter eleverna redan har urskit och rekontextualiserat. För eleverna som inte nominerar sig och saknar förmåga

eller benägenhet att delta under dessa förutsättningar, annat än genom att ”förstå ett ord ibland”, kan läraren endast återkoppla den sociala ordningen. En risk med denna osynliga pedagogik är att de skillnader i språkförmåga läraren ser bland eleverna *vidgas* när till synes generösa möjligheterna för språkligt deltagande i själva verket har en hög tröskel. Nedanstående analys visar hur denna tröskel sänks betydligt, genom att läraren tar ett större ansvar för att reglera momentets turtagning och fält.

5.1.4 Förhandling om ett tema

Under ett tillfälle ersätts de svagt inramade och klassificerade samtal om ordens betydelse av ett mer strukturerat samtal, som även har en starkare förankring i skolkontexten (jfr 5.1.2):

L: Cowboyen hjälper oss att sammanfatta, Detektiven hjälper oss med orden, och jag har redan skrivit några, inte alls många idag, men några stycken och idag skriver vi inte ner dem och jag har inga bilder till dom. För att dom har ett tema de här bilderna, jag har gjort så istället. Jag läser orden så kan du fundera på om man får någon slags känsla för dom här orden. Du kan läsa dom. Jag ska peka på dom också så att du känner igen vilka bokstäver dom börjar på. Och lite sådär. Okej, ni behöver inte läsa efter mig, ni kan bara kolla här nu. <Märkligt. Knirrande. Gastarna.> Det är någon som är död. <Nattens fasor>, fasor, det betyder att det är nånting hemskt. Det som händer på natten, då är det nattens fasor om det är något hemskt /.../ Den som känner fasa känner att man är rädd.

Utväxlingen ovan äger rum efter ett moment där läraren tillsammans med eleverna har förhandlat fram en sammanfattning av ett tidigare kapitel med hjälp av cowboysfiguren i *En läsande klass*. Övergången till det aktuella momentet, alltså diskussionen kring utvalda ord, sker med hänvisning till ”Detektiven”. Den pedagogiska kommunikationen präglas av metapåståenden om undervisningen (Lemke 1990, ss. 21–22) och reglerande diskurs som genom bruket av främst adverb visar avvikelser från vad eleverna kan förvänta av momentet (se 2.4.2.3):

jag har redan skrivit några	<i>adverb för koncessiv tid</i>
[ord]	<i>pronomen</i>
jag har inga bilder	<i>adverb för alternativ</i>
jag har gjort så istället	<i>negation</i>
idag skriver vi inte ned dem	<i>negation</i>
ni behöver inte läsa efter mig	

Läraren ger även ett skäl till momentets avvikande struktur: "För att dom har ett tema de här bilderna." Läraren läser sedan upp orden samtidigt som hon definierar deras betydelse. Nominalgruppen "nattens fasor" har en relativt abstrakt betydelse, och förklaras i flera steg. Först definierar läraren ordet "fasa" som "nånting hemskt", en resurs för *negativ uppskattning* (se 2.4.2.3), samtidigt som tiden specificeras: "Det som händer på natten." Efter en elevkommentar, som möjligen inte speglar önskad förståelse, använder läraren istället en mental process som tydligare relaterar ordet till negativ *affekt*: "Den som känner fasa känner att man är *rädd*." Att läraren förklarar orden själv istället för att fråga eleverna om deras uppfattningar tyder på en starkare inramning än tidigare:

L: <Huggtänder>, det kan man ha, Dracula, han har huggtänder. Långa tänder här. Sen står det så här, <svart som natten> Och då menar man att natten är ju svart. Nånting som är svart som natten, då är det kolsvart. Tänk hur mörkt det är ute nu på natten. På sommaren är det ljust, men nu större delen av året så är det svart ute. <Ylar>. Vargen ylar på natten.

Orden "huggtänder" och "ylar" beskrivs kort; eleverna förutsätts vara bekanta med vampyrer och vargars läten. Den utbyggda nominalgruppen "svart som natten" är en liknelse som får en något längre förklaring genom att packas upp i relationella attributiva processer ("natten är ju svart då är det kolsvart", se 2.4.1) och kopplas till den vid tidpunkten mörka årstiden. Läraren klargör sedan att orden relaterar till varandra betydelsemässigt och att det kan beskrivas som att de har ett tema:

L: Så alla dom här sakerna hör ihop, eller alla orden har ett tema, dom hör ihop med sånt som är lite läskigt. Nu skulle jag vilja att ni tar ett annat tema, jag har redan bestämt det. Ett tema som hör ihop med hösten. Precis som att jag har en massa ord här, $\square$ vänta lite kom här $\square$. Alla dom här hör ihop med något lite läskigt. Men man kan också köra på ett annat tema ju. Alla dom orden som hör ihop med höst skulle jag vilja höra.

Läraren förklarar konceptet tema genom det mer vardagliga uttrycket "hör ihop" samt genom att precisera att det rör sig om "sånt som är lite läskigt". Detta innebär, som tidigare nämnts, att inta ett visst perspektiv på orden genom att beakta deras inbördes betydelserelationer och kan ses som en rörelse mot en mer abstrakt instruerande diskurs inom ordkunskap. Språkvetenskapligt kan sambandet mellan orden och fraserna förstås som att de delar en affektiv laddning som bygger upp en *utvärderingsprosodi* (se 2.4.2.3) runt det fält som utvecklar sig i det aktuella bokavsnittet, en prosodi som läraren använder, och adderar till, i sina förklaringar. Fokuset på textens innebörder bidrar även till att momentets ursprungliga inriktning mot bokläsning återupprättas.

Bokläsningen överges dock på nytt när läraren introducerar ett nytt tema, om höst, som samtalen sedan kretsar kring. Skiftningen signaleras med ett markerat topiktema (se 2.4.3): "alla dom orden som hör ihop med höst". Lärarens ber i detta läge eleverna att föreslå höstord. Samtidigt behåller hon en relativt stark kontroll över kommunikationen, genom att upprätthålla en striktare turtagningsordning (jfr 5.1.3). Denna innebär att samtliga elever förväntas bidra till samtalen samtidigt som de får sina turer begränsade till en:

E: Ehm. Snö?

L: Snö, hör det ihop med höst?

E: Nej.

L: Vad tycker ni, det är svårt att göra det nu. Vet ni vad, man brukar säga så här, faktiskt, att hösten, i slutet av hösten, det är ju nu, november, då kan den första snön komma, och det har den faktiskt gjort, eller hur? Mm. Så på ett sätt så håller jag

med dig. Eller hur? Snö kan faktiskt funka som ett höstord. [n] har du ett höstord? ... Vill du fundera en stund, [n]? (x) Vad sa du? Löv? Ja, löv är ju ett höstord. Får man väl säga.

E: Hjälpte hon!

L: Det är ok att hjälpa varandra i klassen, tycker du inte det?

Den första eleven som nomineras föreslår ordet ”snö”, varpå läraren ställer frågan om det hör ihop med hösten. Eleven väljer här att svara ”nej”, vilket kan tyda på att den tolkar lärarens fråga som en negativ utvärdering av svaret enligt konventionerna för triadisk dialog. Lärarens senare uppföljning tyder dock på att det var en genuin fråga, en SK-fråga, där eleven erkändes som primär kunskapsinnehavare. Läraren använder här flera språkliga resurser som tillsammans med upprepanande frågor markerar ordet som en tänkbar, men inte självklar kandidat till temat (se 2.4.2.3):

kan faktiskt funka	<i>modalt verb; koncessivt satsadverbial</i>
på ett sätt så kan jag	<i>omständighet för synvinkel</i>
hålla med dig	

Läraren visar en öppenhet inför elevernas perspektiv, vilket tyder på en dialogisk kommunikativ orientering (se 2.1.3.2). Nästa elevsvar om ”lov” värderas positivt av läraren. De interpersonella satsadverbialen ”ju” och ”väl” markerar delad kunskap och bidrar till bilden av att kunskapsområdet är öppet för förhandling (se 2.4.2.3) (jfr Bruner 1986, ss. 126–129). Detta kan ses som en solidaritetsskapande bekräftelse av gemensam kunskap, något som inte var möjligt under tidigare samtal som byggde på elevernas individuella vardagserfarenheter (se 5.1.3).

Momentet är starkt inramat beträffande turtagning, då läraren väljer vem som talar oavsett om den nominerar sig själv eller inte. Å andra sidan finns det, som excerpten visar, utrymme för elever att bidra med förslag om den som har blivit nominerad inte kan svara. En elev invänder mot denna ordning genom att utbrista ”hjälpte hon”, och då svarar läraren: ”Det är ok att hjälpa varandra i klassen, tycker du inte det?” Att eleverna på detta sätt uppmuntras att bidra å varandras vägnar samtidigt som de erbjuds

att ”fundera en stund” om de inte kan leverera ett svar direkt motverkar att elever som inte kan eller vill medverka just i stunden blir utpekade.

Samtalet om ”höstord” fortsätter, och innehåller relativt många, korta utväxlingar där samtliga elever, även de som inledningsvis tilläts ”fundera lite”, bidrar med innehåll:

L: Vad skulle du säga?

E: Kallt.

L: Kallt ja. Det kan ju vara lite kallt på hösten. Det stämmer, absolut [n]. Kom du på det nu när [n] tänkte? Tack så mycket. Kallt passar ju. [n] vad tycker du om hösten? Vill du fundera en stund [n]? [n] vad säger du?

E: Mössa.

L: Mössa kan man faktiskt börja plocka fram på hösten, eller hur? Kan man i september. Oktober, november nånstans. Var så god [n]. Vänta lite, hör ni vad kompisarna säger? Ja, nu [n]. Vad sa du?

E: Fåglarna flyttar.

L: Fåglarna flyttar, det gör dom. Absolut. Dom som inte ska vara kvar här, stannfåglar, dom flyttar till varmare länder.

E: Det handlar om det. Jacka.

L: Jacka. Men du, vet du vad. Alla får säga ett ord och du har redan sagt ett ord, är du med? Förstår du mig? Då får du vänta. [n] hade nu nåt på gång?

E: Eh. Djuren hittar inte mat.

L: Djuren letar efter mat, ja det gör dom. Dom behöver lite mat nu när det börjar bli kallt. [n]?

E: Börjar bli mörkt.

L: Absolut. Kolmörkt. Och vad kan man behöva då då?

E: Reflex.

Läraren ger i regel bekräftande svar på elevernas förslag, samtidigt som hon bygger vidare på dem genom att tillföra preciserande omständigheter (exempelvis ”i september” och ”när det börjar bli kallt”), tillföra fackspråklig vokabulär (”stannfåglar”), omformulera elevens svar (”kolmörkt”) eller generera nya frågor som bidrar

till att utveckla fältet: "Vad kan man behöva då då?" Att fler röster verkar kunna bidra med innehåll till detta samtal kan delvis bero på en stärkt inramning, där läraren tycks ha föresatt sig att alla ska svara. När en elev bryter mot denna ordning använder läraren det interpersonella temat "men du, vet du vad" för att föra uppmärksamheten till den reglerande diskurs som gäller, att alla bara får säga ett ord. En annan faktor som kan tänkas underlätta elevernas deltagande är att kommunikationen begränsas till det specifika fältet höst. Det framstår därmed som att även klassifikationen har stärkts.

Centralt i sammanhanget är att samtliga elever i någon mån kan antas ha tillgång till detta kunskapsområde, tack vare tidigare erfarenheter. Tidens gång och väderlek är diskussionsämnen i klassen under de samlingar som inleder varje dag, och samtal kring djur och natur är flitigt förekommande. Årstidsanknutna estetiska arbetsprojekt är också påtagliga i klassrummet, med svampar, igelkottar och löv skapade av elever som synliga inslag i klassrummet. Genom dessa aktiviteter är eleverna inte längre endast hänvisade till att rekontextualisera sina vardagserfarenheter för att kunna delta i samtalen, utan får ett stöd i det kunskapsområde runt hösten, som har byggts upp genom delade erfarenheter. Stöttningen kan förklaras av att läraren, genom att stärka kontrollen över såväl den instruerande som den reglerande diskursen, reducerar elevernas frihetsgrad.

Det analyserade momentet fokuserar ordkunskap, inklusive förståelse för hur ord kan vara del av ett betydelsefält, samt förmågan att producera muntlig kunskap om vad som hör till hösten. Även om den instruerande diskursen om "höstord" och om hur ord kan höra ihop i teman kan ses som ett uttryck för en stärkt klassifikation, utmanar momentet även i denna form den ursprungliga inriktningen mot läsläxan och metakunskaper om läsning. Nedan sker en kort belysning av läsningens övriga moment, som i högre grad värnar denna klassifikation.

5.1.5 Läsningens övriga moment

Analysen har fokuserat endast ett av de moment som förekommer i anslutning till *En läsande klass* och *Den magiska kulan*. Det är

samtidigt det tidsmässigt mest omfattande momentet, och det som läraren oftast refererar till. Moment utan samma givna plats är sådana där eleverna ska sammanfatta det tidigare kapitlet samt där de ska förutspå vad som händer i det aktuella kapitlet utifrån exempelvis rubriker och bilder. Två andra figurer från *En läsande klass* tar plats i dessa sammanhang: "Cowboyen", som menas fånga in väsentliga detaljer med sitt lass, samt "Spågumman" som gör förutsägelser. Dessa moment inriktar sig i högre grad mot bokläsning och har inte heller samma isolerade karaktär som diskussionerna kring orden, eftersom de bygger vidare på tidigare läsningar av kapitlet samtidigt som de blickar fram mot kommande. Däremot är inramningen fortsatt svag: Läraren ställer öppna frågor kring vad som har hänt, respektive kan hända, som eleverna under självselektande former svarar på. Explicit fokus på textens formuleringar och kännetecken, annat än kapitelrubriker och bilder förekommer inte. Det framstår därmed som en låg grad av stöttning för läsning i ett sammanhang där flera elever enligt läraren inte ännu kan läsa på egen hand.

Texten hamnar dock i fokus under efterföljande moment, där läraren läser det aktuella kapitlet högt. De tidigare utbytena kring utvalda ord lämnar avtryck här, genom att eleverna uppmuntras nominera sig när de hör ord från texten:

L: <Ja, damen sa ju att man inte fick slösa med kulans krafter sa Asta. Använd den bara när det verkligen behövs sa hon. Aladdin fick bara tre önskningar av anden sa Bea.> Vad skulle du säga där [n]?

E: Slösa.

L: Slösa. Ja, de slösar med önskningarna. Det får man ju inte. <Då blev Caesar sur och kastade tennisbollen hårt i väggen. I så fall är det kört för oss sa han>.

E: Jag vet jag vet jag vet.

L: [n]

E: Det är kört för oss.

Ovanstående visar hur de föregående diskussionerna kring orden är styrande för kommunikationen kring texten under lärarens upp-

läsning. Eleverna ger anbud på att svara och upprepar ord de uppfattat, vilket läraren bekräftar samtidigt som hon ofta kort relaterar ordet till de aktuella förhållandena i texten: ””Ja, de slösar med önskingarna.” Kommunikation av annat slag runt texten förekommer sällan, vilket bidrar till bilden av att arbetet med lässtrategier inte nödvändigtvis främjar ett förståelsearbete kring texten och dess innebörder.

Momenten kring läsningen av *Den magiska kulan* utmynnar i en läsläxa, där eleverna själva ska läsa enklare versioner av veckans kapitel i de egna läseböckerna. Sidorna som ska läsas varje vecka specificeras i speciella loggböcker, vilket föranleder följande utväxling.

L: Nu blir jag lite orolig! Har ni sett hur mycket ni har läst? Nu får ni läsa som galningar, det är ju bara tre veckor kvar efter det här. *Det går lite snabbt den här terminen* /.../ Vi tränar ju oss två tre gånger här och läsa så att vi har gått igenom det några gånger i skolan.

E: Men då får vi också en ny bok.

L: Ja det får ni, jag tycker terminen gick lite för snabbt för mig va.

E: Det gick lite för snabbt.

L: Tycker inte du det, gick det inte för snabbt för dig?

E: Jo.

L: Visst gjorde det! Vi började ju precis ju...

Eleverna har just fyllt i den aktuella läsläxan i loggboken. Läraren delar skämtsamt med sig av *affekt* beträffande hur mycket som återstår att läsa under de kommande veckorna (se 2.4.2.3). Interpersonella resurser läraren använder sig av är negativ affekt, såväl direkt (”orolig”) som indirekt: ”Nu får ni läsa som galningar.” Läraren anknyter sedan till ordningen för att läsa läxan hemma och i skolan, där det interpersonella satsadverbialet ”ju” indikerar delad kunskap om den sociala ordningen för att läsa läxan hemma och i skolan (se 2.4.2.3). En elev kommer nu med inlägget att de ska få en ny bok, vilket läraren bekräftar för att sedan skrattande medge att ”terminen gick lite för snabbt” för henne. En elev solidariserar

sig med lärarens uppfattning genom att upprepa ”det gick lite för snabbt”, varpå läraren vänder sig till en annan elev och får ytterligare bekräftelse. Läraren följer upp med utropet ”visst gjorde det”, och ett ytterligare indirekt uttryck för affekt: ”Vi började precis ju.” Som ett återkommande moment i undervisningen symboliserar progressionen i *Den magiska kulan* terminens gång, samt vad som borde ha klarats av innan nästa tar vid. Lärarens frågor och uttryck för affekt konstruerar en tenor av gemensam strävan i ljuset av detta. När aktiviteter runt karaktärerna i *En läsande klass* leder bort den instruerande diskursen från formuleringar i texten har de dock ringa utsikter att främja läskunskaper hos de elever som mest behöver det.

5.1.6 Sammanfattning

Analysen av hur läraren kommunicerar undervisningsinnehåll, upprätthåller social ordning samt organiserar informationsflöden har visat hur ett moment där läraren avser stötta elevernas bokläsning istället verkar fylla andra funktioner.

Precis som de andra karaktärerna från *En läsande klass* bidrar ”Detektiven” till att ge läsningen en lekfull prägel, med utsikter att rekrytera elevernas intresse. Analysen har dock visat att ambitionen att kommunicera metakunskap om läsning till stor del leder bort uppmärksamheten från texten, i ett läge där få kan läsa självständigt. Analysen fokuserar framför allt samtal kring ord som antas vara obekanta för eleverna, och visar hur ordens betydelse endast undantagsvis relateras till läsningen av texten. Läraren visar samtidigt upp en rad verbala strategier för att förklara ordens betydelse. Det rör sig bland annat om att utnyttja synonymi och utvärderingsprosodier för att knyta an till bekanta begrepp, exemplifieringar av alternativa betydelser och kontexter för användning samt textuella strategier såsom introduktion och kondensering av centrala innebörder i den instruerande diskursen. Ord och fraser med mer abstrakta betydelser, såsom grammatiska metaforer, specialiserade begrepp och liknelser, blir föremål för mer utförliga förklaringar genom att de definieras, packas upp och sätts i relation till mer vardagliga formuleringar. Läraren relaterar också rikligt till kontexter som kan antas vara bekanta för eleverna, där

skolans kontext intar en särställning genom att vara känd för samtliga deltagare. Dessa kännetecken hos den pedagogiska kommunikationen är tydliga uttryck för stöttning (Hammond & Gibbons 2005). En särskild dialektik mellan instruerande diskurs och reglerande diskurs är påtaglig vid just de tillfällen där skolkontexten används som resurs, när de ord vars innebörd utgör instruerande diskurs kopplas till den reglerande diskurs som råder i andra undervisningssammanhang. Läraren intar i dessa samtal en expertroll som vittnar om en *auktoritativ* orientering (Mortimer & Scott 2003) som samtidigt är *interaktiv* eftersom eleverna välkomnas att bidra med hypoteser om ordens innebörd.

Flera samtal har dock en inramning av svagare karaktär, där eleverna uppmuntras att dela med sig av hur orden kan användas i olika sammanhang och relateras till personliga erfarenheter. Detta visar en *dialogisk* orientering, där olika perspektiv ges utrymme. I dessa samtal agerar läraren en intresserad samtalspartner genom att sätta ord på icke-verbalt förmedlade innebörder, omformulera elevens yttranden och tillföra affekt. Detta utgör exempel på stöttning som verkar på både ett kunskapsplan, beträffande färdigheten att formulera sig muntligt, och ett affektivt plan (Wood *et al.* 1976; Stone 1996). Analysen visar samtidigt att denna aktivitet ställer outtryckta krav på elevernas deltagande i samtalen och därmed även deras tillgång till stöttningen. Dessa krav inkluderar att urskilja och kommunicera passande erfarenheter i lämpliga språkliga former. Momentet präglas därmed av en svag inramning och klassifikation, liksom av en osynlig pedagogik där förväntningar på deltagande vilar på ett implicit plan (Bernstein 1990/2003; 2000). Graden av stöttning framstår i detta avseende som låg.

Analysen visar ett behov av att reglera den sociala ordningen under dessa moment, vilket inte framstår som förvånande i inledningen av årskurs 1. Den reglerande diskursen rör främst att inte störa när läraren eller någon av klasskamraterna har ordet, och artikuleras, med undantag av enskilda, mer kraftfulla tillsägelser, genom indirekta och mildrande språkliga medel. Denna språkanvändning kan ses som ett sätt att upprätthålla såväl ordning som goda relationer, och möjligen även som en strategi att mana till självreglering. Förväntningarna gällande den sociala ordningen

opererar med detta på ett relativt explicit plan, till skillnad från förväntningar som rör hur eleverna ska förhålla sig till den instruerande diskursen. En risk med detta är att vissa elever får sitt deltagande reducerat till att observera den sociala ordningen för lärandet.

Ett avsteg i instruerande diskursen till att behandla ord som hör hösten till, med samtal som kännetecknas av striktare turtagning och ett bekant ämne att hålla sig till, visar hur en stärkt inramning och klassifikation, där elevernas frihetsgrad begränsas, kan främja förutsättningarna för deltagande. Överlag framstår delade erfarenheter gjorda inom skolan som en viktig resurs i dessa moment. En sådan delad, men till stor del outnyttjad, kontext är även kapitelboken som orden är hämtade från. Att i högre grad utgå från boken skulle kunna stötta såväl elevernas deltagande i interaktionen som deras utveckling av lässtrategier.

5.2 Att sätta ord på erfarenheter

Följande analys uppmärksammar ytterligare ett återkommande moment i den aktuella klassen: veckovisa morgonsamlingar. Momentet, som benämns ”ormen” av läraren och eleverna, går ut på att eleverna ska berätta om vad de har gjort under helgen, alternativt lovet. Det är ett exempel på *sharing time* eller *morning news*, och innebär att eleverna ska rekontextualisera sina vardagserfarenheter genom muntligt återberättande (se 2.2.3). I motsats till det tidigare analyserade momentet, som utvecklade sig i samma riktning verkar denna förväntan på ett explicit plan (jfr 5.1.3). Klassifikationen under aktiviteten får anses som svag, då det inte har en specificerad plats inom något ämnesområde och orienterar sig mot elevernas erfarenheter utanför skolan. En annan likhet med föregående moment är föresatsen att kommunicera metakunskaper, i detta fall metaspråklig kunskap om logiska samband. Detta kan ses som en tidig implementering av ett genrep pedagogiskt arbetssätt, där regler för språkligt deltagande görs explicita för att stötta elevernas deltagande (se 2.3.1.1).

Samtliga elever deltar och sitter vid sina ordinarie platser. Turtagning sker genom att eleverna skickar en leksaksorm mellan varandra. Momentet vilar, till skillnad från föregående, därmed inte

på att eleverna selekterar sig själva eller ger anbud på att svara, och är i det avseendet starkare inramat. Nedanstående excerpt speglar det faktum att eleverna just har haft höstlov.

L: Hörni, en sak kan man berätta som man har gjort på lovet. Man kan inte berätta om hela (saken). Kommer ni ihåg när jag pratade om sammanfatta? Minns du när vi sammanfattade texten i den magiska kulan? Man berättar inte från hela lovet, eller hur? Vi kanske ska ta fram cowboyn eller hur? Den hänger här på svaj ... Att sammanfatta, att berätta lite, om lovet. Inte hela lovet. En liten sak om lovet. Tänk redan nu så du vet vad du ska berätta. Börja med någon tanke redan. Tänk dig mm vad vill jag berätta för nånting om lovet.

Läraren använde, som ofta annars, det interpersonella temat "hörni" för att uppmärksamma eleverna på ett skifte i diskursen, och följer sedan upp med ett markerat topiktema som orienterar eleverna mot den reglerande diskurs som gäller vid momentet: att endast berätta om en sak. Detta utgör en textuell strategi för att ordna informationsflödet i den pedagogiska kommunikationen (se 2.4.3):

hörni	en sak	kan man berätta
<i>int. tema</i>	<i>topiktema</i>	<i>rema</i>

Ur interpersonell synvinkel ger det generiska pronomenet "man", likt tidigare, allmängiltighet åt instruktionen. Läraren ställer även frågor till eleverna som anknyter till den reglerande diskursen när klassen går igenom sin läsläxa med hjälp av "Cowboyn" från *En läsande klass*. Lärarens påhågsfrågor, "eller hur", visar att detta är information som eleverna antas vara bekanta med. Läraren kommunicerar också flera kongruent formulerade uppmaningar som rör elevernas mentala förberedelse inför aktiviteten: "Tänk redan nu ... börja med någon tanke." Läraren använder även formuleringar i första person för att ge röst åt mentala processer eleverna ska engagera sig i (se 2.4.2.2): "Tänk dig mm vad vill jag berätta." Detta kan sammantaget ses som en ansats till att stötta eleverna,

som dock begränsas av momentets svagt inramade och klassificerade karaktär: Vilka erfarenheter eleverna ska välja ut, och hur dessa ska kommuniceras språkligt, är utanför lärarens kontroll (jfr 5.1.3). Nedanstående excerpt visar samtal under dessa moment.

E: I fredags så gick vi (Halloween).

L: Gick ni Halloween? Berätta! Var du utklädd? Var du det?

Hur såg du ut?

E: (ohörbart)

L: Var ni flera som gick? Du gick inte ensam?

E: Nej, det var många.

L: Ja. Var ni ute på kvällen när det var mörkt? Var det bra, tyckte du att det var roligt?

E: Ja.

L: Det förstår jag. Fick du nåt godis?

E: Ja.

L: Lite? (Såklart). Tack så mycket [n]. Berätta, vad har du gjort då? Nu kommer ormen /.../ Hade ni några speciella kläder?

Kan du berätta om kläderna?

E: Annakläder.

L: Ja, det är klart att du hade Annakläder. Från Frost-filmen. Så klart.

Läraren ställer flera SK-frågor som ber den första svarande eleven att utveckla återberättelsen. Dessa lämnar, i linje med de tidigare öppna samtalen kring ords betydelser som analyserats tidigare (se 5.1.3), över en stor del av kontrollen över kommunikationen till eleverna och visar tillsammans med uppmaningen ”berätta” att deras vardagserfarenheter välkomnas. Frågornas natur skiftar: Vissa ber eleverna att precisera sig (”Var ni flera som gick? ... Hade ni några speciella kläder?”) medan andra orienterar sig mot utvärdering: ”Var det bra, tyckte du det var roligt?” Viljan att ta del av elevens perspektiv visar en dialogisk kommunikativ orientering (se 2.1.3.2). Att en av eleverna hade ”Annakläder” får en positiv bekräftelse av läraren, genom kommentarerna ”det är klart” och ”så klart”. Läraren utvecklar svaret genom tillägget ”från Frost-filmen” och visar med detta att hon delar en populärkulturell refe-

rensam med eleverna. Detta visar, liksom momentet i sin helhet, en svag inramning i *extern* mening, där aktiviteter och erfarenheter utanför skolan välkomnas i den pedagogiska kommunikationen (Bernstein 1990/2003, ss. 31–32, se 2.1.1). Ur interpersonell synvinkel kan lärarens bekräftelser av hänvisningar till Frost förstås som ett uttryck för *affiliering* (Eggins & Slade 1997) (se 2.4.2.3). Detta innebär att läraren visar att hon solidariserar sig med föreställningar och värden hos elevgruppen, vilket förstärker intrycket av lärarens dialogiska orientering. Det bör samtidigt noteras att samtalen präglas av nära interaktion mellan lärare och elev, där flera av frågorna får icke-verbala eller ohörbara svar. Interaktionen framstår med detta som en angelägenhet främst för läraren och den elev som för tillfället har ordet. Den rumsliga ordningen är av betydelse här, när samtliga elever är närvarande och sitter utspridda på sina ordinarie platser istället för att, som i föregående moment, vara i halvgrupp och placerade närmare varandra.

Under dessa samtal förekommer det inslag av starkare inramning, när läraren uppmärksammar målspråksavvikelser i elevernas återberättande. I det korta utdraget nedan visas hur läraren övergår till triadisk dialog för att explicit korrigera formuleringen ”på fredag”.

E: På fredag så gick jag.

L: Inte ’på fredag’. Hur var det nu igen?

E: ’I’

E: I fredags.

L: I fredags var det ju.

Nedanstående excerpt visar hur läraren, i förhållande till bruket av triadisk dialog ovan, ibland gör mer subtila interventioner i elevernas språkbruk. Detta kan ses som en svagt artikulerad instruerande diskurs om att formulera sig korrekt på målspråket.

L: [n] vad gjorde du på lovet? Sammanfatta någon dag. Berätta om en dag.

E: I ... alla dagar hade jag lekit.

L: Lekte du alla dagarna? Varje dag på lovet så lekte du? Okej.

E: Med min favoritkompis /.../

L: Okej. Ni är bästa kompisar. Vad skönt. Bra (x x) kompis ju. Så då lekte du med han varje dag på lovet. Då har du haft ett bra lov förstår jag. Mm.

Läraren ställer frågan till eleven om vad den gjorde på lovet. Elevens svar blir efter lite tvekan "alla dagar hade jag lekit". De frågor läraren följer upp med kan ses som ett sätt att bekräfta elevens svar, men det kan också noteras att de teman läraren inleder satsarna med för uppmärksamheten till målspråksavvikande språkliga drag i elevens yttrande:

Lekte du alla dagar?

Varje dag på lovet lekte du?

Dessa formuleringar dyker även upp i lärarens slutliga, kondenserande kommentar till eleven och kan ses som ytterligare textuella val från lärarens sida för att modellera målspråksenliga formuleringar (se 2.4.3). Det rör sig i så fall om en stöttning som verkar på ett implicit plan, eftersom avvikelserna antyds med textuella strategier istället för att pekats ut mer tydligt. Resurser för positiv utvärdering är också påtaglig i lärarens kommentar, när hon sätter ord på upplevelsen av att ha en bästa kompis: "Vad skönt. Bra (x x) kompis ju." Med detta visar läraren solidaritet med eleven, vilket kan ses som stöttning på ett affektivt plan (se 2.3). Nedanstående excerpt visar ett samtal där läraren tar en större kontroll över kommunikationen.

L: Vad har du gjort för något, [n]?

E: ... ute.

L: Har du varit ute? Okej. När var du ute? Alla dagar? Varje dag? Ute alla dagar? Var du ute tillsammans med din syster? Var du det? Okej. Kan du säga efter mig? 'Jag'. 'Var ute'. 'Varje dag'. 'Med min syster'.

Eleven svarar efter en stunds tystnad "ute" på lärarens fråga, varpå läraren ställer en rad SK-frågor för att sluta sig till fler detaljer om

vad eleven har gjort. Läraren modellerar sedan en fullständig sats vars delar eleven upprepar efter lärarens pauser. Detta visar hur en starkt inramning, liksom en kraftig reduktion av frihetsgrad, tycks vara en förutsättning för att vissa elever ska kunna delta i detta svagt klassificerade undervisningsmoment. När läraren måste axla en stor del av ansvaret för att urskilja och kommunicera relevanta erfarenheter får samtalen en pseudodialogisk karaktär, och framstår som mindre öppna än vad SK-frågorna ger sken av (jfr 2.2; 2.4.2.1).

5.2.1 En tillfällig instruerande diskurs

Ibland rekontextualiserar läraren de vardagserfarenheter som eleverna uttrycker under detta moment så att kommunikationen förs i mer abstrakta riktningar. Detta illustreras av samtalet nedan.

L: Berätta om en dag, sammanfatta något.

E: I torsdags så gjorde min mamma en äppelpaj med vaniljsås.

L: Äppelpaj passar på hösten. Varför då? Varför passar den så bra på hösten? ... När börjar äpplena mogna egentligen? [n] räcker upp handen.

E: På hösten.

L: På hösten brukar vi skörda! Det vet inte ni så noga hörni, men förr så var det faktiskt så, då kunde man ju bara köpa äpplen på hösten. Nu kan man ju köpa äpplen i affären alltid. Men dom svenska äpplena blir klara nu på hösten. Så det passar jättebra att göra äppelkräm och äppelpaj och så nu ju. Eller hur?

Läraren bemöter elevens utsaga om att få äppelpaj med påståendet "äppelpaj passar på hösten" följt av FK-frågor om varför det är så. Detta utgör en skiftning mot triadisk dialog som positionerar läraren som primär kunskapsinnehavare. Läraren utvecklar sedan elevens svar genom att kontrastera nutida förhållanden, att alltid kunna äta äpplen, med hur det var förr när de bara fanns på hösten. Flera språkliga resurser används av läraren för att markera kontraster och förhålla sig till elevernas förväntningar (se 2.4):

förr ... nu ... då ...

markerade temporala teman

då kunde man ju **bara** *koncessiva satsadverbial*
 förr så var det **faktiskt** så
men dom svenska äpplena blir *kontrasterande tillägg*
 klara nu på hösten

Att läraren även använder det interpersonella satsadverbialet "ju" vid flera tillfällen inkluderar eleverna i en gemensam kunskapsram. Med detta har läraren skiftat till en mer auktoritativ orientering som leder eleverna mot ett mer distanserat perspektiv på konsumtion av äpplen. Detta vittnar samtidigt om undervisningens svaga klassifikation, när instruerande diskurs av detta slag uppkommer spontant och i relation till elevernas utsagor istället för att organiseras av en övergripande pedagogisk avsiktlighet.

5.2.2 Modellerings av logiska samband

Att detta moment saknar förankring i ett givet ämnesinnehåll och i ringa utsträckning förbereder eleverna för att delta framgångsrikt kan, precis som samtalen runt orden i läsläxan (se 5.1.3), ses som tecken på en osynlig pedagogik. En rörelse mot en synligare pedagogik kan ses när läraren instruerar om "tidsord":

L: Så, hörni. Shhh. Hörni, vi har några ord här på tavlan som jag tänkte att vi skulle använda. Inte alla. Den lägger du ner med en gång tack. Inte alla när vi berättar. När du berättar om din helg brukar jag säga att du ska berätta om, man kan bestämma lördagen eller söndagen. Man kan inte berätta hela helgen. Man sammanfattar. Man behöver inte berätta om allt. Jag tänkte att vi skulle ta med några av våra tidsord. Ni har ju bestämt er, eller hur, fast nu var det ett tag sen. Att man skulle ha med något av dom här orden. Nu väljer jag det här ordet, vad står det här [n], du som sitter nära och bra.

E: (ohörbart)

L:<Efter>, när du berättar om din helg ska detta ordet finnas med. Alla dessa ord handlar om tid. Kronologi, nåt som hände först, sedan, därefter och till slut. Ni känner igen det tror jag fastän det var ett litet tag sen. Sen vill jag att du har med det här ordet. ☐(Vi kan ta det här faktiskt)☐. <Sen>. Dom handlar om

tid. Okej? Man får välja nåt annat här också, därför har jag tagit fram hela planschen. Men dom här orden ska vara med. <Efter> och <sen>.

Läraren har just gått igenom dagens schema, och använder här såväl ett textuellt ("så") och ett interpersonellt tema ("hörni") för att föra uppmärksamheten till det förestående momentet. Hon hänvisar till tavlan där en plansch är uppsatt med olika "tidsord". Läraren ger anvisningar om hur eleverna bör sammanfatta sina upplevelser under helgen genom att fokusera en dag, för att sedan föreskriva bruket av "tidsord". Detta kan ses som en diskursiv regel för aktiviteten (se 2.1.3.1). Att läraren använder sig av subjektiv modalitet ("som jag tänkte") och ett inkluderande "vi" innebär att denna förpliktelse introduceras på ett relativt icke-auktoritärt och solidaritetsskapande sätt. Läraren väljer sedan ett av orden, sätter upp det på tavlan och frågar en elev som sitter "nära och bra" vad det står. Läraren bekräftar svaret med "efter" och betonar att det ska finnas med när eleverna berättar om sin helg. Läraren beskriver sedan vad orden har gemensamt, att de handlar om "tid" samt "kronologi, något som hände först, sedan, därefter och till slut". Läraren väljer även ut ordet "sen" och markerar i en kondenserande kommentar nödvändigheten att inkludera tidsorden i återberättelserna: "Men dom här orden *ska* vara med. <Efter> och <sen>."

Detta visar hur läraren kommunicerar metaspråklig kunskap om logiska samband, som eleverna förväntas använda i sitt muntliga återberättande. Detta utgör ett steg mot starkare inramning, som gör pedagogiska avsikter och former för språkligt deltagande explicit. Momentet närmar sig med detta även en mer påtaglig språkämnesklassifikation, med abstrakt kunskap om att skapa kronologi i text. Introduktionen av dessa regler innebär en viss reducering av frihetsgraden för hur eleverna närmar sig uppgiften att återberätta muntligt (se 2.3). Stöttningen tycks dock begränsad, när momentet fortfarande bygger på att eleverna förmår urskilja och realisera relevanta erfarenheter från vardagsdomänen. Nedanstående excerpt visar hur läraren behöver reducera elevers frihet med mer kraftfulla medel, för att stötta deras deltagande.

L: Kan du berätta om din helg? Vad kan du säga [n]? ... Var du ute? Var du ute? Okej. Igår var jag ute. Efter, vad hände när du hade varit ute, gick du hem? [n] När ni hade varit ute, gick du hem sen? Du och [n], gick ni hem då? Var du hemma? (Vet du inte?) Okej. Var det en bra helg? Var helgen okej? Var det en okej helg? Var det bra? Tack så mycket. Kan [n] berätta något? Har du varit utomhus? Har du det? Vad gjorde du ute? ... Hoho, vad gjorde du ute [n]? Lekte du? Med din bror? Gjorde du det, [n]? Du och [n], var ni utomhus? Spelade ni fotboll? Här? På Vidängskolan? Okej. Var det en bra dag? Tack så mycket. Nu får du ge den till [n].

Mängden slutna frågor som ställs ovan (se 2.4.2.1) visar att läraren behöver överta en stor del av ansvaret för att rekontextualisera elevernas vardagserfarenheter: "Var du ute? ... Gick du hem sen? ... Lekte du? ... Spelade ni fotboll?" Momentet får med detta karaktären av en gissningslek. Det rör sig dock om en omvänd sådan där elevena är den primära kunskapsinnehavaren medan läraren söker sluta sig till vad de inte återberättar (jfr 5.1.2). Nedanstående excerpt är en fortsättning på föregående.

L: Jag tänkte vi skulle använda dom här, <efter> och <sen>. Vad gjorde du i helgen [n]? /.../Vad gjorde du sen? När du hade varit hos din kusin, vad hände sen? ... [n], du var hos din kusin i helgen. Vad hände efter att du hade varit hos din kusin? Åkte ni hem? Eller vad hände? Då säger du det. 'Sen åkte vi hem'. Kan du säga det? Vad hände efter då? När ni var hemma, vad hände då? Vad gjorde du hemma? Lagade du mat? Tittade du på tv? Då säger du 'efter det tittade jag på teve'. Nu fick du in dom här orden, okej? Tack. Då kör vi vidare till [n]. Vad gjorde [n] i helgen?

Läraren för uppmärksamheten till de tidsord som har valts ut. Likt tidigare ställer läraren inledningsvis öppna SK-frågor, som "vad gjorde du sen" och "vad hände efter". Läraren använder i dessa frågor de "tidsord" som har gjorts till en diskursiv regel. När eleven inte uppger ett svar följer läraren upp med slutna SK-frågor:

”Åkte ni hem? ... Tittade du på tv?” Läraren modellerar sedan återigen formuleringar som eleverna ska upprepa: ”Då säger du ’efter det tittade jag på teve’.” Kontrollen över kommunikationen är synnerligen stark, och lärarens ihärdiga frågor och uppmaningar framstår återigen som en nödvändig reduktion av frihetsgrad för att eleverna alls ska kunna delta i samtalen. Det avslutande yttrandet, ”nu fick du in dom här orden”, visar också hur läraren har varit tvungen att även ta över ansvaret för att tillämpa den metaspråkliga kunskapen.

Att läraren återkommer till ”tidsord” innan ordet lämnas över till nästa elev vittnar om att denna diskursiva regel har en framträdande position i den pedagogiska kommunikationen. Fokuset på just logiska samband kan ses i ljuset av momentets i övrigt svaga inramning och klassifikation. Möjligheten till att erbjuda annan form av stöttning begränsas av att läraren inte vet vilka aktiviteter och erfarenheter, i form av *experientiella* innebörder, eleverna avser rekontextualisera (jfr Halliday & Mathiessen 2014, ss. 77–78). Däremot är det möjligt att, såsom läraren gör, åberopa diskursiva regler om *logiska* innebörder, som kan tillämpas oavsett vilket specifikt fält som utvecklar sig i elevernas återberättelser. Lärarens interventioner i vissa elevers återberättande vittnar dock om att tidsorden ger otillräcklig stöttning. Momentet tycks, liksom de svagt inramade samtalen som analyserades i ett tidigare avsnitt (se 5.1.3), leda till ojämlika möjligheter att ta del av lärarens omformuleringar, korrigeringar och solidariska lyssnande. En förskjutning från logiska till experientiella funktioner tycks motiverad här, där elever får möjlighet att träna på att konstruera aktiviteter och händelser i återberättelserna snarare än att ordna dem logiskt. Detta förutsätter en starkt inramning för aktiviteten, där läraren i högre grad reducerar frihetsgraden genom att kontrollera fältet för undervisningen (jfr 5.1.4).

5.2.3 Sammanfattande diskussion

Den analyserade aktiviteten är ett exempel på *morning news* eller *sharing time* (se 2.2.3), som innebär att eleverna väljer erfarenheter att berätta om från helgen alternativt lovet. Den pedagogiska kommunikationen riktar sig därmed mot muntligt återberättande.

Aktiviteten ger, i linje med Cazdens (2001) beskrivning, eleverna en möjlighet att konstruera muntliga texter utifrån självvalda erfarenheter.

Momentet är svagt klassificerat, eftersom den uppehåller sig vid förhållanden från elevernas vardagssfär snarare än ämneskunskaper som utvecklas i skolan. Detta innebär även en svag inramning, så till vida att eleverna genom öppna frågor positioneras som primära kunskapsinnehavare och erbjuds att dela med sig av sina erfarenheter utanför skolkontexten. Analysen visar samtidigt, i linje med Cazdens (2001) beskrivning av *sharing time* samt Hasans (1999/2016; 2001) redogörelse för kunskapsutveckling i vardagliga samtal, att läraren rekontextualiserar elevernas vardagspräglade svar för att tillföra mer abstrakta perspektiv på samtalsämnet. Läraren skiftar i dessa sammanhang från öppna frågor till triadisk dialog för att föra uppmärksamheten till dessa perspektiv, och använder även textuella strategier såsom markerade teman och kondensering av centrala punkter. I dessa lägen tar läraren över ordet och vänder sig till hela gruppen, vilket gör kommunikationen till en gemensam angelägenhet istället för att vila på den enskilda elevens förmåga och benägenhet att delta (jfr Cazden 2001, s. 20).

Under större delen agerar läraren dock en intresserad samtalspartner, där eleven ges utrymme att konstruera innebörder på målspråket. Läraren lyssnar på elevens utsagor, och bekräftar dem genom omformuleringar och utvecklingar av de aktiviteter eleverna beskriver. Dessa svar innehåller målspråksenliga korrigeringar, förtydliganden och verbaliseringar av icke-verbalt formulerade innebörder som subtilt sätts i förgrunden genom lärarens textuella val. Läraren visar även solidaritet med eleverna, genom att tillföra affekt och bedömning kopplade till de aktiviteter eleverna beskriver, och ger kondenserande slutkommentarer. Detta kan ses som stötande kvaliteter, som verkar såväl på ett kunskapsmässigt som affektivt plan (Wood *et al.* 1976; Bruner 1985; Stone 1996; Hammond & Gibbons 2005). Vid ett tillfälle utvecklar även läraren svaret genom att knyta an till egna erfarenheter från den privata sfären, vilket kan ses som ytterligare ett uttryck för solidaritet. En kontrast mot tidigare studier är att återkopplingen inte används

för att markera elevernas svar som mer eller mindre önskvärda eller lämpliga (jfr Cazden 2001; Gee 2015; Lareau 2011).

Analysen visar samtidigt att läraren ibland behöver stärka kontrollen över kommunikationen för att eleverna ska kunna leverera ett svar, inte minst genom att växla från öppna SK-frågor till slutna motsvarigheter som kan bekräftas icke-verbalt. Den stärkta inramningen innebär att läraren axlar en stor del av uppgiften som har getts till eleverna, i utväxlingar som präglas av gissningar snarare än av solidariska bekräftelser, omformuleringar och utvecklingar. Det framstår därmed som att aktiviteten skapar olika förutsättningar för deltagande bland eleverna.

Att läraren kommunicerar metaspråklig kunskap rörande temporala logiska samband under dessa samlingar kan ses som en genrep pedagogisk ansats att modellera språkliga resurser för deltagande i undervisningen (jfr Hammond 1991; Rose & Martin 2012; Gibbons 2006). Det innebär en starkt inramning samt potentiell stöttning genom att elevernas frihetsgrad begränsas. Resultatet visar dock att de modellerade "tidsorden" har begränsade utsikter att stötta elevernas deltagande i aktiviteten så att de kan få tillgång till lärarens bekräftelser, korrigeringar, omformuleringar, utvecklingar och solidariska lyssnande. En starkare orientering mot experientiella innebörder framstår som nödvändig, vilket skulle medföra att läraren i högre grad än eleverna kontrollerar fältet för den pedagogiska kommunikationen (jfr 5.1.4). Läraren visar under dessa moment inget annat än en genuin vilja att främja elevernas språkliga deltagande men begränsas, i lika hög grad som eleverna, av en osynlig pedagogik.

5.3 Övergripande sammanfattning och slutsatser

I detta kapitel har jag analyserat pedagogisk kommunikation under två moment som återkommer varje vecka i den aktuella förstaklassen: introduktion av läsläxa, där metakunskaper om läsning är ett viktigt inslag, respektive måndagssamlingar. Det första momentet kan enkelt kopplas till ämnet svenska som andraspråk, då bokläsning och läsförståelsestrategier utgör väntade inslag inom det. Momentet med "ormen", där eleverna enligt principen för morning news eller sharing time (se 2.2.3) berättar vad de har gjort på hel-

gerna eller på lovet, har en mindre klar plats på schemat, men speglar ett vanligt inslag i förskola och skolans tidiga år. Båda momenten är svagt klassificerade så till vida att eleverna i hög grad förväntas rekontextualisera sina vardagserfarenheter och uppfattningar för att delta i den pedagogiska kommunikationen. Även inramningen framstår som svag, när eleverna till synes ges kontroll över kommunikationen i klassrummet. Det rör sig därmed om en *osynlig pedagogik*, där förutsättningarna för elevernas deltagande i relation till ett visst kunskapsinnehåll verkar på ett implicit plan (Bernstein 1990/2003; 2000). Undervisningsaktiviteterna kan dessutom betraktas som isolerade aktiviteter, så till vida att de inte bygger vidare på tidigare moment och inte heller följs upp i senare (Christie 2002). Dessa egenskaper framstår som väntade för måndagssamlingarna, men mer överraskande i arbetet med lässtrategier: Kommunikationen kring läsläxan, med hjälp av de lekfulla karaktärerna från *En läsande klass*, leder snarare bort kommunikationen från texten. För att anknyta till Freebody och Lukes (1990) ramverk för textpraktiker är det svårt att se att momentet ger möjlighet till vare sig kodknäckande, betydelseskapande, textanvändande eller textanalys.

Resultatet visar inte desto mindre kunskapsutvecklande potentialer i dessa moment, såsom när läraren utifrån elevernas berättelser och för samtalen i mer abstrakta riktningar och när hon stöttar elevernas rekontextualiseringar med följdfrågor, målspråksenliga omformuleringar och solidariska reaktioner. Denna stöttning har potentiellt både relationsbyggande och språkutvecklande implikationer (jfr Wood *et al.* 1976; Stone 1996). I de samtal där läraren utövar en starkare kontroll förekommer även förklaringar av abstrakta innebörder som förankras i en kontext som läraren och eleverna har delad erfarenhet av: skolans kontext. Läraren relaterar vid flera tillfällen den instruerande diskursen om ord och begrepp till reglerande diskurs som gäller i olika sammanhang. Skolan bidrar således med en gemensam referensram åt momenten med bäring på både kunskapsinnehåll och social ordning, och stärker lärarens kontroll över samtalen. Skolkontexten kan därmed ses som sammanhållande för den pedagogiska kommunikationen, i brist på ett gemensamt kunskapsområde att utforska. Detta bidrar samti-

digt till att den pedagogiska kommunikationen orienterar sig mot social ordning under varierande aktiviteter istället för mot ämnesspecifik kunskap.

Resultatet har samtidigt visat hur kontrollen eleverna ges i samtal med svag inramning kan vara skenbar, så till vida att implicita krav på diskursiv kompetens utgör barriärer för deltagande i undervisningen. Dessa rubbas inte nämnvärt när läraren introducerar temporala samtal, benämnda tidsord, som diskursiva regler vid måndagssamlingarna. Utmaningen att konstruera *experientiella* innebörder kvarstår. Analysen visar, i linje med Christie (2002a, s. 32), att dessa i kraft av undervisningens svaga klassificering inte är tillgängliga för lärarens stöttning. Det bör understrykas att analysen inte ger underlag för att ifrågasätta lärarens intentioner med momenten; viljan och föresatsen att engagera samtliga elever i samtalen framstår tvärt om som tydlig och genuin. Att så inte tycks ske förklaras istället av att momentens isolerade karaktär, tillsammans med deras drag av osynlig pedagogik, ger både läraren och eleverna föga stöd i interaktionen.

Elever och lärare tillbringar mycket tid inom klassrummets väggar, och det är naturligt att det förekommer en stor variation av moment. Särskilt tidigt i en årskurs 1 är det inte rimligt att föreställa sig att skoldagen domineras helt av de former av explicit textarbete och bearbetning av ämnesspecifika begrepp som uppmärksammas i kommande kapitel. Det framstår dock som önskvärt att implicita krav rörande instruerande diskurs görs mer explicita även i denna typ av moment så att läraren kan tillföra ett mer proaktivt stöd. Analysen har härvidlag visat att aktiviteterna är långt ifrån statiska. Den deltagande läraren ändrar deras form, exempelvis genom att uppmärksamma betydelserelationer mellan ord och introducera "tidsord". Detta tyder på en prövande inställning till en undervisning som är en ny erfarenhet för både läraren och eleverna, där läraren utforskar olika möjligheter till stöttning.

Resultatet ger avslutningsvis en indikation på att svagt inramad och klassificerad undervisning kan medföra avsaknad av ett gemensamt *kunskapsprojekt*, där ett specifikt kunskapsfält navigeras i en strukturerad och sammanhängande undervisningsprocess. Föresatsen att kommunicera metakunskaper om läsning och munt-

lig berättande tycks ha gjort innehållsaspekten sekundär: *vad* som ska läsas och förstås samt *vad* som ska kommuniceras muntligt. Hur ett gemensamt kunskapsprojekt byggs upp i samma klass under vårterminen utgör fokus för nästa kapitel, där läraren genom ett genrepedagogiskt upplägg undervisar om narrativ genre.

6 MODELLERING OCH GEMENSAM KONSTRUKTION AV NARRATIV GENRE I ÅRSKURS 1

I detta kapitel visar jag hur den deltagande läraren i årskurs 1, Malin, leder en genrepdagagogisk undervisningsprocess med fokus på narrativ genre. Den äger, till skillnad från momenten som analyserades i föregående kapitel, rum under vårterminen, och utgörs av en sammanhängande undervisningsprocess snarare än isolerade aktiviteter. Analysen fokuserar hur läraren kommunicerar metaspråklig och ämnesspecifik kunskap om narrativ genre, när hon leder en genomgång av en bekant saga samt en gemensam konstruktion av en ny. Den första observationen under detta undervisningspass äger rum under vårterminen, drygt två månader efter det senaste besöket i klassen. Läraren och eleverna har således några månaders ytterligare erfarenhet av att dela klassrummets kontext. Några smärre förändringar kan skönjas i klassrummet, såsom att en digital skrivtavla nu finns bredvid den konventionella, samt en förändrad möblering med sju framåtriktade bänkar istället för bänkar riktade mot varandra enligt fyrgruppsmodell. Ommöbleringen kan ses som ett uttryck för en förstärkt rumslig klassificering där samtliga elever sitter vända mot läraren (Bernstein 1990/2003, s. 32). Den speglar även den mer aktivt instruerande roll läraren tar i denna undervisningsprocess, jämfört med momenten som fokuserades i föregående kapitel. Avhandlingens genreteoretiska tolkningsramverk får nu en mer framträdande plats (se kapitel 3), medan mindre

uppmärksamhet ägnas åt hur läraren reglerar den sociala ordningen för lärandet.

6.1 Genomgång av modelltext

De kommande analyserna kommer att fokusera två moment där läraren modellerar språkliga kännetecken för narrativ text. Det första rör en aktivitet som mynnar ut i att eleverna skriver en sammanfattning av en saga utifrån en bildserie medan den andra utgör en genomgång av en modelltext. I båda aktiviteterna används sagan om Askungen som *medierande resurs* i en strukturerad undervisningsprocess (se 2.3.1). Momenten kan betraktas som inslag i en *modellerande* alternativt *dekonstruerande* genrepedagogisk fas där modelltexter analyseras gemensamt med fokus på metaspråklig kunskap om den aktuella genren (se 2.1.3.1). Analysen kommer att visa hur båda momenten sätter sambandsord och narrativ genrestruktur i förgrunden.

Lektionspasset där sagan om Askungen introducerades observerades inte, men bestod enligt läraren av att hon läste sagan ur en bok för eleverna och gav dem uppgiften att gruppvis ordna bilder från sagan i tidsföljd. I ett uppföljande moment gavs eleverna uppgiften att sammanfatta sagan genom korta skriftliga beskrivningar av dessa bilder.⁴⁵ En diskursiv regel, alltså en regel för elevernas språkanvändning, läraren gör gällande vid detta tillfälle är strukturering av texterna med hjälp av ”tidsord”. Nedanstående utväxling visar hur läraren använder sig av triadisk dialog (se 2.2) för att styra kommunikationen mot dessa.

L: Det är ju dom här orden skulle ni få in. Vi pratade om tidsorden lite /.../ Vad står det på denna? Kan du se? Du som sitter nära.

E: Slutligen.

L: Slutligen.

⁴⁵ Detta moment belyses vidare i Walldén (2018). Resultatet visar att det är en utmanande uppgift att rekonstruera ett händelseförlopp med hjälp av ”tidsord”. En parallell kan ses till den begränsade stöttnin ”tidsorden” gav för muntligt återberättande i 5.2.2.

Tidsorden rör språkets *logiska* funktion, alltså logiska samband mellan de erfarenhetsmässiga, eller *experientiella*, innebörder som konstrueras i texter (se 2.4.1). Samma diskursiva regel aktualiserades även under de morgonsamlingar som analyserades i föregående kapitel (se 5.2.2) och återkommer här med den viktiga skillnaden att de relateras till en gemensam erfarenhet av text. Vid sidan av bindeorden kommunicerar läraren även metaspråklig kunskap om narrativa texters genrestruktur.

L: Den första bilden är den här. Vad händer på bilden där? Vad händer här, ni har pratat lite om det förra veckan.

E: Hon städar.

L: Mm. Men om man ska tänka att man ska berätta vem det här handlar om, så måste man ju i början tänka på dom här sakerna. Minns du? Vem är det? Var är dom? Och när? Och då måste man ju i början av berättelsen berätta vem är det här? Vad heter flickan? Det får man reda egentligen på i det som vi bestämde att (här uppe).

E: Askungen.

L: Just det. Det måste man nästan berätta i början. Det var en gång en flicka som hette Askungen.

Läraren visar under dessa utväxlingar upp ett ark med de bilder som eleverna tidigare har ordnat i tidsföljd. Läraren initierar triadisk dialog genom att fråga vad som händer på bilden, och betonar nödvändigheten av att inkludera information som besvarar frågorna "vem", "var" och "när". Således har läraren styrt kommunikationen mot det inledande orienterande genresteget i narrativ text (se 3.1.2.1). Nedanstående excerpt visar hur läraren på motsvarande sätt styr kommunikationen mot sagans problem, som utgör det andra genresteget.

L: På den andra bilden så måste vi också berätta att det var ett litet problem, eller hur. Varför var det viktigt [n]?

E: (ohörbart)

L: Ja, hon grät ja, hon blev ledsen. Varför var hon så ledsen?

Lärarens FK-frågor och uppföljningar sätter fokus på identiteter och skeenden i narrativet. Inramningen kan därmed betraktas som stark, i förhandlingar som till stor del handlar om att bygga ut sagens *fält*, alltså att fastställa vad som pågår i texten (jfr Halliday & Mathiessen 2014, s. 81). Att läraren lyfter fram temporala logiska samband och, som i detta fall, genrestruktur visar att den instruerande diskursen inte bara innefattar läsning av en specifik saga utan metaspråklig kunskap som avser stötta elevernas bruk av en genre, i detta fall narrativ. Detta är kännetecknande för genrepedagogisk undervisning (se 2.3.1.1). Analysen kommer nu att visa hur läraren i ett senare skede går igenom en kortfattad skriftlig version av sagan, som hade introducerats under ett icke-observerat lek-tionspass. Texten reproduceras nedan, i sin helhet.

Det var en gång en flicka som hette Askungen. Hon hade två systrar. De var inte snälla. Askungen var tvungen att arbeta hårt varje dag.

En dag kom det ett brev från slottet, Kungen skulle ha en bal. Alla ville gå på festen. Askungen skulle inte hinna sy någon klänning för hon var tvungen att hjälpa sina systrar att städa. Några möss hörde henne gråta och satte genast igång att sy en klänning åt henne

När det var dags för systrarna att åka till balen visade mössen klänningen för Askungen. Systrarna blev arga och förstörde klänningen. Då kom det en få flygande. Hon frågade varför Askungen var så ledsen. Hon tog fram sitt trollspö och plötsligt fanns det en vagn framför Askungen. Hon fick skor av glas.

På slottet dansade Askungen tills klockan slog tolv. På vägen hem tappade hon sin sko.

Nästa dag sa prinsen att han ville gifta sig med den som ägde skon. Alla fick prova skon. Till slut var det Askungens tur. Skon passade perfekt. Askungen och prinsen gifte sig och levde lyckliga i alla sina dagar.

Texten utgör en betydelsefull *medierande resurs* så till vida att den fungerar som en modell för den skriftspråkliga form eleverna förväntas appropriera, något som tidigare skedde främst genom bilder

och talspråk. Texten präglas av ett enkelt satsmönster och ordförråd, och har även en begränsad innehållsmässig komplexitet: Någon uttömmande beskrivning av hem- och familjeförhållanden, inklusive hur Askungen fick sitt namn, ges inte. Att läsaren endast får reda på att hon ”hade två systrar” som ”inte var snälla” samt att ”hon fick arbeta hårt varje dag” ger en sparsmakad underbyggnad av textens moraliska position (Derewianka & Coffin 2008, s. 38, se 3.1.2.1). Dessa egenskaper, som kan uppfattas som reducerade i förhållande till populära förlagor, kan förklaras av att sagan har *rekontextualiserats* utifrån en specifik pedagogisk avsiktlighet: att ge eleverna en modell för narrativt skrivande.⁴⁶ Lärarens klargör denna avsiktlighet när hon inleder en genomgång av texten med fokus på genrestruktur:

L: Nu ska vi bli bättre på att känna igen, [n] är du med mig, känna igen struktur eller mönster kan man säga mönstret i texten. Och ni ska hjälpa, ni ska hjälpa till här, så att vi ska kolla om vår Askungetext, vi använder samma text, för det är bra att använda en text som man känner igen litegrann som inte är helt nytt. Vi ska kolla i vår gamla Askungetext om vi kan hitta sånt där som vi redan känner till, som heter orientering. Orientering det är detta om vem. Sagan handlar om. Var den är och när. Eller hur? Så det ska vi kolla på om vi får reda på den. Jag vet inte. Så ni får liksom ha huvet på skaft här. Vet inte om vi kan hitta den. Alla sagor är inte helt perfekta, men det brukar kunna, man brukar kunna se sånt. Sen brukar det finnas ett, sen behöver det finnas ett problem. Eller hur? Ingen vill läsa sagor om [n] som var ute och gick och gick och sen åkte hon lite och sen gick hon och så tog hon cykeln. Sen satte hon sig i en bil, och sen åkte hon. Det bli för tråkigt att läsa om. Eller hur? Det måste hända nåt spännande, måste vara ett problem /.../ Sen måste du också göra en lösning. Man måste veta det här problemet, komplikationen, får en lösning. Hur löser sig det här problemet? Vi kollar i texten och ser om vi kan hitta en lösning

⁴⁶ Den inledande, icke-observerade, bokläsningen av sagan kan antas ha gett en rikare upplevelse av innebörden i sagan, liksom när läraren under en tidigare lektion visade ett Youtube-klipp där en version lästes upp till humoristiska illustrationer. Klippet följdes av applåder.

på denna. Och ni ska få färglägga litegrann så ni också får jobba lite. Mm, så ni inte bara sitter och tittar på mig. Mm.

Läraren använder inledningsvis ett inkluderande "vi" för att väcka solidaritet inför uppgiften att "bli bättre på att känna igen" den aktuella genrens struktur. Läraren väljer "mönster" som en synonym till "struktur", och betonar med hög relationell modalitet hur eleverna ska "hjälpa till" genom att engagera sig i texten genom en rad mentala processer: "*kolla i vår gamla Askungetext ... om vi kan hitta sånt vi känner till*, som heter orientering ... om vi *får reda på*" (se 2.4.1). Detta kan ses som ett sätt att rekrytera elevernas intresse inför textarbetet. Läraren definierar sedan genom en relationell identifierande sats begreppet *orientering*:

orientering	är	detta om vem sagan handlar om var den
det		är och när
<i>utpekad</i>	<i>process:</i>	<i>värde</i>
	<i>relationell</i>	

Detta visar hur läraren nu kommunicerar metaspråklig kunskap, vilket innebär en stark klassifikation och även en stark inramning avseende elevernas språkanvändning. Påhängsfrågan "eller hur", som läggs till ovanstående definition, söker elevernas bekräftelse och visar att det inledande steget i narrativ genre nu ingår i en kunskapsram läraren söker bygga upp med momentet. Läraren påstår vid flera tillfällen att hon "inte vet" om dessa egenskaper går att hitta i texten, och använder sig av en lexikal metafor när hon uppmanar eleverna att "liksom ha huvet på skaft". Dessa språkliga val kan tänkas syfta till att bygga ytterligare engagemang inför uppgiften, och visar en dragning mot en dialogisk kommunikativ orientering genom att svaret inte framstår som givet (se 2.1.3.2). Formuleringen om att "alla sagor inte är perfekta" men att det "brukar finnas" orientering vittnar om att läraren betraktar stegstrukturen som normativ för exemplar inom genren.

Läraren skiftar sedan uppmärksamheten till det andra genresteg, *problem*, och stryker under dess förekomst med hög modalitet: "brukar det finna ... behöver det finnas" (se 2.4.2.1). Lära-

ren förklarar detta steg inte genom en definition, utan genom en upprepande och återberättande struktur som, i sin avsaknad av det förväntade problemet, uppskattas negativt: "Ingen vill läsa ... det blir tråkigt." Med detta för läraren uppmärksamheten till den känsla av frustration och ofullbordan som kan uppstå hos läsare när texter inte rör sig genom förväntade genresteg (Martin 1997, s. 13, se 3.1). Läraren introducerar därefter det tredje genresteget "lösning", och gör återigen bruk av hög relationell modalitet för att betona dess nödvändighet: "Sen måste du göra en lösning. Man måste veta ..." Avslutningsvis instrueras eleverna att "färglägga litetgrann", vilket visar att eleverna förväntas markera de relevanta textdelarna med olika färger under genomgången. Läraren motive-
rar detta med att eleverna då får "jobba lite" och "inte bara sitter och titta på [läraren]". Detta är värderande uttryck som vittnar om att läraren vill engagera och aktivera eleverna inför ett moment som kräver ett uthålligt fokus på skriven text. Nedanstående utdrag visar kommunikation kring texten, som visas upp på klassrummets digitala skrivtavla.

L: Okej, nu har vi det så stort på här på denna så jag tror att [n] kan du läsa fram till det här?

E: <Det var en flicka som hette Askungen. Hon hade två sys-
trar. De var inte snälla. Askungen var tvungen att arbeta> ...

L: Det räcker så, tack så mycket. Får vi reda på vem orien-
tingen pratar, berättar om vem, när,

E: Och var.

L: (□Nu börjar ni känna igen det här□). Får vi reda på det här?

Får vi reda på detta i den texten här? Det stycke som [n] läste?

Vem, om vi börjar med första frågan. Vem handlar detta om?

[n]

E: Askungen

L: Bra. Då färglägger du Askungen med lite orange. Jajamen.

Läraren ber en elev läsa upp de första raderna ur sagan, en uppläsning som läraren avbryter med en positiv värdering. Läraren ställer sedan en FK-fråga om texten uppfyller kraven för "orientering", och inleder en definition som en elev fyller i. Läraren värderar det-

ta positivt med påståendet ”nu börjar ni känna igen det här”, vilket är ytterligare en indikation på hur läraren upprättar en gemensam kunskapsram med eleverna. Sedan styr läraren kommunikationen mot vem sagan handlar om, genom en FK-fråga vars svar utvärderas positivt. Avslutningsvis uppmanas eleverna att färglägga namnet medan läraren ringar in motsvarande delar av texten på den digitala skrivtavlan, en lösning som får ersätta en överstrykningsfunktion i anteckningsprogram som för tillfället inte fungerar. Detta utgör sammantaget en stark styrning av kommunikationen i klassrummet, där triadisk dialog används för att sätta fokus på strukturella kännetecken hos texten. Detta visar en auktoritativ kommunikativ orientering, liksom en stark inramning, där läraren som primär kunskapsinnehavare kommunicerar diskursiva regler. Detta kommunikationsmönster upprepar sig i fastställandet av *när* händelserna i berättelsen äger rum, men förändras något i förhandlingen om orienteringens sista del: *var* berättelsen utspelar sig.

L: Nu kommer vi till nästa som var lite lurig kanske. Brukar man, inte alltid men man brukar få reda på var personen eller hunden eller katten eller hästen eller vem det nu kan tänkas vara, prinsen eller prinsessan. [n] är du med mig? Bra. Var bor dom nånstans? Vi tittar här.

E: I ett slott.

L: Ja, det är för att du visste det. Men vet ni vad? Jag tycker inte att det står här, tycker ni det? Jag kan inte läsa det. Om jag inte kände till den här sagan och hade hört mycket och jobbat med den en hel del så tycker jag inte att man kan se det här. Tycker ni det? Vad tycker ni? Om jag läser den här. <Det var en gång en flicka som heter Askungen. Hon hade två systrar. Dom var inte snälla. Askungen var tvungen att arbeta hårt varje dag>. Får du veta om hon bor i skogen eller om hon bor på Vidängskolan eller var hon bor nånstans? Det får man faktiskt inte eller hur? Nej. Hur kan vi lösa detta då? För ni visste ju, för ni kunde berättelsen. Och [n] till och med att hon bodde på ett slott. Men vet ni helt säkert att hon bodde på ett slott? [n] han har nåt att berätta.

E: Om vi inte vet att hon på ett slott eller skogen så kan vi fortsätta läsa så går det att ta reda på det.

L: Ja, det låter ju faktiskt rätt så smart.

Lärarens inledande formuleringar innehåller utvärderande inslag (se 2.4.2.3) som bygger en förväntan om att det kan bli svårt att finna svaret på "var": " lite lurig kanske ... inte alltid men man brukar". Läraren ställer frågan var karaktärerna bor, och får svaret "i ett slott". Läraren värderar detta positivt, men reserverar sig samtidigt: "Det är för att du visste det." Läraren använder sedan det interpersonella temat "vet ni vad" för att introducera sin uppfattning att hon inte tycker sig kunna utläsa detta och ställer vad som verkar retoriska frågor om elevernas uppfattningar (Martin & White 2005, s. 109). Läraren läser även upp de första raderna ur texten, och framträder som primär kunskapsinnehavare i följande formulering: "Det får man faktiskt inte eller hur? Nej. " Den pedagogiska kommunikationen framstår så långt som fortsatt starkt inramad, präglad av triadisk dialog med läraren i en expertroll (se 2.1.3.2) tillsammans med en stark *extern* inramning så till vida att kommunikationen styrs mot den aktuella texten istället för att bygga på elevernas tidigare erfarenheter av den aktuella sagan (se 2.1.1).

Läraren frågar hur de kan lösa problemet med den saknade informationen, med hänvisning till den förkunskap eleverna just har uppvisat, samtidigt som hon, fortfarande med anspråk på en expertroll, ifrågasätter giltigheten hos den: "Men vet ni helt säkert att hon bodde på ett slott?" Att detta sker genom en fråga snarare än ett avfärdande påstående öppnar upp för förhandling (Martin & White 2005, s. 109). Läraren nominerar en elev att bidra med en lösning, som föreslår att de ska fortsätta läsa, möjligen influerad av lärarens undervisning i lässtrategier (se 5.1). Detta svar uppskattas positivt av läraren: "Det låter ju faktiskt rätt så smart." Att en elev ombeds läsa ytterligare några rader tyder på att läraren har växlat till en mer *dialogisk* kommunikativ orientering där elevernas perspektiv får påverka den pedagogiska kommunikationen. Inramningen framstår därmed som mindre stark. Nedan visas den fortsatta förhandlingen.

L: Vi kan stanna där, tack så mycket [n]. Hörni, jag tycker inte vi får reda på var hon bor här. Jag är inte helt säker på att hon bodde på ett slott. [n] har nånting att säga där.

E: Man kan veta detta för det står att det kommer ett brev till slottet.

L: Nej. Det kommer ett brev inte till slottet utan från slottet va? Är ni med mig? Så tror inte jag att hon bodde på ett slott va. För hon var ju ingen riktig prinsessa eller hur? Utan det var ju dom som hade ski-, det var ju kungen som hade skickat från slottet och hem till Askungen och hennes systrar. Så vad kan vi säga om hur hon bodde då? Hur tror du att hon bodde?

E: En skog.

L: Nej, hon bor inte i en skog. Ni har jobbat med det här. Kan du kolla på den på sagan igen? Titta här /.../

E: Ett slott.

L: Tycker ni att vi ska skriva det? Då kör vi, för vet ni vad jag tänkte så här att vi lägger till det i texten. Eller hur?

Läraren upprepar här sin ståndpunkt att det inte framgår i texten var Askungen bor, samt sitt tvivel om det är i ett slott. Läraren bruk av subjektiv modalitet genom mentala processer ("tycker inte ... är inte säker på") gör påståendena betydligt mer förhandlingsbara än kategoriska motsvarigheter såsom "det står inte i texten" (Martin & White 2005, ss. 108–109). En elev uppfattar möjligen detta utrymme genom att hänvisa till en formulering från sagan. Detta utvärderas dock negativt av läraren, med påståenden om texten som åtföljs av påhångsfrågor ("va? ... är ni med? ... eller hur?") och förutsättande satsadverbial ("ju"). Detta inbjuder eleverna att dela lärarens ståndpunkt (se 2.4.2.3). Läraren fortsätter därmed att hävda en expertroll, samtidigt som det sker genom en icke-auktoritär tenor som vidkänner elevernas perspektiv. Det följande elevförslaget "en skog" utvärderas också negativt, och läraren väljer vid det här laget att visa bilder från sagan de läst. En elev föreslår, trots lärarens ansträngningar och möjligen tack vare bilder på ett överdådigt hus i sagoboken, återigen "ett slott" vilket läraren nu accepterar och skriver in i sagan.

Analysen har därmed visat hur läraren söker styra kommunikationen mot ett visst perspektiv på sagans orientering och samtidigt ger eleverna utrymme att hävda ett annat perspektiv som slutligen blir styrande för hur texten formuleras om. Detta kan ses som ett inslag av svagare inramning och en mer dialogisk orientering där eleverna tillåts medverka till att formulera hur berättelsen kan förstås i förhållande till kunskap om genrestruktur. En väsentlig poäng är dock att den metaspråkliga kunskapen som sådan inte är öppen för förhandling. Inramningen gällande diskursiva regler är fortsatt stark, och bidrar till att upprätthålla en stark klassifikation genom att peka ut ett distinkt språkligt kunskapsområde rörande hur narrativ text bör struktureras. Nedan uppmärksammar läraren berättelsens *problem*, som utgör det andra genresteget (se 3.1.2.1).

L: Vad är problemet här?

E: Att Askungen fick inte åka till balen.

L: Nääää. Varför då?

Återigen används triadisk dialog som en resurs för att kommunicera metaspråklig kunskap. Läraren väljer dock ett annat grepp för att fokusera narrativets avslutande del, alltså dess *lösning*:

L: Vi har nåt kvar va? Har vi inte det som ni behöver ta reda på? Man kan inte skriva en berättelse, man kan berätta om den lille pojken som bodde i en koja eh för tusen år sen. Ja, så händer det ett problem. Kojan går sönder, han behöver laga den. Sen kan inte sagan sluta. Nej, det går inte. Ingen bra saga, det är ingen som vill läsa detta. Vad är det man behöver i sin berättelse då? Vad behöver vi nu?

Läraren benämner här inte steget "lösning", utan ställer istället retoriska frågor om att det återstår att ta reda på något. Läraren modellerar i detta skede ett narrativ som bryter mot strukturen genom att stanna vid komplikationen. Detta uppskattas negativt ("ingen bra saga, det är ingen som vill läsa detta") varpå frågan ställs om vad narrativet behöver kompletteras med. Eleverna bjuds därmed in att dela lärarens perspektiv på den aktuella texten, vilket

vittnar om en interaktiv och samtidigt auktoritativ kommunikativ orientering (se 2.1.3.2). Läraren kommunicerar således återigen hur narrativ text behöver röra sig genom vissa steg för att betraktas som kompletta av mottagaren (se 3.1).

Efter att narrativets alla delar har markerats gör läraren en utveckling där hon nyanserar bilden av narrativ genre. Nedanstående förklaring följer på att läraren har pekat i texten på att det finns flera problem och lösningar i texten.

L: Så alla berättelser går inte så här, steg ett, två tre. Utan ibland går berättelserna liksom så här. Är ni med? Så det kommer flera problem och sen blir det ett problem här och sen blir det ett problem där och sen blir det ett problem där och där blir en lösning och här blir ett problem till och där blir en lösning. Men vi börjar så här med ett litet problem och en lösning så att vi känner oss bekanta och bekväma i det.

Läraren inleder med slutsatsen att alla berättelser inte går ”så här, ett två tre”. Sedan visar läraren alternativa strukturer som illustreras genom svepande pennrörelser på den konventionella skrivtavlan. Resonemanget utvecklas genom att läraren trycker på olika punkter på tavlan medan hon beskriver möjligheten till flera lösningar och problem. Detta visar ett inslag av en dialogisk orientering, så till vida att läraren känner vid alternativa perspektiv på narrativa texters genrestruktur. Avslutningsvis motiverar läraren den undervisningsgång som har varit, med ett problem och lösning, med inslag av positiv affekt: Eleverna ska känna sig ”bekanta och bekväma”. Läraren uttrycker härvidlag ett metaperspektiv på undervisningen, genom att dela avsikter och reflektioner med eleverna vilket kan ses som ett uttryck för stöttning (se 2.3.1). Att läraren väljer en okomplicerad genrestruktur i tre steg kan också ses som ett uttryck för stöttning genom en reducering av frihetsgrad, något som även reflekteras i den metakommentar som just har analyserats.

Ovanstående analys har visat hur läraren har lett dekonstruerande moment inom en genrepedagogisk undervisningsprocess med fokus på narrativ genre (se 2.3.1.1). Momentet framstår som starkt

klassificerat eftersom en texts innebörder och egenskaper utgör utgångspunkten, snarare än rekontextualisering av vardagserfarenheter (jfr kapitel 5). Inramningen är stark så till vida att läraren genom FK-frågor och hög relationell modalitet upprepande styr kommunikationen mot metaspråklig kunskap om narrativ genrestruktur. Denna struktur framstår inte som förhandlingsbar utan som ett ideal som texter ska leva upp till: När element saknas i modelltexten skrivs de till. Samtidigt överläter läraren viss kontroll över kommunikationen till eleverna, då hon låter sig påverkas av hur eleverna tolkar berättelsen utifrån den givna strukturen. Detta visar en pendling mellan starkare och svagare inramning av undervisningen, i tillämpningen av gemensamt förhandlade kunskaper om narrativ genre. Undervisningen klassifikation förblir därmed stark (se 2.1). Vid sidan av att synliggöra egenskaper hos narrativ text har textgenomgångarna också inneburit ett förståelsearbete kring texterna, där centrala förhållanden och händelseutvecklingar reds ut och betraktas utifrån den narrativa stegstrukturen. Till skillnad från modelleringen av logiska samband i föregående kapitel tycks introduktionen av metaspråklig kunskap i detta fall främja ett fokus på experientiella innebörder i text. Detta framstår som ett viktigt villkor för stöttning, i undervisningen av unga andraspråksinlärare.

I relation till föregående empiriska kapitel reflekterar den pedagogiska kommunikationen sammantaget en synligare pedagogik, där läraren delar kriterier för textproduktion och leder undervisningen mot klart definierade kunskapsområden (Bernstein 2000, ss. 109–110). Analysen har dock visat hur detta inte innebär en ensidigt auktoritativ orientering från lärarens sida: Utrymme finns för eleverna att uttrycka sina perspektiv på den instruerande diskursen, samtidigt som läraren använder sig rikligt av interpersonella resurser för att engagera eleverna inför gemensamma åtaganden. Dessa egenskaper hos den pedagogiska kommunikationen har goda förutsättningar att rekrytera samt upprätthålla elevernas intresse i konstruktionen av ett gemensamt kunskapsprojekt (se 2.3).

Ur ett genreteoretiskt perspektiv har analysen visat hur kriterier rörande sagans *orientering* ges en särskilt framträdande plats i den instruerande diskursen, med en förväntan på information om sa-

gans ”vem”, ”när” och ”var”.⁴⁷ Läraren modellerar även behovet av ett problem, som enligt genreteorin särskiljer narrativ text från andra berättande genrer (se 3.1.2.1), liksom av en slutlig lösning.

Ett steg som däremot inte modelleras, är *evaluering*⁴⁸ (se 3.1.2.1). Detta är enligt Rose och Martin (2008, s. 67) samt Christie och Derewianka (2010, ss. 33–34) ett obligatoriskt steg som följer efter narrativets komplikation som bromsar händelseutvecklingen och ökar den narrativa spänningen. Något tydligt sådant kan inte ses i den aktuella modelltexten, där lösningar följer snabbt på de komplikationer som kan ses, avseende turerna med klänningen. Texten visar dock hur Askungen reagerar på dessa komplikationer med affekt, vilket kan ses som evaluerande inslag: ”hörde henne gråta ... varför hon var så ledsen”. Betydelsen av att inkludera utvärderande språk, eller *attityd*, för att väcka läsarens solidaritet och klargöra textens moraliska position ingår inte i den instruerande diskursen och tycks heller inte ha varit ett prioriterat område vid produktionen av modelltexten (jfr Christie & Derewianka 2010, s. 38). Detta stärker bilden av att fokuset på genrestruktur i detta fall premierar en experientiell orientering mot narrativ text, inriktad mot att fastställa förhållanden och händelsesekvenser.

6.2 Gemensam konstruktion av saga

Följande analyser visar hur den genrepedagogiska undervisningsprocessen fortskrider till en *gemensamt konstruerande* fas (se 2.3.1.1). Den kännetecknas av att tidigare förvärvad metaspråklig kunskap används för att konstruera en gemensam text inom den aktuella genren. Med detta utgör den gemensamt konstruerande texten en betydelsefull stöttande *medierande resurs* (se 2.3). Sagan om Askungen nu läggs åt sidan till förmån för ett originalverk vars innebörder förhandlas fram mellan läraren och eleverna under två lektionstillfällen. Nedan visas texten i sin helhet.

⁴⁷ Detta stämmer överens med redogörelser kursböckerna i *Låt språket bära* (Johansson & Sandell Ring 2012, ss. 84–85) samt i *Stärk språket stärk lärandet* (Gibbons 2006, s. 86) som utgör viktiga referenspunkter för det genrepedagogiska arbetet på Vidängskolan. Rose och Martin beskriver som kontrast hur orienteringen kan avklaras med en kort, introducerande mening (Rose & Martin 2012, s. 43) alternativt utlämnas helt (Martin & Rose 2008, ss. 51–52).

⁴⁸Evaluering saknas även i Gibbons (2006b, ss. 85–86) redogörelse för genren.

Det var en gång en stor och lång fisk. Den hade röda prickar och hette Fiskelifisk. Fisken bodde i ett gammalt skepp. Varje morgon räknade fisken sitt guld.

Fiskelifisk hittade guld i skeppet när han flyttade in. Bredvid Fiskelifisk bodde en gul och orange fisk som hette Max. Max bodde i en grotta. De var vänner.

En natt vaknar Fiskelifisk av ett konstigt ljud. Han ser en stor och arg fisk med vassa tänder. Fisken smög in i skeppet.

Fiskelifisk blev rädd. Han gömde sig bakom en stor sten. Då såg han hur den stora fisken lyfte upp guld i munnen förstod han att Fiskelifisk behövde hjälp. Max simmade runt tjuv-fisken så att han blev snurrig. Till slut tappade han allt guld och Max lämnade tillbaka guld i skeppet. Vännerna firade med tårter och glass. De var glada att guld blev räddat.

Huvuddelen av den förestående analysen intresserar sig för texten ur ett *dynamiskt* perspektiv, med andra ord hur den kom till genom en interaktionsprocess (Halliday & Martin 1993, s. 49). Inledningsvis fokuseras dock textens egenskaper som förebild för narrativt skrivande (se 3.1.2.1), vilket innebär ett *synoptiskt* perspektiv.

6.2.1 Modelltextens egenskaper som narrativ förebild

Den samkonstruerade texten identifierar sig omedelbart som en saga genom den utpekande frasen ”det var en gång” (Martin 2001). Texten följer sedan en narrativ genrestuktur, visad i nedanstående representation av texten (jfr 3.1.2.1).

Orientering

Det var en gång en stor och lång fisk. Den hade röda prickar och hette Fiskelifisk. Fisken bodde i ett gammalt skepp. Varje

morgon räknade fisken sitt guld. Fiskelifisk hittade guldets i skeppet när han flyttade in. Bredvid Fiskelifisk bodde en gul och orange fisk som hette Max. Max bodde i en grotta. De var vänner.

Komplikation

En natt vaknar Fiskelifisk av ett konstigt ljud. Han ser en stor och arg fisk med vassa tänder. Fisken smög in i skeppet. Fiskelifisk blev rädd. Han gömde sig bakom en stor sten. Då såg han hur den stora fisken lyfte upp guldets med de vassa tänderna. Allt guld försvann och fisken simmade iväg.

Lösning

När Max såg en stor fisk komma med guld i munnen förstod han att Fiskelifisk behövde hjälp. Max simmade runt tjuvfisken så att han blev snurrig. Till slut tappade han allt guld och Max lämnade tillbaka guldets i skeppet.

Coda

Vännerna firade med tårta och glass. De var glada att guldets blev räddat.

Sagan inleds som väntat genom en presentation av huvudpersonen och hans vän samt av platsen där sagan utspelar sig. Tidsramen lämnas dock diffus, vilket kan förväntas av en saga. Sedan följer narrativets komplikation och lösning, som rör hur en tjuvfisk träder in i sagan och till slut överlistas. Det kan noteras att det, liksom i den tidigare analyserade modelltexten (se 6.1), saknas ett tydligt evaluerande steg där komplikationen utvärderas. Däremot kan de avslutande satserna ses som en *coda*, som stryker under hur ordningen är återställd efter komplikationens lösning (Martin & Rose 2008, s. 68; Hedeboe & Polias 2008, s. 26). Att det introducerande steget framstår som långt i förhållande till narrativet kan förklaras av att läraren lägger en särskilt vikt vid detta steg (se 6.2.2.1).

Ur ideationell synvinkel (jfr 2.4.1) är språket till stor del enkelt och kongruent, i linje med det skrivande som eleverna kan förväntas

tas utveckla i de tidigaste skolåren (Christie & Derewianka 2010). Det gäller främst i det orienterande steget, där enkla satser med förträdesvis relationella och existentiella processer introducerar, beskriver och lokaliserar karaktärerna: ”Den hade ... Fisken bodde ...” Flera av nominalgrupperna är dock utbyggda, och analyseras nedan med systemisk-funktionell terminologi (Martin & Rose 2007, ss. 96–97; Hedeboe & Polias 2008, ss. 110–111).

en	stor och lång	fisk
<i>bestämmare</i>	<i>beskrivare</i>	<i>sak</i>

en	gul och orange	fisk	som hette Max
<i>bestämmare</i>	<i>beskrivare</i>	<i>sak</i>	<i>kvalifikator</i>

Språket blir mer komplext i narrativets komplikation, inte minst genom projicerande mentala processer:

såg	en stor fisk komma med guld i munnen
<i>process:</i>	<i>projicerad sats</i>
<i>mental</i>	

såg	hur den stora fisken lyfte upp gulden med de vassa tänderna
<i>process: mental</i>	<i>projicerad sats</i>

Inom de projicerade satserna återfinns adverbial, eller *omständigheter*, som uttrycker *medel* och *sällskap*: ”lyfte upp guld *med de vassa tänderna* ... komma *med guld i munnen*” (jfr Halliday & Mathiessen 2014, ss. 511–513). En tilltagande komplexitet kan även ses i satismönstret, då beroendesatser som uttrycker *sätt* och *resultat* förekommer vid sidan av enklare temporala beroendesatser (jfr Halliday & Mathiessen 2014, ss. 780–782):

<i>sätt</i>	hur den stora fisken lyfte upp gulden med de vassa tänderna
<i>resultat</i>	så att han blev snurrig
<i>tid</i>	när Max såg en stor fisk komma

Angående processtyper kännetecknas texten av relationella och existentiella processer i inledningen för att sedan ge plats åt materiella respektive mentala processer (jfr Halliday & Mathiessen 2014, ss. 378–379). Fördelningen mellan processer på respektive genresteg visas i tabell 8.

Tabell 8. Processer i narrativ modelltext

	<i>Orientering</i>	<i>Problem</i>	<i>Lösning</i>	<i>Coda</i>
<i>relationell</i>	var, hade, hette, var	blev		var, blev
<i>existentiell</i>	bodde, bodde, bodde			
<i>materiell</i>	räknade	vaknar, smög in, gömde sig, lyfte upp, försvann	komma, simmade, tappade, lämnade tillbaka	firade
<i>mental</i>	hittade	ser, såg	såg, för- stod, be- hövde	

Analysens presentation är förenklad, så till vida att processer visas utan de deltagare som ingår i dem samt mer perifera element såsom omständigheter (jfr Halliday & Mathiessen 2014, ss. 387–388). Den visar inte desto mindre väntade skiftningar i processammanställningen, när narrativet rör sig från statiska förhållande i orienteringen till händelseutvecklingen i lösningen samt komplikationen, och slutligen till beskrivningen av en återupprättad jämvikt i codan.

Ur ett interpersonellt perspektiv kännetecknas texten av en sparsam användning av *attityd*, med andra ord resurser för att uttrycka *affekt*, *bedömningar* av människor och *uppskattning* av saker (se 2.4.2.3). Ett par instanser av affekt kan skönjas, när texten ut-

trycker huvudpersonens rädsla för tjuvfisken och fiskvännernas glädje när de har återerövrat guld:

Fiskelifisk blev rädd

De var glada att guldet blev räddat.

Affekten bjuder in till solidaritet, samtidigt som den underbygger textens konventionella moraliska position: De goda segrar till slut över de onda (jfr Christie & Derewianka 2010, s. 38).

Ur textuell synvinkel präglas texten av en relativt rik användning av teman (jfr 2.4.3). Återkommande ommarkerade teman utgörs av "Fiskelifisk" och "Max" samt substantiv som återanknyter till karaktärerna: "fisken ... vännerna ... han". Denna enkla tematiska användning kan förväntas i tidigt skrivande. Det finns samtidigt flera markerade teman, som signalerar viktiga händelseutvecklingar i linje med ett mer utvecklat narrativt skrivande (Christie & Derewianka 2010, s. 34):

En natt vaknar Fiskelifisk av ett konstigt ljud

Då såg han hur den stora fisken lyfte upp guldet med de vassa tänderna

När Max såg en stor fisk komma med guld i munnen förstod han att Fiskelifisk behövde hjälp.

Detta bidrar till ett smidigt informationsflöde i texten. Något som kan ses som mindre funktionellt är formuleringen "*Varje morgon räknade Fisken sitt guld*", då det markerade temat inte tycks signalera en väsentlig skiftning i informationsflödet samtidigt som "sitt guld" utgör en *förutsättande* referens av något som förklaras först i nästa stycke (jfr Martin 1992, ss. 93–94). Sådana friktioner i informationsflödet är inte oväntade, med tanke på att texten växer fram under lärarens ledning i dialog med eleverna. Detta medför nästan med nödvändighet en dragning mot ett muntligt kommunikationssätt, där möjligheterna att reflektera över och bearbeta informationsstrukturen reduceras (jfr Martin 1992, ss. 442–444).

Texten är sammantaget ett tydligt exempel på narrativ, med flera språkliga kännetecken som ligger en bit över det enkla bruk av ide-

ationella och textuella resurser som Christie och Derewianka menar kännetecknar det tidigaste skrivandet i skolan. Ur ett sociokulturellt perspektiv framstår detta som motiverat, då undervisningen bör orienteras mot vad eleverna inte ännu förmår göra på egen hand (Vygotsky 1934/1986, s. 189). Texten kan utifrån denna analys tillskrivas en stöttande potential som medierande resurs (Hammond & Gibbons 2005, se 2.3.1) Samtidigt är det inte texten som färdig produkt som har den viktigaste stöttande funktionen, utan processen som ger upphov till den. Det är denna process som analysen nu fokuserar, i linje med ett *dynamiskt* perspektiv (Halliday & Martin 1993, s. 49).

6.2.2 Förhandling under gemensam konstruktion

Nedanstående excerpt visar hur läraren introducerar det samkonstruerande momentet.

L: Hörni, så här ser det ut nu. Vi ska ha ett svenska-pass och idag ska vi prova oss på att skriva en text tillsammans /.../ Vi ska skriva en text tillsammans om en saga där vi måste ha med strukturen, vem det handlar om, och var det är nånstans och när den här sagan hände. Och vi måste också ha med ett problem och vi måste kunna lösa problemet. Såsom vi kollade på Askungen igår, minns du? /.../ Det är målet för denna lektionen.

Läraren signalerar, som vid många tillfällen tidigare, en skiftning i klassrumsdiskursen genom det interpersonella temat "hörni". Läraren fortsätter sedan att förklara hur de ska skriva en gemensam text enligt den genrestruktur som behandlades under de modellerande momenten, vars nödvändighet markeras med hög relationell modalitet: "Vi måste ha med strukturen ... Måste kunna lösa problemet." Genrestrukturen kopplas med detta till genrens övergripande kommunikativa syfte: att visa hur huvudpersonerna löser en komplikation (Martin & Rose 2008, s. 67). Det är också noterbart hur förklaringen ramas in av relationella identifierande processer som presenterar respektive kondenserar innebörden i yttrandet (se 2.4.2): "Så här ser det ut nu ... Det är målet för denna lektionen." Undervisningen framstår även i detta läge som starkt klassificerad,

då momentet syftar till att modellera en given diskursiv form inom ramen för språkundervisning. Att läraren, likt analysen visar, delar mål och kriterier med eleverna är ett uttryck för stöttning (se 2.3.1). Efter denna genomgång läser läraren upp en berättelse som eleverna sägs vara bekanta med sedan tidigare, *Fisksaga* av Pernilla Stalfelt (2001). Detta är en berättelse på rim, där humoristiskt beskrivna och namngivna fiskar i tur och ordning äts upp av allt större fiskar. Den följande analysen kommer att visa att eleverna ges ett betydande inflytande i den gemensamma konstruktionen av en narrativ text. Med utgångspunkt i den höglästa sagan avgör dock läraren följande: Den ska handla om en fisk.

6.2.2.1 Förhandling om orientering

Läraren initierar den gemensamma konstruktionen av texten enligt nedan.

L: Hörni vad är, nu pratar jag om orienteringen. Okej. Och med orientering [n] vad menar vi då när vi pratar om det som är superviktigt i berättelser och sagor? Det allra första, vad behöver vi veta då?... Vet du inte? Nu skojar du med mig. Det här vet ni. Och det vet du också. Amen det här har vi hållit på med, jag blir tokig! Och inte bara igår, många många gånger!

E: Var. vem, när.

L: (x x x) [n] hon hänger med. Ni vet vad hon menar va?

När läraren ställer FK-frågan vad "orientering" innebär använder hon, likt tidigare, triadisk dialog för att fokusera metaspråkliga begrepp. Detta visar en starkt inramad pedagogisk kommunikation. Formuleringen "det som är superviktigt i berättelser och sagor" ger en ledtråd till svaret samtidigt som positiv uppskattning används för att stryka under vikten av genresteg. Ytterligare en ledtråd ges med "det allra första" och när ett svar inte ges snabbt nog reagerar läraren med spelad frustration som kan förstås i ljuset av tidigare lektionsmoment där genrestrukturen har fokuserats. Det sker genom formuleringar som på olika sätt uttrycker affekt, och mer indirekt en negativ bedömning av eleverna: "Nu skojar du ... amen ... jag blir tokig!" Därtill använder hon kvantitativ gradering för

att stryka under att detta borde vara bekant: "många många gånger". Attityd och gradering (se 2.4.3) har alltså, vid sidan av triadisk dialog, en betydelsefull roll för att styra kommunikationen mot de diskursiva reglerna. Läraren får till slut det koncisa svaret "var, vem, när", bedömer eleven positivt ("hon hänger med") och söker slutligen bekräftelse på att resten av elevgruppen delar förståelsen: "Ni vet vad hon menar va." Det är noterbar hur läraren förenar en auktoritativ kommunikativ orientering, så till vida att hon intar en expertroll i förhandlingen om metaspråklig kunskap, med en kamratlig tenor. Nedanstående samtal visar hur läraren leder en gemensam tillämpning av den metaspråkliga kunskapen.

L: Nu [n] vad skulle du säga?

E: Det var en gång.

L: Precis, så kan man börja. Ska vi köra så kanske? Mm. Och eftersom jag läste boken så hade jag ju redan bestämt att sagan skulle handla om en fisk. Men vi får börja i vårt huvud hur den fisken ska se ut och var fisken ska bo nånstans och när det här hände.

Ovanstående utväxling ger en första indikation på att läraren växlar från triadisk dialog till frågor av SK-karaktär, där svararen är primär kunskapsinnehavare (se 2.4.2.1). Elevernas förslag på möjliga formuleringar underställs visserligen lärarens utvärdering, men sätts även i relation till andra förslag i vad som kan betraktas som en dialogisk orientering (se 2.1.3.2) och ett tecken på svagare inramning. Läraren uppskattar förslaget "det var en gång" positivt, och söker elevgruppens bekräftelse genom att fråga om de ska "köra så". Detta visar en interaktiv hållning samtidigt som kontrollen över kommunikationen är stark, när eleverna konstrueras som en kollektiv motpart i kommunikationen (se Payne & Hustler 1980). Sedan påminner läraren om experientiella kriterier för texten: att narrativet ska innehålla en fisk som behöver beskrivas, samt att tid och plats behöver preciseras. Läraren inkluderar sig själv i nödvändigheten att observera dessa kriterier, vilket bygger solidaritet: "Vi får börja i *våra* huvuden."

Såväl den konventionella som den digitala skrivtavlan används av läraren under detta moment. Den konventionella används för att lista elevförslag, mellan den faktiska texten, som eleverna ska skriva av framträder på den digitala skrivtavlan genom lärarens tangentbordstryckningar. Den fortsatta förhandlingen visas nedan.

L: Nu måste ni fundera på, [n] har redan gett ett förslag, jag skriver lite förslag här. [n] sa så här: Det var en gång. Mm. Finns det flera sätt att börja vår fisksaga tycker du? Eller är ni överens om att vi börjar så? [n] har en idé också.

E: I en eh vad heter det

E: Där ute bodde fisk mycket vatten /.../

L: Ja, jag tror du menar antingen på stranden eller så menar hav eller vatten (eller nåt sånt va). Fast det pratar inte om tiden. Är ni överens om att vi ska börja så för det verkar som nu när det kom inga fler förslag. Då kör vi på ditt.

Att komma med olika förslag på formuleringar är en positivt värderad form av deltagande i detta moment, och läraren stryker under detta med hög relationell modalitet: "Nu *måste* ni fundera." Läraren upprepar vid flera tillfällen förslaget "det var en gång" och efterfrågar fler förslag. Läraren får slutligen ett nytt förslag från en eller möjligen två olika elever, som kräver en tolkning av läraren. Hon uttrycker sig med låg epistemisk modalitet om svarets innebörd ("tror du menar ... eller nåt sånt va") och avfärdar det sedan: "Fast det pratar inte om tiden." Svaret markeras därmed som otillfredsställande i relation till den metaspråkliga kunskapen om genrestruktur. Läraren väljer sedan det ursprungliga elevförslaget, "det var en gång", och nedtecknar det på den digitala skrivtavlan. Läraren upprätthåller med detta en stark kontroll över tillämpningen av metaspråklig kunskap, samtidigt som hon visar sig angelägen om att lyssna på och förstå elevernas förslag. Resultatet av lärarens styrning är att det gemensamt konstruerade narrativet får en inledning som direkt pekar ut vilken genre det rör sig om (Martin 2001, ss. 156–160). Nedanstående utväxlingar visar hur läraren leder en förhandling om huvudpersonens egenskaper.

L: Ja, och hur ser fisken ut då? Ni har fått lite idéer här. Ja, men man kan tänka ut en egen här, hur ser vår fisk ut som vi ska prata om? Hur ser fisken ut som vi ska berätta om? Okej, hur ser fisken ut?

E: (Stor)

L: Okej. Vilken färg som vi ska berätta om i sagan? Den är stor. Vad kan ni mer säga? [n]

E: Den är röd.

L: En stor, röd. Ska den vara röd, eller har den inget mönster?

E: Prickar.

L: En stor röd prickig– är vi nöjda där eller? Okej. [n] ville säga något. En stor och lång. Har vår fisk något namn? Har fisken något namn? Den stora långa fisken.

E: Fiskelifisk.

L: Vad heter den?

E: Fiskelifisk.

L: Fiskelifisk. Ja, okej. §Fiskelifisk§.

Läraren inleder med att upprepande fråga hur fisken ser ut. Det rör sig återigen om en SK-fråga som eftersöker elevernas perspektiv, i linje med en dialogisk orientering. En lärarstyrning av kommunikationen är samtidigt påtaglig i hur läraren med sina öppna frågor för uppmärksamheten mot aspekter som färg, mönster och namn. Detta adresserar behovet av att bygga ut nominalgrupper för att ge en bild av narrativets viktiga karaktärer (Christie & Derewianka 2010, s. 38; Hedeboe & Polias 2008, s. 128). Detta kan ses som en diskursiv regel som verkar på ett mer implicit plan, då den till skillnad från genrestruktur inte åberopas explicit i den pedagogiska kommunikationen. Svaren bekräftas såväl muntligt som skriftligt när läraren utvärderar svaren och antecknar på den konventionella skrivtavlan. Läraren ställer även frågan vad fisken ska heta, och det accepterade svaret "Fiskelifisk" visar att eleverna har tillåtits överta en del av kontrollen över den instruerande diskursen: Namnet hade osannolikt valts av läraren själv. Formuleringen som läraren till slut skriver ned så att den blir synlig på den digitala skrivtavlan inkorporerar de elevförslag som har framkommit:

Det var en gång en stor och lång fisk. Den hade röda prickar och hette Fiskelifisk.

Nedanstående utväxlingar visar hur läraren leder en förhandling om var berättelsen utspelar sig, som nästa del av sagans orientering.

L: Okej. Vilken fråga har vi kvar? Av dom här? Vilken fråga måste vi kolla på nu då?

E: Var.

L: Var ja. Var bor vår fisk nånstans? Nu vet ju ni att det är fantasiasaga så den behöver inte bo i vattnet. Utan man kan ju faktiskt hitta på eftersom det är en låtsashistoria eller hur? Så nu kan vi tänka till, vi kan ta lite förslag. Vad har du för förslag [n]? Okej, ett gammalt skepp. Du kan inte prata rakt ut, det funkar inte./.../ Eller så kan man bo nån annanstans, [n].

E: Eller i sån dära (hus) var man /.../ lägger fiskar.

L: Akvarium? Akvarium, eller hur? [n] har en idé?

E: Fisken bor i vattnet i en grotta.

L: Grotta. §i en grotta§. Okej. [n] /.../

E: Ett slott (x x) slott.

L: Ett vattenslott. Vi stannar där för nu var vi lite förslag va. Okej, vi har fyra idéer var vår fisk, Fiskelifisk, den där prickiga fisken. Var bor han eller hon? Den kanske bor i ett gammalt skepp, den bor i ett akvarium, den kan bo i en grotta eller i ett vattenslott. Vi stannar här och vi behöver inte ha mer nu. Men vi måste bestämma vilket vi ska ta. Okej, så vi får väl, ja hur ska vi göra här? Ska vi köra röstning? Det har vi gjort förr va. Ja, vi kan rösta.

Lärarens inledande fråga är en FK-fråga, som markerar en tillfällig återgång till triadisk dialog för att uppmärksamma den diskursiva regeln att besvara frågan om "var" i narrativets orientering. Läraren ställer sedan SK-frågan var fisken ska bo, och öppnar upp för fantasifulla svar genom att poängtera att det är en "låtsatshistoria" eller "fantasisaga". Detta presenteras som känd information för eleverna genom formuleringar som "nu vet ju ni" och "man kan ju

faktiskt”, samt påhängsfrågan ”eller hur”. Detta gör det möjligt för läraren styra kommunikationen i önskad riktning samtidigt som eleverna tillerkänns kunnighet. De förslag eleverna ger skriver läraren, som tidigare, upp på den konventionella skrivtavlan. Ett svar, ”var man ... lägger fiskar”, kräver en tolkning av läraren och skrivs upp bredvid de andra, medan ett som ropas rakt ut ignoreras. Detta visar en starkare inramning angående turtagning än i momenten som analyserades i föregående kapitel. Läraren markerar det som tillräckligt med fyra förslag, ”vi stannar där”, och upprepar dem. Den låga epistemiska modaliteten (”kanske bor ... kan bo”) öppnar upp för det följande momentet där en av idéerna måste väljas framför de andra genom en omröstning, något de ”har gjort förr”. Detta bidrar ytterligare till en dialogisk orientering, där läraren är angelägen om att inkludera elevernas perspektiv på narrativet:

L: Ner med huvudet. Stäng dina ögon. I demokratins anda så stänger vi ögonen, ner med huvudet i bänken. Det har vi gjort förr. Ditt fina huvud går också ned va? /.../ Och nu tittar jag gärna på era fina ansikten här. Så här blev det. Den får bo i ett gammalt skepp, men eftersom den här fick en del röster och den här så tänkte jag så här, att i vår berättelse så kanske vi kan ha med att det händer nånting i en grotta eller att det händer nånting i ett vattenslott. Man kan ha med dom här sakerna i sagan ju eller hur? Kanske den känner nån vår fisk som bor där? Eller det kanske blir ett problem som inträffar i en grotta. Eller hur? Det får bli eftersom gammalt skepp fick sex röster så måste vi ta den.

Läraren ger flera kongruent realiserade uppmaningar att stänga ögonen och sänka ned huvudet. Formuleringen ”i demokratins anda stänger vi ögonen” rymmer en ironi som möjligen går de unga inlärarna förbi. Det förekommer också metaforiska uppmaningar med inslag av positiv värdering (se 2.4.2): ”Ditt *fina* huvud går också ned va ... nu tittar jag gärna på era *fina* ansikten.” Uppmaningarna framstår som milda, samtidigt som värderingarna i sig vittnar om starkt etablerade hierarkiska regler (Bernstein

1990/2003, s. 57): Motsvarande formulering i ett klassrum med exempelvis vuxna elever hade framstått som nedlåtande eller stötande. När omröstning är slutförd meddelar läraren resultatet, att fisken "får bo i ett skepp", men gör sedan ett tillägg där hon med låg relationell modalitet ("kanske vi kan ha med ... man kan ha med") öppnar upp för att två andra populära förslag kan inkluderas i sagan på ett annat sätt. Detta visar återigen att läraren är angelägen om att ta tillvara elevernas idéer under samkonstruktionen. Nedan visas hur läraren styr kommunikationen mot att bygga ut fältet kring narrativets huvudpersoner.

L: Är ni med? Den bodde i ett gammalt skepp. Och nu får ni tänka ut vad den brukar göra i skeppet då. Var gör fisken om dagarna? I det där gamla skeppet. Vad gör han, Fiskelifisk. Jag vet inte, vet du det?

E: (ohörbart)

L: Jaha, det kanske den gör! Tycker du det [n]? Såklart, då skriver vi det. Ja det går bra /.../ Varje morgon räknade fisken sitt guld. Men hur har Fiskelifisk fått så här mycket guld, det undrar jag /.../

E: Kanske har hittat guld. Kanske människor har tappat guld-armband och guld som (x) fisken har hittat.

L: Okej. Så kan det vara, att människor har tappat armband och pengar och grejor av guld och så har han samlat ihop det menar du? Vad skulle du säga [n]?

E: Han tjuvade!

L: Tror du han har tjuvat? Det får vi ta reda på hörni. Är Fiskelifisk ond eller god? Ond eller god? Det är frågan det. Är han ond, tjuvar han /.../ Du tycker han är god, ja? Ska vi köra röstning på detta också då? (Ja det är inte mer än rätt va). Ner med huvudet. Ja, det är mycket det här med elevdemokrati hörni, det är inte klokt alltså.

Läraren ställer här SK-frågor om vad Fiskelifisk brukar göra i skeppet, och markerar dessutom att hon har frångått rollen som primär kunskapsinnehavare: "Jag vet inte, vet du det?" Ett ohörbart elevsvar uppskattas positivt av läraren ("såklart ... ja, det går

bra”) och inkorporeras direkt i narrativet: ”Varje morgon räknade fisken sitt guld.” Läraren styr sedan samtalet mot att bygga ut fältet ytterligare genom att fråga hur fisken har fått sitt guld. Två olika förslag, att guldets är upphittat respektive stulet av fisken, bekräftas av läraren med låg epistemisk modalitet: ”Så kan det vara ... det får vi ta reda på hörni.” Detta öppnar upp för ytterligare en omröstning, där läraren använder sig av de antonyma bedömningarna ”ond” och ”god” för att polarisera frågan. Ställningstagandet eleverna behöver göra kan ses som en begynnande samkonstruktion av textens moraliska position (se 3.1.2.1). Att läraren med skämtsamt ton använder negativ uppskattning inför omröstningen (”mycket det här ... inte klokt alltså”) och ställer upprepande frågor om valet och omröstningen som inte verkar rikta sig till någon bestämd elev kan ses som interpersonella strategier för att involvera eleverna i ett uthålligt textskrivande som är starkt inramat avseende takt, innehåll och sekvens med en instruerande diskurs präglad av metaspråklig kunskap. Efter en extra kontroll, när rösträkningen inte visar sig stämma med elevantalet, avgörs det att huvudpersonen har kommit över sitt guld på ett legitimt sätt.

L: Åtta tycker att det skulle vara en god fisk och fyra ond. En snäll fisk alltså.

Samtalen nedan visar hur läraren fortsätter att leda förhandlingen om att bygga ut narrativets fält.

L: Ja, nu har vi i alla fall fått orienteringen klar va, har vi inte det? <Fiskelifisk hittade guldets i skeppet när han flyttade in> /.../ Finns det några fler fiskar förresten, har han några kompisar? Några vänner? Kanske i ett vattenslott? Eller kanske i grottan bredvid? Eftersom ni redan (kommit med) dom förslagen.

Läraren konstaterar inledningsvis att orienteringen är klar och söker samtidigt elevernas bekräftelse genom påhångsfrågor: ”... va, har vi inte det?” Läraren ställer sedan SK-frågor om fisken har några vänner, som inkluderar platserna som tidigare inte nådde ända fram i den första omröstningen: ”i grottan ... i ett vatten-

slott”. Läraren har därmed använt öppna frågor för att styra förhandlingen mot att inkludera fler av de förslag eleverna tidigare har kommit med.

Förhandlingen om Fiskelifisks vän präglas av många frågor från läraren och ohörbara elevsvar:

L: Ja, kommer du ihåg hur vi läste? Hur dom fiskarna såg ut? Och hur dom var? Är dom snälla eller goda? Eller är dom arga, stora. Några hade mycket tänder och några var (kanske) små, pyttesmå. Nån var arg, ja, och nån var hungrig. Mm, nån kunde va hungrig. Hur är fisken som bor bredvid? Gul och orange? Hur är han, är han snäll? Dum? Hungrig? Arg? Är han också snäll? Okej /.../ Vad heter den gulorangea fisken, heter den gul eller?/.../ Max! Där har vi ett bra (fisknamn) /.../ Max bodde väl i en grotta va, var det inte så? Och dom var vänner va, eller hur? Det måste vi ju veta va? <Dom var vänner>. Max och Fiskelifisk, ja vad gör dom? Dom är goda vänner och dom räknar guld, ja det blev väl ganska okej va.

Läraren hänvisar i inledningsvis till den fisksagan som lästes innan detta samkonstruerande moment, och ger flera alternativ till attribut som kan beskriva huvudpersonens kompis. De innebörder som bekräftas av läraren och tar plats i texten är att vännen är gul och orange samt att den heter Max, vilket återigen speglar en implicit diskursiv regel om att bygga ut beskrivningar genom nominalgruppens resurser. Påhängsfrågorna i formuleringar som ”dom var vänner va” och ”han bodde väl i en grotta, var det inte så” söker inte bekräftelse från individuella elever utan bidrar till att konstruera dem som en kollektiv motpart i förhandlingen (Payne & Hustler 1980). De kan tänkas bekräfta innebörder som har förhandlats fram innan, men kan också utgöra en interpersonell strategi som gör det möjligt för läraren att relativt snabbt föra skrivandet framåt utan att framstå som enväldig författare. Lärarens kommunikativa orientering kan således beskrivas som interaktiv, samtidigt som den är auktoritativ i bemärkelsen att kommunikationen styrs mot ett förutbestämt perspektiv (se 2.1.3.2).

6.2.2.2 Förhandling om komplikation och lösning

Läraren inleder sedan en förhandling om narrativets problem, genom att uppmana eleverna att diskutera olika alternativ i par. Nedanstående excerpt visar hur läraren bemöter dessa förslag.

L: Vad säger ni från er grupp då?

E: Det kom en stor elak fisk som tog guldets från Fiskelifisk.

L: Okej. Eh.

E: Malin. De har tänkt likadant som oss.

L: En stor elak fisk tar guldets, ja detta är ju också ett problem.

Har vi fler problem på gång här? Fler förslag? /.../

E: En häxa kan förstöra allt.

L: Okej, kan vi skriva det här? Det kan ju vara en idé i alla fall.

En häxfisk.

Det inledande förslaget innebär att guldets stjäls från Fiskelifisk, och möts med ett instämmande elevsvar och en positiv bekräftelse från läraren: "Ja detta är ju också ett problem." Ett annat förslag rör en häxa "som kan förstöra allt". Detta ger läraren en något mer tvekan bekräftelse. Läraren accepterar ytterligare ett svar, att någon kastar skräp på fiskarna, innan hon sätter punkt för förslagen.

Precis som tidigare ordnar läraren nu en omröstning om vilket alternativ som ska ta plats i klassens gemensamma text. Det visar sig bli det förstnämnda, att en stor och elak fisk kommer och tar guldets. Läraren använder detta som utgångspunkt, för att ytterligare bygga ut sagans komplikation:

L: Hur märker man att det kommer en stor fisk som vill förstöra? Hur märker man det? Kan man höra nåt? Kan man lukta nåt? Och dom hör att det är nåt? Okej. Är det på dagen eller är det på natten? Okej. §En natt vaknar Fiskelifisk av ett konstigt ljud§ /.../. Hur ser den här tjuvfisken ut då?

E: En arg.

E: Eller arg, jättevassa tänder.

L: Okej. En. Han ser en stor och arg fisk måste vi ju (veta) där va. Vad gör fisken, den smög eller simmar den (va)?

E: Smög.

L: §Smög in i skeppet§.

Lärarens inledande SK-frågor styr kommunikationen mot att inkludera mentala processer (se 2.4.2). Dessa ger plats åt inre erfarenhet i det gemensamt konstruerade narrativet:

Hur **märker** man det?

Kan man **höra** nåt?

Kan man **lukta** nåt?

Och dom **hör** att det är nåt?

Förhandlingen om de aktuella innebörderna är minimal i detta läge, då eventuella elevförslag bekräftas med ”okej”. Detta visar en starkt kontroll över kommunikationen, som möjligen återspeglar behovet av att skriva färdigt texten inom en begränsad tidsram. Läraren styr sedan förhandlingen mot att ge en temporal precisering för komplikationen, genom en sluten fråga: ”Är det på dagen eller är det på natten?” Detta resulterar i att komplikationen förses med det temporala topiktemat ”en natt” som signalerar en skiftning i förhållande till textens inledande steg, orienteringen (se 3.1.2.1). Sedan avslutas lektionen:

L: Och det här var sista meningen Vi får fortsätta, ja, nästa vecka va?

E: Imorgon?

L: Imorgon hinner ni inte.

E: Va? Varför?

L: Därför vi har läsläxa och vi har en annan grej som vi planerat. Vi ska simma imorgon /.../

L: Ja, jag vet att ni är trötta, ni har skrivit mycket men så är det när man skriver sagor vet ni. Det kan inte hjälpas. Vi stannar där.

L: *Ja, jag vet* du har skrivit som en galning /.../Vi måste fortsätta, för ni vet hur det är va? Vi måste ha en lösning på problemet och den lösningen får vi spara.

Läraren sätter punkt för den gemensamma konstruktionen genom påståendet att "det här var sista meningen" och att de får fortsätta nästa vecka. Påhållsfrågan "va?" öppnar upp för elevfrågan "imorgon", vilket läraren besvarar med att det inte hinns med på grund av "läsläxa" och att de "ska simma". Detta visar något läraren nämnde för mig vid flera tillfällen under dessa pass: att det är svårt att få in denna tidskrävande och långsiktiga undervisningsprocess bland alla andra aktiviteter som fyller schemat. De avslutande kommentarerna och frågorna från läraren angående det gemensamma skrivandet är av småpratskaraktär: Läraren använder här bekräftande uttryck ("jag vet") samt affekt ("ni är trötta") och positiv uppskattning ("ni har skrivit mycket ... som en galning"). Detta kan tänkas fungera solidaritetskapande efter ett krävande moment. Läraren avslutar med hög relationell modalitet, "vi måste fortsätta måste ha en lösning", för att stryka under nödvändigheten att fortsätta och söker elevernas bekräftelse: "För ni vet hur det är va?" Detta pekar mot den delade kunskap om narrativa texters stegstruktur som har byggts upp och ger röst åt en gemensam strävan.

Lektionstillfället då den gemensamma skrivningen tas upp dröjer, på grund av påsklov, närmare två veckor. Läraren inleder detta moment med att påminna om de diskursiva kriterierna för narrativ, såsom orientering och händelser i kronologisk ordning. En elevkommentar föranleder även en utvikning om att berättelsen behöver en rubrik, något som läraren menar med fördel kan vänta tills berättelsen är färdig. Nedanstående korta utdrag visar hur läraren för uppmärksamheten till det mer omedelbara behovet av att förse berättelsen med en komplikation och en lösning.

L: Så rubrik ska vi hitta på idag, men vi ska också komma till en komplikation, problem. Så det måste vi göra klart idag tänkte jag, okej? Och sen, problemet måste såklart få en lösning.

Därmed framhävs den metaspråkliga kunskap om genrestruktur, som undervisningsprocessen har satt i förgrunden. Momentet fortsätter sedan med att läraren läser upp vad som skrivits i texten hitills och frågar vad som ska hända sedan.

L: Nu läser jag den som vi skrev tillsammans. <Det var en gång en stor och lång fisk /.../ En natt vaknade Fiskelifisk av ett konstigt ljud. Han ser en stor och arg fisk med vassa tänder. Fisken smög in i skeppet.>Och nu händer det nånting va. Eller hur? Vad händer.

E: Det är problem.

L: Mm, ja det är nog ett problem. Ja, [n]

E: Han tar guld.

L: Tar han guld? /.../ Det är alltså en tjuvfisk. Okej. Då är det ett problem. Hur kan vi lösa det här problemet då?

E: Kanske blev större än han och äter han?

L: Just, nu blev du lite inspirerad av fisksagan. Kanske det. Är det en lösning på problemet? Det skulle det kunna vara faktiskt.

Läraren läser inledningsvis upp orienteringen och den påbörjade komplikationen som utgör resultatet av samkonstruktionen hittills, och ställer SK-frågan vad som händer. En elev utbrister ”det är ett problem”. Läraren bekräftar detta, och utvärderar sedan förslaget ”han tar guld” positivt och understryker det som berättelsens problem. Läraren ställer SK-frågan hur problemet ska lösas, och kommentar svaret ”kanske blev större än han och äter han” med att det hämtar inspiration från den tidigare lästa fisksagan. Förhandlingen fortsätter sedan enligt nedan.

L: Ja, hur kände han sig nu då Fiskelifisk? Han blev rädd va, tyckte jag du sa /.../ Fiskelifisk. Fiskelifisk blev rädd, såklart. Det är klart att han blev rädd. Han kände sig väldigt rädd. Men vad gör han då? Och vad händer med den stora fisken va? Eller jo, stor och arg fisk, den skulle väl ta skatten va? Eller guld. Mm. Vad gjorde han, han gömmer sig va? Han gömde sig bakom nåt, nån eller vad kan han gömma sig tror ni?

E: Sten.

L: Vad sa [n]

E: Sten.

L: Okej. Då skriver vi. §Han gömde sig bakom§. Och vad hände då? Då ser han hur den där arga fisken lyfter allt med sina

vassa tänder kanske ... Och så går han med det, eller hur var det?

Läraren för inledningsvis uppmärksamheten till Fiskelifisk känslotillstånd genom en SK-fråga, och bekräftar ett ohörbart elevsvar positivt: ”såklart ... Det är klart att han blev rädd.” Detta kan, även denna gång på ett implicit plan, ses som en modellering av att inkludera mentala processer och affekt i narrativ. Läraren ställer sedan en SK-fråga om vad som händer, men skiftar sedan till att själv formulera händelsesekvenser som för handlingen vidare. Dessa följs ofta av påhågsfrågor:

den skulle väl ta skatten **va**
och så går han med på det **eller hur var det**

Tillsammans med satsadverbial som indikerar en låg epistemisk modalitet, som ”väl” och ”kanske”, kan dessa frågor ses som interpersonella smörjmedel för att underlätta, och tona ned, en stark lärarkontroll över samtalet (se 2.4.2.3). De riktar sig än en gång mot eleverna som en kollektiv motpart, och det framstår som mycket osannolikt att någon skulle invända att ”nej så var det inte”. Sättet att styra kommunikationen utgör en kontrast mot de utväxlingar som förekom tidigt i den samkonstruerande fasen, där eleverna i högre grad uppmanades att formulera och ta ställning till olika alternativ. Detta tyder på en starkt inramning och en mer auktoritativ kommunikativ orientering, som samtidigt upprätthålls genom en icke-auktoritativ tenor. Den fortsatta förhandlingen kring textens komplikation och lösning visas nedan.

L: Max kanske också ska hjälpa till lite här i berättelsen på nåt sätt **va**. Är det Max som hjälper Fiskelifisk här? Kan vi använda honom till det? Vad gör Max då? /.../

E: Att ge han mat.

L: Ja men alltså han vill nog ha tillbaka guldets, tror du inte det? Det är det som är problemet, någon har tagit guldets. Det är väl det vi måste, det är det problemet vi måste lösa. Och vi kan ha Max som hjälper Fiskelifisk.

E: Dom två ska stoppa han. och göra han så snurrig och ta guld-
det.

L: Okej, dom ska snu–, hur ska dom snurra honom då?

E: Kan hända att dom ska göra han snurrig.

L: Hur gör dom då?

E: Kanske (dom) går runt hela tiden.

L: Okej. Är det nånting vi kan skriva i berättelsen? Vad säger du [n]? Vad säger du [n], är det okej? Allt guld försvann och fisken simmade iväg. Då kan vi skriva kanske att Max ser den stora fisken komma med guld-
det. Och så gör han honom snurrig, simmar runt honom så att han blir snurrig. Är det nånting vi kan använda oss av?

Läraren har just tagit emot några elevförslag på händelseutvecklingar, och för i ovanstående förhandling uppmärksamheten mot huvudpersonens kamrat. Hon ställer SK-frågan om vad kamraten Max gör, och får inledningsvis svaret ”ge honom mat”. Detta accepteras inte som en tillfredsställande utbyggnad av komplikationen: ”Ja men alltså han vill nog ha tillbaka guld-
det, tror du inte det?” Inramningen avseende tillämpningen av metaspråklig kunskap är därmed fortfarande stark. Samtidigt använder läraren rikligt med interpersonella resurser för att mildra avfärdandet (se 2.4.2.3). Det interpersonella temat ”ja men alltså” har en avståndstagande funktion, medan satsadverbialen ”väl” och ”nog” ger avfärdandet en förhandlingsbar och därmed icke-auktoritativ prägel (Martin & White 2005, ss. 104–105; se även Aijmer 1996). Den avslutande bekräftelsesökande frågan, ”tror du inte det”, bidrar ytterligare till detta.

En elev ger ett alternativt förslag, att dom ska ”göra han så snurrig”. Läraren följer upp med en SK-fråga som leder till en precisering från eleven: ”Kanske går dom runt hela tiden.” Läraren bekräftar, och ställer uppreparande frågor om de kan skriva så. Hon modifierar dessutom elevens svar så att det framhäver Max som subjekt i satserna: ”Max ser ... så gör han honom snurrig”. På detta sätt styr läraren kommunikationen mot att inkludera Max i berättelsen. Samtidigt mildrar läraren återigen sin auktoritet genom strategier som låg relationell modalitet (”kanske vi kan skriva”)

och en fråga: "Är det nånting vi kan använda oss av?" Läraren utövar således en stark styrning av skrivandet, med det sannolika målet att ge Max en tydlig roll i narrativet, samtidigt som hon upprätthåller en interaktiv orientering och en icke-auktoritär tenor.

Läraren gör här en av flera pauser för att eleverna ska ha möjlighet att skriva av texten på sina papper, och kommer, möjligen efter att ha noterat att vissa elever kämpar med texten, med den uppmuntrande och solidaritetsskapande värderingen "ja det är mycket text men så småningom fixar ni det på ett kick". Läraren fortsätter sedan att formulera händelseutvecklingen i narrativets lösning, utifrån det accepterade förslaget, och stannar upp vid en av formuleringarna.

L: §Till slut tappade han allt guld.§ Ja, nu är vi på slutet, det märker ni va. Till slut.

Läraren för här på ett tämligen indirekt sätt uppmärksamheten till det markerade *textuella tema* (jfr 2.4.3) som signalerar berättelsens upplösning: "Ja, nu är vi på slutet, det märker ni va. Till slut." Det temporala sambandet "till slut" har förekommit i tidigare moment med fokus på "tidsord", och läraren tycks förutsätta att eleverna känner igen det. Det är noterbart att tidsord, som i tidigare sammanhang har varit en betydelsefull diskursiv regel, annars lämnas utanför kommunikationen av metaspråklig kunskap under detta moment. Det är de *experientiella* innebörderna, i form av handlingar och händelser, som är i fokus snarare än den logiska struktureringen (se 2.4.1).

Nedanstående excerpt visar hur berättelsens slut förhandlas fram.

L: Hur kände sig kompisarna nu, vad gjorde dom nu när allt guld var på rätt plats igen? Vad gjorde dom då [n]? Vad sa du? Dom blev glada när allt guld kom tillbaka ja. Och vad gjorde dom när dom blev glada då, vad tror du [n]? /.../ Vad sa du? Dom kastade upp det i luften! Ja, det kanske dom gjorde! Dom blev glada, kastade upp det i luften. Vad gjorde dom mer tror du? Vad tror du [n]? Vad gör man när man är riktigt glad? När

man har lurat en tjuv? Nä, dom har lurat tjuven. Det var ju faktiskt rättvist att dom fick tillbaka det dom hade. [n]?

E: Dom (x x) glass och tårta.

L: Kanske. Dom firade med glass och tårta, ska vi skriva det då? En fiskfest.

E: Jag orkar inte.

L: Nej, det är jobbigt att skriva berättelser. Jag vet alltså. (Det är det.) Det är tufft jobb, men nån ska göra det. Och nu blev det ni.

Läraren styr genom en SK-fråga återigen kommunikationen mot att inkludera affekt i berättelsen: "Hur kände sig kompisarna nu?" Läraren ställer sedan ytterligare SK-frågor som fokuserar hur fiskkamraternas glädje tar sig observerbara uttryck, och får förslaget att de kastade upp guldets i luften. Formuleringen kan ses som ett indirekt uttryck för positiv affekt (se 2.4.2.3) och utvärderas positivt av läraren. Affekten i narrativet har nu genom lärarens styrning skiftat från negativ till positiv mellan berättelsens komplikation och lösning, och återspeglar textens moraliska position om hur det är en illgärning att stjäla och hur godhet kan triumfera genom list (jfr Christie & Derewianka 2010, s. 38, 3.1.2.1). Läraren vill sedan veta vad de mer gjorde, och växlar till generiskt pronomen, "vad gör man när man har lurat en tjuv", vilket möjligen kan locka eleverna att identifiera sig med karaktärerna. På motsvarande sätt kan den positiva uppskattning läraren gör i anslutning till karaktärernas handlingar, "faktiskt rättvist", väcka elevernas solidaritet med fiskarnas affekt samtidigt som textens moraliska position stryks under ytterligare. Läraren bekräftar ett elevförslag att de firar med glass och tårta. Användningen av låg modalitet ("kanske") samt frågan "ska vi skriva så" tycks, precis som innan, vara ett interpersonellt smörjmedel för att styra kommunikationen mot ett visst perspektiv när formuleringen skrivs ned utan ytterligare förhandling. Texten som med detta har fått sitt slut i form av en *coda* (se 3.1.2.1)

Vid det här laget uttrycker en elev egen negativ affekt genom utropet "jag orkar inte", vilket läraren skämtsamt visar solidaritet med genom att värdera aktiviteten ("det är jobbigt ... tufft jobb"),

och tillägga: "Nån ska göra det ... och nu blev det ni." Detta kan ses som en indirekt formulerad positiv bedömning av hur eleverna har utfört ett krävande moment (se 2.4.2.3) och passar in i den tenor av gemensam strävan som läraren har etablerat och upprätthållit genom detta moment.

6.2.2.3 Återupprepning av diskursiva regler

När sagan är färdig leder läraren en körläsning av texten, genom att läsa upp enstaka satser eller fraser åt gången som eleverna repeterar samtidigt som hon håller pekpinnen under orden. Sedan väljer läraren att åter föra uppmärksamheten till den metaspråkliga kunskap som har satts i förgrunden. Läraren skriver upp genrestrukturen, bestående av orienteringen (vem, var, när), komplikation och lösning på den konventionella skrivtavlan och för korta anteckningar över de elevsvar hon godtar. Nedanstående excerpt visar delar av kommunikationen.

L: Sen måste vi ha problem eller komplikationen kallar vi det. Och vad har vi där då? Vad är det för problem i den här berättelsen? Vad var det för problem, det som vi skrev faktiskt idag /.../

E: Den stora elaka (x).

L: Just det, för vad gjorde han?

E: Tjuvade guld.

L: Just det. Problemet var §en stor fisktjuv§. Sen berättar man ju mer, det här är bara som en liten upprepning för, att vi återberättar och minns dom här. Strukturen. Så problemet är nu en stor fisktjuv i denna saga. Vad är lösningen då? /.../Lösningen brukar komma i slutet av berättelsen, inte i början. Det kommer ju ofta i slutet. Då brukar man kunna hitta den i sagan /.../

E: Fisken tog allt guld.

L: Ja, det är problemet där. Det är ett problem, det är ingen lösning. Det är ett problem att någon tjuvar guld ju. Det tycker inte jag är nån bra lösning. Det är ett problem vi har /.../

E: Max kom och hjälpte han.

L: Just det. Max hjälpte honom. Lösning. §Max hjälpte honom.§ Är ni med? Max hjälpte honom.

I tidigare utväxlingar har läraren till större delen använt sig av SK-frågor för att styra kommunikationen mot att bygga ut sagans fält. Läraren växlar här till FK-frågor för att styra kommunikationen mot centrala metaspråkliga begrepp i en kondensering av det kunskapsinnehåll som samkonstruktionen har orienterat sig mot (se 2.4.3). Det inledande, delvis ohörbara, elevsvaret värderas positivt, samtidigt som läraren ber eleven specificera svaret. Läraren noterar "en stor fisktjuv" på tavlan och beskriver det som "bara som en liten upprepning" för att minnas strukturen. Därmed styr läraren kommunikationen mot den aktuella diskursiva regeln, genrestrukturen, snarare än detaljerade redogörelser för sagan. Läraren frågar sedan om lösningen, och ger även ledtråd till svaret genom en utveckling om att den kommer i slutet av texten. Svaret "fisken tog allt guld" avfärdas som en otillfredsställande lösning: "Det är ett problem, det är ingen lösning." Detta visar en auktoritativ kommunikativ orientering, tillika en stark inramning, avseende tillämpningen av metaspråklig kunskap. Genrestrukturen är alltså inte öppen för förhandling, till skillnad från sagans gemensamt förhandlade experientiella innebörder.

Läraren styr här kommunikationen mot att se den gemensamt konstruerade sagan genom genrestrukturens lins. Narrativets stegstruktur betonas därmed än en gång som den diskursiva regeln framför andra. Däremot hävdar inte läraren, i kontrast till tidigare analyserade moment, nödvändigheten av "tidsord", eller logiska samband. En återgång till ett synoptiskt perspektiv på den gemensamt förhandlade texten kan ge vissa indikationer på varför (jfr 6.2.1). Narrativet har endast två explicita temporala markörer, "då" och "till slut", och får alltså mestadels sin kronologi med andra medel. Det sker till viss del med hjälp av topikteman som ger tidsramar åt skeendena: "varje morgon ... en natt när ...". Till allra största delen hämtar dock texten sin kronologi från genren som sådan, eftersom det kan förutsättas att händelser i narrativ följer på varandra. Därmed kan temporala samband markeras med ett enkelt "och", som i formuleringen "och Max lämnade tillbaka guld" ..., eller lämnas helt underförstådda. Detta gäller i viss mån även orsakssamband, vilket visar sig i det underförstådda

sambandet mellan att Max ser tjuvfisken och hans påföljande handling för att stoppa den. Lärarens prioritering av narrativets övergripande struktur framstår därmed som ändamålsenlig.

6.2.2.4 Förhandling om rubriksättning

Läraren avslutar momentet genom att uppmärksamma behovet av en rubrik:

L: Hörni, innan vi, jag hade tänkt att vi skulle rita också, frågan är om vi verkligen hinner det. Men däremot ska vi ju ha en rubrik. Vad kan vår berättelse heta? Vi vet att det handlar om en fisk. Fisken bor i ett gammalt skepp. Det händer för länge sen. I berättelsen finns en stor fisktjuv med vassa tänder. Och sen också en lösning på problemet. [n] Vad har du för förslag? Vad kan den här berättelsen heta? /.../

E: Två vänner och en tjuv.

L: Ja, kanske. Vad säger [n]?

E: En tjuv som tjuvade guld.

L: Ja, det brukar vara en ganska så kort rubrik. Då berättar man bara lite, så man får liksom en liten ledtråd på hmm den här sagan tror jag jag vet vad den kommer handla om.

E: Handlar om tre fiskar.

L: Den handlar om tre fiskar. Ska den kunna heta så, tre fiskarna.

E: Det var vad jag ville säga.

L: Okej, då skriver vi det då. Tre fiskar, eller två fiskar och en tjuv. Då skriver vi det. Högst upp på ditt papper måste vi ha rubriken va.

Efter att ha signalerat en skiftning i diskursen ("hörni") och fastställt att de behöver skriva en rubrik sammanfattar läraren berättelsen, i linje med den stegstruktur av orientering, komplikation och lösning som har modellerats tidigare. Hon frågar vad den ska heta, och bekräftar ett inledande förslag, "två vänner och en tjuv", positivt i kombination med låg epistemisk modalitet: "kanske". Detta öppnar upp för fler elevsvar. Nästa elev svarar "en tjuv som tjuvade guld", vilket läraren möter med en förklaring av hur rubri-

ker "brukar" vara. Hon använder sig av flera graderande uttryck: "ganska så kort ... bara lite så man får liksom en liten ledtråd" (se 2.4.2.3). En tredje elev föreslår "tre fiskar", vilket bekräftas genom en upprepning och en fråga om den ska kunna heta så. En elev ger här sitt stöd, vilket avgör saken för läraren: "Då skriver vi det." Hon gör dock, möjligen med en anpassning till det första elevsvaret, en smärre omformulering, "två fiskar och en tjuv", för att sedan metaforiskt uppmana eleverna att skriva rubriken: "Högst upp på ditt papper måste vi ha rubriken va."

Förhandlingen om textens rubrik visar egenskaper hos den pedagogiska kommunikationen som spänner över det gemensamt konstruerande momentet. Analyserna har visat hur läraren bjuder in och beaktar elevernas perspektiv på den instruerande diskursen samtidigt som hon upprätthåller en stark kontroll över definitionen och tillämpningen av diskursiva regler. Det finns således inslag av både starkare och svagare inramning, där en starkt inramad pedagogisk kommunikation av metaspråklig kunskap balanseras mot behovet att engagera eleverna i ett uthålligt gemensamt skrivande.

6.3 Sammanfattning och slutsatser

Analysen har fokuserat kommunikation av metaspråklig kunskap i en undervisningsprocess om narrativ genre i årskurs 1, som innefattar modellering av genren samt gemensam konstruktion av en ny text inom genren (se 2.3.1.1). Relationen mellan metaspråklig och ämnesspecifik kunskap är av centralt analytiskt intresse i denna studie, och framstår i arbetet med narrativ text som given: Metaspråklig kunskap om narrativ text utgör fördjupade ämneskunskaper inom svenska och svenska som andraspråk.

Undervisningen tar avstamp i en modelltext baserad på sagan om Askungen, en berättelse som eleverna är bekanta med, och fortsätter med en gemensam konstruktion av en ny saga. Såväl inramning som klassifikation (se 2.1.1) är starkare än motsvarande i kapitel 5, då den kännetecknas av ett specifikt kunskapsområde inom språkundervisning, narrativa texter, som läraren modellerar diskursiva regler för. Klassifikationen är också starkare i rumslig mening, när framåtriktade bänkar positionerar eleverna att följa lärarens styrning.

Den metaspråkliga kunskap läraren vid upprepade tillfällen stryker under är genrestruktur och, i mindre utsträckning, temporala logiska samband. Dessa fungerar som diskursiva regler, alltså som ett sätt att kontrollera elevernas språkanvändning. De är ett uttryck för en stark inramning och även för en stark klassifikation, då de diskursiva reglerna även pekar ut ett tydligt kunskapsområde inom svenska som andraspråk. De bidrar således till en synlig pedagogik (Bernstein 1990/2003; 2000), som avviker från de svagt klassificerade och inramade moment som analyserades i föregående kapitel. Undervisningen har utsikter att fungera stöttande, så till vida att elevernas *frihetsgrad* för produktion av text begränsas samtidigt som de får textförebilder och även metaspråklig kunskap genom de begrepp läraren delar med dem: "orientering", "problem" och "lösning" för genrestruktur och "tidsord" för logiska samband. Analysen har visat hur triadisk dialog, relationell modalitet samt kondenserande kommentarer har utgjort betydelsefulla resurser för att kommunicera denna abstrakta kunskap.

I den gemensamt konstruerande fasen, där läraren skriver en modelltext tillsammans med eleverna, präglas den pedagogiska kommunikationen av öppna frågor snarare än triadisk dialog. Läraren visar sig över huvud taget angelägen om att inkludera elevernas förslag i texten, vilket bland annat tar sig uttryck i omröstningar där alternativ ställs mot varandra. Dessa kan ses som en försvagad inramning och en dialogisk kommunikativ orientering från lärarens sida, när eleverna ges större kontroll över kommunikationen. De öppna frågor läraren ställer, där eleverna är primära kunskapsinnehavare, är dock samtidigt starkt styrande eftersom eleverna positioneras att föreslå formuleringar i ljuset av den metaspråkliga kunskap som har kommunicerats.

Såväl genomgången av modelltexten om Askungen som den gemensamma konstruktionen av sagan om Fiskelifisk visar en undervisning som är starkt inramad avseende metaspråklig kunskap om genrestruktur, samtidigt som eleverna ges ett stort inflytande beträffande hur texterna ska tolkas och konstrueras utifrån strukturen. Eleverna positioneras på så sätt att betrakta texter utifrån den narrativa genrens lins. Fokuset på genrestruktur leder till en *experientiell* orientering mot text, där den pedagogiska kommuni-

kationen uppehåller sig vid beskrivningar och händelseutvecklingar genom textens orientering, komplikation och lösning (jfr Halliday & Mathiessen 2014, s. 84; Martin & Rose 2007, s. 17). Att läraren kommunicerar nödvändigheten att i tur och ordning inkludera dessa steg återspeglar det genreteoretiska ställningstagandet att genrer, som sociala processer, behöver röra sig mot fullbordan genom givna steg för att betraktas som kompletta av mottagaren (jfr Martin 1992, s. 503). Den pedagogiska kommunikationen uppehåller sig särskilt vid texternas orientering, i linje med de starkt specificerade beskrivningar som finns i exempelvis *Låt språket bära* samt *Stärk språket stärk lärandet*. Däremot saknas en evaluering av komplikationen, med funktionen att bygga upp spänningen i narrativet, i den genrestruktur läraren modellerar (jfr Martin & Rose 2008, s. 52).

Vid sidan av genrestrukturens framträdande plats i den instruerande diskursen finns det även diskursiva regler för narrativ text som modelleras mer implicit, men som inte desto mindre har en betydelse för att ge texten en genretypisk form. Det rör sig om att bygga ut beskrivningar på nominalgruppsnivå, att ge plats åt inre erfarenhet genom mentala processer samt att inkludera affekt. Det sistnämnda rör textens interpersonella dimension för att engagera läsaren i lösningen av textens komplikation, och bidrar till att fastställa modelltextens moralisk position: godhetens legitima triumf över ondskan (jfr Christie & Derewianka 2010, s. 38). Detta illustrerar den instruerande diskursens inbäddning i reglerande diskurs: appropriering av vedertagna diskursiva former innebär även appropriering av värderingar vedertagna i kulturen (Bernstein 1990/2003; 2000). Slutligen uppmärksammade läraren två textuella egenskaper i undervisningens slutfas: att introducera berättelsens upplösning med ett textuellt tema samt att förse sagan med en passande rubrik.

Den gemensamma konstruktionen av text är ett komplex så till vida att läraren inte kan luta sig mot ett färdigproducerat material. Tillämpningen av metaspråklig kunskap i konstruktionen av en text sker istället helt och hållet lokalt, i undervisningssituationen. När den färdiga texten har viktiga kännetecken för narrativ genre med förutsättningar att utgöra en modell för unga skribenter kan

det ses som en kommunikativ bedrift. Att sedan producera något liknande på eget håll kan visserligen antas vara utom räckhåll för flera elever, med tanke på lärarens utsagor om en stor kunskaps-spridning där vissa inte kan läsa och skriva på egen hand. Det framstår dock som tydligt att eleverna har gjorts delaktiga i konstruktion av en narrativ text samt tillämpning av metaspråklig kunskap. Denna delade upplevelse av textproduktion kan sedan utgöra en stöttande referensram för framtida möten med sagor och narrativ genre mer generellt.

Det finns mer att säga om hur läraren styr kommunikationen under denna undervisningsprocess. Flera egenskaper är, som kan förväntas, gemensamma med mönster som uppmärksammades i föregående kapitel. Detta gäller inte minst lärarens interpersonella strategier för att upprätthålla såväl ordning som goda relationer, genom att mildra tillsägelser och hantera elevernas förslag varsamt, även när de inte kan accepteras. Detta har utsikter att vara stöttande på ett affektivt plan (Bruner 1985, s. 82; Stone 1996). Gemensamma kännetecken är även textuella strategier för att signalera skiftningar i klassrumsdiskursen, påkalla uppmärksamhet, bäd-da för nya innebörder och kondensera kända. Något som tycks tillkomma är däremot hur lärarens användning av pronomen och attityd bidrar till att etablera en tenor av gemensam strävan i klas-sen. Undervisningen präglas nu av ett gemensamt kunskapsprojekt där eleverna positioneras som hårt arbetande skribenter. Även detta kan ses som en viktig affektiv komponent i lärarens stöttning, då det bidrar till att upprätthålla intresse och minska eventuell frustra-tion under undervisningsprocessens gång (Wood *et al.* 1976; Bruner 1985; Stone 1996). En relaterad skillnad i den pedagogiska kommunikationen är att de kollektiva åtaganden läraren kommu-nicerar under denna undervisningsprocess i högre grad relaterar till den instruerande diskursen, hur metaspråkliga kunskaper ska till-lämpas i den gemensamma texten, istället för att uppehålla sig vid den sociala ordningen. Vid sidan av att eleverna och läraren har en längre delad erfarenhet av undervisning i årskurs 1, kan utveck-lingen ha gynnats av en synligare pedagogik där ett gemensamt kunskapsområde etableras och kriterier för språkanvändning görs explicita (Bernstein 1990/2003; Christie 2002).

Det är i sammanhanget noterbart hur den pendling mellan starkare och svagare inramning som har observerats i såväl modelleringen som samskrivningen av narrativ text hela tiden sker inom ramen för en stark klassifikation. Det avgränsade kunskapsområdet om narrativ text förankrar elevernas deltagande i den pedagogiska kommunikationen oberoende av inramningens styrka. Slutligen tycks modelleringen och den gemensamma konstruktionen av narrativ text främja ett gemensamt ansvar för att konstruera experientiella innebörder i diskurs, vilket bildar en tydlig kontrast mot de moment som analyserades i föregående kapitel där eleverna fick axla detta själva. Detta delade ansvar framstår, tillsammans med den stärkta klassifikationen och de starkt inramade diskursiva reglerna, som en viktig förutsättning för stöttning i en elevgrupp med varierande erfarenheter av att formulera erfarenheter på målspråket.

Analysen av undervisningen i årskurs 1 har sammantaget visat hur kommunikation av metakunskaper kan ta sig olika uttryck. Den kan, som i arbetet med lässtrategier i föregående kapitel, leda bort uppmärksamheten från meningsfulla möten med text, medan den genrepedagogiska undervisning som har granskats i detta kapitel i högre grad tycks ha främjat detsamma. Det bör dock nämnas att detta arbetsområde om sagor har letat efter sin plats i konkurrens med andra moment. Vid sidan av arbetet med lässtrategier, som analyserades i förra kapitlet, och andra fasta moment, såsom dagens bokstav och läsläxor, tillkommer Matematiklyftet, NTA (ett tidsbundet undervisningsmaterial inom naturvetenskap), samt en begynnande skolsatsning på bedömning för lärande (se 2.3.1.1). Läraren behöver således, tillsammans med eleverna, navigera bland flera anspråksfulla perspektiv på framgångsrik undervisning. Detta riskerar att minska utrymmet för långsiktiga, sammanhängande och gemensamma kunskapsprojekt.

7 UPPBYGGNAD AV ETT SKOL- GEOGRAFISKT KUNSKAPSOMRÅDE I ÅRSKURS 6

Fokuset i detta kapitel förflyttas till årskurs 6 på Vidängskolan, där läraren Hanna leder undervisningen i kombinerade svenska- och SO-pass. Analysen inriktar sig mot lärarens kommunikation av metaspråkliga och ämnesspecifika kunskaper under ett arbetsområde om kartor och befolkning som varade under sju veckor. Undervisningen struktureras, liksom den som studerades i föregående kapitel, utifrån en genrep pedagogisk modell med faserna kunskapsuppbyggnad, modellering/dekonstruktion, gemensam skrivning och individuell skrivning (se 2.3.1.1). Användningen av termerna i detta kapitel speglar lärarens egen, såsom den uttrycktes under informella samtal innan och efter lektionsmoment.

Undervisningens förutsättningar skiljer sig på vissa väsentliga punkter från den som har analyserats i kapitel 5 och 6. Det rör sig delvis om den generella skillnad i undervisning som kan förväntas mellan årskurs 1 och 6, samt om de rutiner och relationer som Hanna har hunnit etablera med eleverna elever sedan årskurs 4. Det handlar även om en skillnad i ämnesorientering, då det aktuella arbetsområdet integrerar svenska som andraspråk och geografi. Hur kommunikationen av metaspråkliga kunskaper relaterar till representationen av ämnesspecifika kunskaper är en central analytisk fråga, som utforskas i två kapitel där det första fokuserar hur

läraren leder moment som avser bygga upp fältkunskaper inom området. Undervisningen sker i en digital lärandemiljö vilket motiverar en utökad användning av systemisk-funktionell analys (se 2.4.4).

Att det under denna undervisningsprocess står "Sv/SO" på schemat kan sägas tyda på en svag klassifikation, då klara gränser mellan dessa ämnen inte upprätthålls. Å andra sidan benämns arbetsområdet "kartor och befolkning" av läraren, vilket kan relateras till centralt innehåll i kursplanen för geografi. Det berör kunskap om kartor, livsmiljöer och levnadsvillkor (Skolverket 2018, ss. 198–199). En hypotes inför undersökningen var därför att undervisningens språkliga fokus främst skulle stötta elevernas appropriering av en fackspråklig och abstrakt skolgeografisk diskurs. Resultatet kommer istället att visa spänningar mellan språkliga och skolgeografiska mål.

Studien av undervisning i årskurs 6 påbörjas när klassen är i färd med att avsluta ett arbetsområde inom historia, om Stormaktstiden, och påbörja ett nytt inom geografi. Analysen visar inledningsvis hur detta nya kunskapsområde introduceras av läraren, med fokus på abstrakta och fackspråkliga begrepp. Nedanstående utväxling visar en kort förhandling kring ett sådant: begreppet "befolkning", som utgör en *grammatisk metafor* (se 3.1.1) där ett verb, "befolka", har gjorts om till en nominalgrupp.

L: <Befolkningen.> Vad kan det betyda, det ordet? Befolkning?

E: Hur många bor i landet.

L: Ja, alltså man kan säga, om du skulle säga något annat ord istället för befolkning vad skulle du säga då?

E: Människor.

L: Människor. Ja, hur många människor det bor kanske eller hur det ser ut med människor. Människor.

Läraren utövar här en stark kontroll över klassrumsdiskursen genom *triadisk dialog* (se 2.2.1). När läraren lägger till "eller hur det ser ut med människor" till utvärderingen av elevernas förslag blir en spänning uppenbar mellan vardagliga begrepp ("människor ... hur många bor i landet") och det mer abstrakta "befolkning": De

förra kan inte med enkelhet representera det senare. Tillsammans med andra begrepp, som "naturresurser" och "hållbar utveckling", kan en geografiämnesklassifikation börja urskiljas.

Läraren inleder med arbetsområdet karta. Efter en inledande aktivitet, där läraren med hjälp av en jordglob och en apelsin vars skal plattas ut visar hur kartor inte ger en helt rättvisande bild av världen, fortsätter undervisningsupplägget med att läraren delar ut ett papper där världens olika kontinenter avbildas. Dessa utgör visuella resurser som eleverna ska klippa ut och ordna i rätt relation till varandra. Detta gör eleverna först individuellt och för att sedan diskutera lösningarna i par. Nedanstående utdrag visar interaktion när läraren går runt bland eleverna under uppgiften.

L: Nej, det gör inget att du inte har nån aning. Du kommer att ha en aning när vi är klara med detta arbetsområdet /.../ Det gör inget att man inte känner att man ahh jag har ingen aning, jag vet inte, det gör inget. Då kommer ni att veta sen att i slutet av detta arbetsområde så är ni experter på detta. Då kan ni det.

När läraren lugnar eleverna genom att försäkra dem om att de inte behöver kunna nu utan kommer bli "experter" i slutet av arbetsområdet framstår uppgiften som ett sätt att ta reda på förkunskaper samtidigt som eleverna leds in i ett nytt ämnesområde utan att känna sig pressade att uppvisa korrekta ämneskunskaper på detta stadium. Läraren använder markerade teman för att betona sin poäng (se 2.4.3): "Då kommer ni att veta ... *då* kan ni det." Frånvaro av modalitetsmarkörer i satserna lämnar ingen tvekan om att eleverna kommer att bemästra ämnesområdet. Detta är också ett av många tillfällen där läraren ger uttryck för elevernas förmodade tankar och attityder: "ahh, jag har ingen aning". Detta kan ses som en interpersonell strategi för att väcka solidaritet, som i detta fall, eller som ett sätt att ge anvisningar (se 2.4.2.2). Detta kamratliga och talspråkliga sätt att leda undervisningen eftersträvar en nära relation med eleverna. Att läraren tar sig rätten att artikulera vad som antas röra sig i elevernas huvuden vittnar samtidigt om att *hierarkiska regler* är etablerade mellan lärare och elev (Bernstein

1990/2003, s. 57). Att eleverna skulle göra motsvarande uttolkningar av lärarens tankar och attityder är osannolikt.

När eleverna har haft möjlighet att jämföra sina lösningar med varandra visar läraren kontinenterna på klassrummets digitala skrivtavla. En elev kallas fram för att demonstrera en lösning, varefter momentet går in i en evaluerande fas som bjuder in de övriga elevernas synpunkter:

L: Är det någon som tycker amen det där är inte rätt? Håller alla med?

E (flera): Ja.

L: Har alla lagt sina så? Är det någon som kom på kanske ah så det är så det var? (Man) kan få rätt så bra hjälp av varandra också. Ja, och jag saknade en del. Du behöver inte säga vad den heter men är det någon som vet var den ska ligga den som jag saknar? Var ska den ligga? Du behöver inte säga vad den heter

E: Den ska ligga därnere.

L: Den ska ligga här nere, precis /.../ Men om jag skulle rita till den så här. Så ritar jag den här bara någonstans /.../ Lite åt sidan?

Okej. Bra. Det här är faktiskt så som det ska vara.

Läraren efterfrågar elevernas perspektiv på lösningen samtidigt som hon återigen använder projicerat elevtal: "amen det där är inte rätt ... ah men det är så det var". Med en positiv värdering (se 2.4.2.3) visar läraren även att diskussioner med klasskamrater är högt värderat i undervisningen: "(Man) kan få rätt så bra hjälp av varandra också."

Ett problem som uppkommit är att kontinenten Antarktis inte fanns med bland dem som läraren har klippt in i den digitala skrivtavlans anteckningsprogram. Detta löser hon genom att rita kontinenten i anteckningsprogrammet och sedan fråga eleverna om placeringen. Mängden frågor läraren ställer ger momentet en kollaborativ prägel där kontinenternas korrekta placering tar form under gemensamma ansträngningar. Samtidigt är det till slut läraren som ger lösningen legitimitet: "Det här är faktiskt så som det ska vara." Därmed är det tydligt att läraren är den primära kunskapsinnehavaren, i linje med en auktoritativ kommunikativ orientering (se

2.1.3.2), samtidigt som hon konstruerar icke-auktoritär tenor. Hannas sätt att styra den pedagogiska kommunikationen bär med detta väsentliga likheter med Malins i föregående kapitel.

Läraren har valt att vänta med namnen på de olika världsdelarna tills de är korrekt utplacerade. Följande utväxling visar diskussionen kring vad de heter.

L: När ni ska prata om vad den heter, hur många delar är det?

E: Sju.

L: Sju. Om vi nu ska prata om vad de heter då. Sju delar har vi ju. Vilken del bor vi i här? Vilken del bor vi i här i Sverige? Vilken del tillhör vi?

E: Europa

L: Europa, precis. Och Europa är ju den här delen. Och den ligger ju i mitten här nu för att vi bor ju i Europa. Då ligger Europa centralt, i mitten. Vilken del ligger då vid sidan om? Vilken del ligger vid sidan om?

E: Asien.

L: Asien. Precis. Och där kommer du ifrån, eller hur? Och vilken del ligger liksom lite snett under Asien?

Läraren ställer här en rad FK-frågor för att fastställa dels hur många världsdelar det finns, dels vad de heter. Kontrollen över klassrumsdiskursen är stark i detta moment, när läraren använder triadisk dialog och värderar korta elevsvar. Läraren uppmärksammar också elever med erfarenheter av att leva på olika kontinenterna, vilket kan ses som ett inslag av försvagad extern inramning där undervisningsinnehållet kopplas till elevernas biografier och identiteter utanför skolan (se 2.1.1). Detta kan tänkas bidra till att eleverna kan se sig själva i undervisningsinnehållet. Den sista kontinenten läraren frågar om, Antarktis, presenteras dock som bortom elevernas och lärarens erfarenheter:

L: Om man säger så här vilka länder har du varit i. Om jag skulle fråga er vilka världsdelar har ni varit i så vet jag att inte en av er, eller jag skulle gissa på att ingen av er har varit i Antarktis. Därför att där (x) bor ju inga, man åker inte dit på se-

mester precis. Där är ju forskarstationer och så, det går ju liksom såhär lite båtresor. Jag tror, jag vet inte riktigt hur långt ner dom går om jag skulle vilja åka, hur långt ner jag kan komma. Men det är inga semesterresor som går dit. Det är väldigt väldigt kallt där. Man kan ju inte liksom gå i bara en vanlig vinterjacka som ni har (x) hemma. Man måste ha speciell utrustning för att kunna vara där. Så sju världsdelar, säg dom högt tillsammans med mig. Nordamerika. Sydamerika. Europa. Asien.

Läraren använder här flera markerade teman, som indikerar en väsentlig skiftning i diskursen: "om man säger så här ... om jag skulle fråga ... därför att där" (se 2.4.3). Läraren bygger sedan upp ett fält kring kontinenten som betonar dess otillgänglighet: "speciell utrustning ... forskarstationer ... inga semesterresor". Samtidigt markerar hon en osäkerhet i förhållande till ämnet, dels genom tal-språkliga interpersonella satsadverbial ("ju liksom såhär"), dels genom låg epistemisk modalitet framställd i subjektiv form: "jag skulle gissa ... jag tror, jag vet inte riktigt". Dessa interpersonella val öppnar upp fältet för förhandling (se 2.4.2.3). Med detta har läraren inlett undervisningen om kontinenternas namn med Europa, som är bekant för samtliga elever, och avslutat med Antarktis, som representeras som främmande även för läraren. Lärarens sätt att styra undervisning framstår som ändamålsenligt ur textuell synvinkel, med känd information som presenteras innan ny, och även interpersonellt då detta mystiska kunskapsfält har utsikter att rekrytera elevernas intresse inför arbetsområdet (Wood *et al.* 1976).

Att läraren i de tidigare samtalen ställer FK-frågor om världsdelarnas namn och utvärderar svaren kan ses som ett sätt att i detta kontextbyggande skede etablera en gemensam kunskapsram inför det aktuella arbetsområdet. Kommunikationen präglas i hög grad av triadisk dialog och är därmed starkt kontrollerad. En central poäng är detta mönsters påtaglighet på ett mer momentövergripande plan, när läraren först ger eleverna uppgiften att parvist ordna världsdelarna, för att sedan be om en demonstration av kunskap och till sist utvärdera lösningen. Mönstret bidrar till att bygga upp ett geografiskt kunskapsområde, och återkommer vid flera till-

fällen under arbetsområdet. Kommande analyser kommer även att visa hur det realiseras genom en variation av redskap och kommunikationskanaler.

7.1 Centrala begrepp inom ämnesområdet

Efter ovanstående introduktion fokuserar läraren ”expertord” som utgörs av centrala begrepp för ämnesområdet (jfr Skolverket 2018, s. 196). Många aktiviteter i den kontextbyggande fasen kretsar kring att bearbeta dessa på olika sätt, dock alltid enligt ett triadiskt mönster: uppgift, demonstration av kunskap och utvärdering. Nedanstående utväxling visar hur begreppen introduceras.

L: Okej. Världsdelarna var det. Och nu när vi går in på det första arbetsområdet som handlar om klimatet i världen, hur det ser ut och vilka naturtyper det finns i världen kommer vi ha nya expertord. Jag fick hjälp av [n] och [n] att ta ner dom gamla expertorden vi hade från stormaktstiden och nu ska vi sätta upp nya ord under detta arbetsområdet. Och dom nya orden som jag har tagit fram idag finns här till var och en, två och två i grupper.

Utdraget visar hur expertorden från föregående arbetsområde, ”Stormaktstiden”, ersätts med nya genom ett arbetssätt som tycks bekant för eleverna. Bytet av SO-ämne och kunskapsområde tar sig alltså konkreta uttryck i klassrumsmiljön, och bidrar till att etablera en ny klassifikation. Eleverna får i detta läge nya expertord utdelade på lappar. Dessa visas nedan.

<i>Klimat</i>	<i>Nederbörd</i>	<i>Ekvator</i>	<i>Karttyp</i>
<i>Världsdel</i>	<i>Naturtyper</i>	<i>Kontinent</i>	<i>Växthuseffekt</i>
<i>Breddgrad</i>	<i>Längdgrad</i>	<i>Klimatzon</i>	<i>Väderstreck</i>

Begreppen signalerar ett specifikt kunskapsinnehåll, och kan således sägas bidra till att bygga upp det fält som undervisningen kommer att utforska (se 2.4.1). Flertalet av dem är fackspråkliga och konstruerar en skolgeografisk klassifikation (jfr Wignell *et al.* 1989/1993), varav ordet ”nederbörd” även kan ses som en gram-

matisk metafor: En process, vardagligt formulerat som ”regna”, ”snöa” eller ”hagla” uttrycks istället som en nominalgrupp (se 3.1.1). ”Expertorden” sätts under arbetsområdet upp inplastade på klassens konventionella skrivtavla, och nya läggs till allt eftersom undervisningsprocessen fortskrider.

Vid detta tillfälle, när orden introduceras, utnyttjar läraren återigen visuella resurser genom att be eleverna para ihop orden med bilder. Eleverna ska därmed, precis som i föregående moment, direkt demonstrera kunskaper om det område läraren introducerar. Detta avdramatiseras även denna gång av läraren: ”Ni får kanske ha en liten gissningslek.” En annan likhet med föregående moment är att läraren organiserar eleverna i par. Vid genomgången av momentet använder sig läraren av den digitala skrivtavlan samt dess anteckningsprogram, där bilderna läraren delade ut finns. Tavlan svarar fortfarande inte på lärarens tryck, vilket prövar hennes tålamod:

Ähh, jag blir galen att den inte funkar ... Ska jag skriva med denna pennan, det går ju aldrig.

Yttrandet ovan är laddat med *affekt*, både direkt uttryckt (fetmarkerat) och mer indirekt (understruket, (se 2.4.2.3). Uttrycket för affekt visar en nära tenorrelation, som kan antas ha utvecklats genom en hög grad av *involvering*: Läraren har delat dagliga undervisningserfarenheter med eleverna under flera år (jfr Eggins & Slade 1997, ss. 143–144; Martin 1992, s. 526).

Den följande genomgången av elevernas lösningar präglas, liksom den tidigare, av triadisk dialog där läraren förhör sig om elevernas lösningar. Läraren knyter vid flera tillfällen an till elevers erfarenheter från andra skolämnen, såsom i nedanstående hänvisning till den undervisning i matematik/NO som en annan lärare leder i klassrummet bredvid:

L: Den här då? Vad ska det vara?

E: Växt(x)

L: Växthuseffekten ... Och växthuseffekten är ju det här som [n] nog har pratat med er om, att det blir varmare och varmare i

världen. Vi släpper ut mer avgaser. Precis, ja. Vi ska prata mer om det sen.

Tidigare undervisning, som normalt sett är starkt klassificerad från svenska och SO används som en resurs för att förklara begreppet växthuseffekt. Detta ger även en indikation på hur geografiämnet i svensk undervisningstradition ses som ett samhällsorienterat ämne samtidigt som ämnesinnehållet, i den mån det berör beskrivningar av den naturliga världen, tangerar naturvetenskapen (Molin 2006; Odenstad 2014). När det gäller begreppet karttyper hänvisar lära- ren istället till idrottsundervisningen:

L: Är det nån som, den här som jag har min piltangent på.

E: Karttyp

L: Karttyp. Alldeles riktigt. Eh, jag förklarar inte kontinent och världsdel nu. Jag ska förklara det sen. Men karttyp alltså, vi ska diskutera vad det finns för olika sorters kartor. För det finns ju faktiskt massor av olika kartor. När ni orienterar med [idrotts- läraren], ni ska orientera med [n] idag, då har ni en speciell kar- ta, då har ni ju inte världskartan. Det är lite svårt att orientera efter den /.../ Så det finns olika sorters kartor.

Även denna utväxling har ett triadiskt mönster, med en utveckling från läraren som jämför världskartor med de orienteringskartor som eleverna använder under idrottslektionerna. Läraren använder sig i detta sammanhang av interpersonella satsadverbial ("då har ni **ju** inte världskartan") och en underdrift ("det är lite svårt att orien- tera efter den") vilket signalerar att detta bör vara uppenbar, eller känd, kunskap för eleverna. Detta visar, i likhet med Malins un- dervisning i årskurs 1, hur tidigare skolerfarenheter av varierande slag kan utgöra en resurs för att kommunicera nya kunskaper. Ytt- randet avslutas med en kondenserande mening (se 2.4.3) som lyfter fram det centrala begrepp som utväxlingen handlade om: "Så det finns olika sorters kartor." Läraren betonar sedan hur fackspråkli- ga begrepp som ekvator, breddgrader och längdgrader inte är ob- serverbara:

L: Ser man den på riktigt? Ser man längdgrader och breddgrader tror ni? Det ser ju inte vi, vi går inte ut och ser några linjer härute. Det är liksom påhittade linjer för att det ska vara lättare för oss. Så att det liksom finns ingen sån linje synlig. Ekvatorn finns här, i mitten på världen. Ja. Då fortsätter vi.

Läraren ger en definition av de aktuella begreppen genom en relationellt identifierande sats (se 2.4.1):

det	är	liksom påhittade linjer [[för att det ska bli lättare för oss]]
<i>utpekad</i>	<i>process: relationell</i>	<i>värde</i>

Ur interpersonell synvinkel använder sig läraren av retoriska frågor ("ser man ...?"), ett inkluderande "vi" samt interpersonella satsadverbial där "ju" fungerar förutsättande medan "liksom" gör definitionen mindre distinkt (se 2.4.2). Sammantaget rör det sig om ett kamratligt instruerande register som konstruerar en nära tenorrelation till eleverna, som speglar en förväntan om delade kunskaper och perspektiv. En annan konsekvens av lärarens kommunikativa val är att ämnesområdets centrala begrepp presenteras genom ett utpräglat talspråkligt kommunikationssätt samtidigt som de så här långt inte har tagit plats i löpande skriven text (se 2.4.3),

Under efterföljande lektioner leder läraren flera undervisningsmoment där eleverna på olika sätt får demonstrera sin förståelse för expertorden. Det rör sig exempelvis om att eleverna förklarar orden muntligt för varandra, ger skriftliga förklaringar och lämnar in till läraren, och tävlar mot varandra i att först klappa till det ord läraren definierar, bland expertorden uppsatta på den konventionella skrivtavlan. Det sistnämnda momentet fokuseras nedan, och äger rum efter att läraren har introducerat ytterligare "expertord", i form av olika klimatzoner: polarzonen, tropiska zonen, subtropiska zonen, tempererade zonen. Dessa fackspråkliga termer bildar en taxonomi som konstruerar ett geografiskt kunskapsfält, med ett specifikt perspektiv på den naturliga världen (se 2.4.1).

L: Okej. Eh. Den klimatzonen som innehåller väldigt kallt väder. Vad säger du, som innehåller väldigt kallt? Vad säger du? Har du (den) på tropiska zonen? Klimat, ja det är ju ett klimat. Klimat var ju ett väder under en lång tid på ett ställe. Alltså det är inte bara (x) på en dag, vi säger så här vad är det för väder imorgon. Klimat är vädret under en lång period, kanske alltså tretti, fyrti, femti år på ett ställe. Men eh vad frågade jag nu ... Ja, precis. Det stället, den klimatzonen där det är väldigt kallt. Kan ni hjälpa dom? Kan du hjälpa dom? /.../

E: Polarzon.

L: Polar. Polarzonen. Det är längst upp och längst ner, där det var så kallt. Det var blå färg på vår karta. Okej. Du tryckte på tropiska zonen (x x) och du på klimat. Klimat är ju vädret under en lång period. Och dom två orden är som sagt nya så därför kan dom vara lite svåra.

Läraren definierar ett ord, och de två för tillfället tävlande eleverna klappar till var sitt. Inget av dessa visar sig vara det svar läraren var ute efter. Det kan noteras att lärarens negativa utvärdering av svaret är väldigt indirekt här, där det ena svaret, "klimat", bekräftas och definieras innan en annan elev ombeds "hjälpa" dem. Läraren medger slutligen att orden kan vara svåra eftersom de är nya. Eleverna torde därmed kunna delta i denna tävling, liksom i de övriga momenten som bearbetar expertorden, utan oro inför att visa okunskap. Momentet följer en struktur motsvarande initiering, respons och utvärdering. Därmed följer det konventionen för triadisk dialog, även om elevernas respons är icke-verbal.

Vid ett liknande senare moment ombeds eleverna, återigen parvist, att skriva ned expertord på miniskrivtavlor som läraren definierar:

L: Okej. Nummer 1. <Större delen av Europa och vårt eget land alltså Sverige ligger i här. Här är det stor skillnad mellan sommar och vinter. Det faller nederbörd under alla årstider.> Vad är det jag pratar om? Jag läser det en gång till /.../Okej, ja. Det var TRUMLJUD tempererade zonen. Och vad innebär då det?

Läraren läser upp en kort definition av ett begrepp från ett papper. Ett mer skriftspråkligt kommunikationssätt skulle kunna förväntas i detta läge, men formuleringar som ”i vårt eget land alltså Sverige” vittnar om en låg grad av distans till mottagaren och därmed om ett muntligt kommunikationssätt (se 2.4.3). Läraren stämmer av alla svar och visar upp det korrekta svaret på den interaktiva skrivtavlan genom en rullgardinsfunktion där bildytan avtäcks gradvis. Läraren skapar dramatik genom att framkalla ett trumliknande ljud när svaret blir synligt, återigen enligt ett triadiskt mönster.

Elevernas uppgift att fastställa vilket ord läraren definierar blir oväntat utmanande vid ett tillfälle då läraren kastar om begreppen:

L:<På båda sidor om den här delen ligger dom subtropiska zonen. I den här delen kan det bli lite svalare och det kan faktiskt bli frost på vintern. Eh det finns stora öknar här, många av länderna som ligger här ligger mot medelhavet.> Nej förlåt, läste jag fel? /.../ Ja, kanske ni får tänka att Hanna sa nåt fel. Jag läser, nu läser jag det rätt. <På båda sidor om> Åh vad jag har gjort fel nu. Nu läser jag det rätt SKRATT <På båda sidor om den här platsen ligger den subtropiska zonen.> ... Nej! *Nu sa jag fel igen!* SKRATT /.../

E: (Men) är det tropiska eller subtropiska?

L: Eh lyssna nu här. <På båda sidor om den tropiska zonen ligger den här zonen>.

E: Ahh!

E: Du ändrade!

L: Nej, jag har sagt rätt den sista två gångerna. SKRATT /.../ Ja, och vad har ni skrivit nu. Vi tittar vad ni har skrivit för det blir bara fel, det har gått troll i denna (x). Vad har ni skrivit? Ja, alla har skrivit rätt. Subtropiska zonen. Så är det när man ska hoppa över ett ord, så hoppar jag över fel ord. Subtropiska zonen tittar vi på nu innan vi blir helt förvirrade. Tack.

När läraren skrattar åt sig själv när hon gång på gång ger fel definition är det uppenbart att hon även ger sig själv utrymme för misstag. Situationen föranleder ett rikt bruk av interpersonella re-

surser. Dessa inkluderar varierande talhandlingar, såsom utrop, frågor, och uppmaningar (se 2.4.2), interpersonella teman ("nej förlåt åh", se 2.4.3), distansering genom självomtal i tredje person ("Hanna har gjort fel") och resurser för *attityd*: "vad jag har gjort *fel*" (bedömning), "det har *gått troll*" (negativ uppskattning), "innan vi blir *helt förvirrade*" (affekt). Läraren ger också en insyn i hur misstaget uppkom genom följande kondensering: "Så är det när man ska hoppa över ett ord." Den uppkomna situationen utgör ett tillfälligt hinder för den i övrigt smidiga rörelsen mellan uppgift, respons och evaluering, och detta föranleder eleverna att vända sig till läraren med frågor SK-frågor och utrop. Detta visar att såväl lärare som elever är angelägna att upprätthålla den triadiska dialogen (se 2.2.1). Läraren kan slutligen bekräfta att alla elever har uppvisat rätt begrepp på sina skrivtavlor, så att samtalet kan röra sig vidare. Återigen har lärarens upplästa definitioner talspråkliga inslag, såsom interpersonella satsadverbial: "det kan *faktiskt* bli frost" (se 2.4.2.3).

Undervisningens inramning är i detta moment stark, genom triadiska mönster med läraren som primär kunskapsinnehavare. Så här långt kan det sägas återspegla en *auktoritativ kommunikativ orientering*, så till vida att eleverna ges föga utrymme att inta ett annat perspektiv än vad läraren förutbestämt (se 2.1.3.2). Detta sker samtidigt, precis som i Malins undervisning, genom en icke-auktoritativ tenor när läraren söker engagera eleverna i klassrumsarbetet, hanterar deras felaktiga svar varsamt samt uppvisar en prestigelöshet. Dessa interpersonella kvaliteter hos den pedagogiska kommunikationen har utsikter att stötta eleverna på ett affektivt plan (se 2.4).

Nedanstående utväxling om klimatzoner visar öppningar för eleverna att påverka kommunikationen, och återspeglar således en svagare inramning.

E: Var ligger Kosovo?

L: Kosovo ligger i den tempe-, aah! Faktiskt också i den, titta nu när jag tittar här. Om ni ser här så hela Europa är ju faktiskt inte grön, den är inte tempererad. Längst ner så är det ju faktiskt subtropiskt och ligger Kosovo i den tempererade eller den

subtropiska? /.../

E: Subtropiska.

L: Ja, så då skulle jag (satt) det här också. Så Kosovo som ligger här nere är ju också en del av den subtropiska, det tänkte jag inte ens på så det var bra att ni sa det. Så era föräldrar kommer också från den subtropiska zonen, ni som kommer från Kosovo.

Ovanstående utväxling initieras av en elev, som ställer SK-frågan var Kosovo ligger. Läraren inleder sitt svar med en formulering som skulle kunna ha gett svaret direkt ("Kosovo ligger i den ..."), men avbryter när hon tittar närmare på kartan. Hon använder sedan det koncessiva interpersonella satsadverbialet "faktiskt" (se 2.4.2.3) samt flera markerade teman för att göra eleverna uppmärksamma på fenomenet hon upptäckt angående klimatzonernas utsträckning: "faktiskt också ... om ni ser här så ... längst ned så" (se 2.4.3). Läraren avslutar med att ställa en slutan FK-fråga om var Kosovo ligger, och har nu återupprättat en stark kontroll över den pedagogiska kommunikationen. Att denna utväxling initierades av eleverna värderas också som positivt: "Det tänkte jag inte ens på så det var bra att ni sa det." Detta är ytterligare ett tecken på att läraren inte räds situationer där hennes status som primär kunskapsinnehavare tillfälligt sätts ur spel. Samtalet visar återigen hur det finns öppningar för eleverna att se sig själva i undervisningsinnehållet, genom att erfarenheter av att leva i olika länder tas tillvara.

Ovanstående analyser ger en bild av hur läraren leder eleverna in i ett nytt kunskapsområde, inom en kontextbyggande genrep pedagogisk fas. Läraren använder sig av olika metoder och redskap för att gå på gång orientera eleverna mot de ämnesspecifika begrepp som bygger upp undervisningens klassifikation i detta läge. Mönstret av initiering, respons och evaluering återkommer ständigt både på utväxlingsnivå och mer momentövergripande nivå. Lärarens kontroll över kommunikationen framstår därmed som stark, samtidigt som hon konstruerar en avslappnad och kamratlig tenor med eleverna. Detta innebär bland annat ett generöst utrymme för misstag för såväl lärare som elever, medan de varierande former momenten tar inom ramen för triadiska mönster kan tänkas medverka

till att eleverna deltar utan att tröttna. Analysen har vidare visat hur bearbetningen av centrala begrepp i hög grad sker genom tal-språk och visuella resurser. De upprepande talspråkliga erövringar av expertorden läraren iscensätter i undervisningen framstår, i frånvaron av skriftspråkets mer beständiga egenskaper, som helt nödvändiga för att etablera och behålla ett grepp om det aktuella kunskapsfältet.

7.1.1 Beskrivande rapport och expertgrupper

Ett moment där skriftspråket får ett större utrymme är när eleverna delas upp i "expertgrupper". Detta innebär att eleverna i smågrupper läser in sig på fakta om en särskild terrängtyp för att sedan presentera dem muntligt i tvärgrupper. Metoden brukar förespråk-sas i undervisningen av andraspråksinlärare, då den skapar informationsluckor mellan elever och ställer krav på kommunikation av ämnesspecifik kunskap (se exempelvis Cazden 2001, ss. 102–103; Gibbons 2006, ss. 47–48). De aktuella terrängtyperna, såsom stäpp, tundra, öken, och regnskog har adderats till "expertorden" och utgör precis som klimatzonerna en taxonomi som konstruerar ett geografiskt kunskapsfält (se 2.4.1). Nedan visas den text som utgjorde underlag för att hämta in expertkunskaper om terrängty-pen "öken".

Öken är ett landområde där ingenting eller nästan ingenting växer. Vanligen tänker man på torra områden i varma delar av världen. Där regnar det lite, och det lilla regn som faller avdun-s-tar på en gång. Där ingenting växer är marken särskilt utsatt för väder och vind. Den kan bestå av sten, grus eller sand. I sand-öknar bygger vinden upp sanddyner. I stenöknar kan tempera-turskillnaden mellan dag och natt spräcka stora stenar. Det kan vara uppåt 50 grader varmt på natten och under 0 på natten.

Det finns olika typer av öknar. Stenöken är den vanligaste typen av öknar.

Här och där i öknar kan det finnas platser där växter kan leva, oaser. Annars finns det växter som har specialiserat sig för att

leva i öknar. Mest kända är de amerikanska kaktusarna. Det finns även en hel del djur som klarar av att leva i öknen, många kräldjur och ormar, men även till exempel ökenräv och kameleer.

Texten, som läraren uppger sig ha skrivit ihop från information på nätet, delades ut på ett papper till expertgruppen. Elevernas kommunikation runt texten har, i linje med studiens avgränsningar, inte varit föremål för observation. Istället anlägger jag ett synoptiskt, eller produktorienterat, perspektiv på texten för att dra slutsatser om dess egenskaper som *medierande resurs* (se 2.3.1).

Texten kan klassificeras som en kort beskrivande rapport som går igenom de tillhörande stegen: Den inleds med en *definition* av vad öken är och fortsätter med en *beskrivning* av olika kännetecknen (Martin & Rose 2008, ss. 142–143). Ordförrådet i texten framstår som enkelt, och innehåller vaga och talspråkliga formuleringar som ”det lilla regn” och ”här och där”. Detta innebär en dragning mot ett muntligt kommunikationssätt. Vissa utbyggda nominalgrupper skulle samtidigt kunna vittna om ett mer skriftspråkligt kommunikationssätt. Exempel från texten visas nedan.

ett landområde där ingenting eller nästan ingenting växer
torra områden i varma delar av världen
växter som har specialiserat sig för att leva i öknar

Nominalgruppernas huvudord är fetmarkerade, medan efterställda bestämningar, eller, med systemisk-funktionell terminologi, *kvalifikatorer*, är understrukna (se Hedeboe & Polias 2008, ss. 110–111; Martin & Rose 2007, ss. 96–97). I linje med vad som kan förväntas av en beskrivande rapport används kvalifikatorer för att bygga ut beskrivningar i den aktuella texten (Rose & Martin 2012, ss. 248–249). Det sker samtidigt på ett relativt talspråkligt sätt, genom kongruenta realiseringar av innebörder. Nedan jämförs dessa formuleringar med potentiella inkongruenta, och därmed mer skriftspråkliga, motsvarigheter.

Kongruent realisering

där ingenting eller nästan ingenting växer

som har specialiserat sig för att leva i öknar

Jfr inkongruent realisering

med föga växtlighet

anpassade för ett liv i öknen

Omformuleringarna komprimerar innebörderna genom *grammatiska metaforer*, företrädesvis nominaliseringar, och innebär en mer abstrakt och skriftspråklig representation av erfarenhet (se 3.1.2). Att den aktuella texten främst innehåller kongruenta representationer innebär en lägre grad av skriftspråklig utmaning, vilket i sig inte behöver ses som anmärkningsvärt eftersom eleverna går i årskurs 6 och arbetar med den under självständiga former. Texten har dock andra egenskaper som är mindre funktionella för att mediera ämnesspecifik kunskap om öknars kännetecken. Den framstår framför allt som osammanhängande, vilket har flera skäl. Det kan först konstateras att meningarna i det inledande stycket står i ett parataktiskt, eller samordnat, förhållande till varandra (Halliday & Mathiessen 2014, ss. 720–721). Detta innebär att de skulle kunna kastas om med liten skillnad i innebörd (Fairclough 2010, s. 248). Det första stycket representeras på nytt nedan, med numrerade grafiska meningar.

1. Öken är ett landområde där ingenting eller nästan ingenting växer.
2. Vanligen tänker man på torra områden i varma delar av världen.
3. Där regnar det lite, och det lilla regn som faller avdunstar på en gång.
4. Där ingenting växer är marken särskilt utsatt för väder och vind.
5. **Den** kan bestå av sten, grus eller sand.
6. I sandöknar bygger vinden upp sanddyner.
7. I stenöknar kan temperaturskillnaden mellan dag och natt spräcka stora stenar.
8. Det kan vara uppåt 50 grader varmt på natten och under 0 på natten.

Det finns inga explicita logiska relationer mellan exempelvis väder och vind (4), vad öknar kan bestå av (5), sandöknarnas sanddynor (6) och stenöknarnas temperaturskillnader (7). Det är också noterbart att den fjärde meningen inleds med ett markerat tema, ”där ingenting växer”, som behöver spåras till den nya informationen i första meningen (se understrykning). Med tanke på texten föresätter sig att beskriva öknar, snarare än att förklara hur växtlighet påverkas av nederbörd, hade det varit mer relevant att ha ”öken” som tema (se 2.4.3) tillsammans med en explicit markering av orsakssamband enligt nedan.

Eftersom öknar saknar växtlighet är marken särskilt utsatt för väder och vind

Temat i nästföljande sats (5), ”den kan bestå av...” måste sedan spåras ända till första satsen tema (1), ”öken”, vilket innebär ytterligare ett hinder för att bringa reda i texten (se fetmarkering i listan ovan). Även här hade ett lämpligare val varit att repetera det centrala begreppet ”öken” som satsens tema. Som texten är konstruerad nu präglas den av växlande teman som inte relaterar till den nya information som ges i tidigare satser.

Den tematiska strukturen motverkar därmed, snarare än underlättar, ett smidigt informationsflöde. Flera av dessa satser kunde dessutom byggas ut till egna faser, vilket tyder på att fältet är outvecklat. Det kan slutligen noteras att det inte heller framgår helt tydligt huruvida den avslutande meningen i första stycket (8), angående temperatur, gäller för såväl sten- som sandöknar eller endast för stenöknar. Detta kunde ha gjorts explicit genom ett tillbakasyftande markerat tema: ”Där kan det vara uppåt 50 grader.”

Ur en mer övergripande textuell synvinkel framstår det som en väsentlig brist att en taxonomi av olika ökentyper presenteras så sent som i andra stycket:

Det finns olika typer av öknar. Stenöken är den vanligaste typen av öknar.

Rapporten har i detta läge redan informerat om stenöknar respektive sandöknar (se meningarna 6–8 ovan).

Texten har med dessa egenskaper begränsade utsikter att mediera ämnesspecifika kunskaper om terrängtyper. Dessutom framstår den som en bristfällig skriftspråklig förebild i en undervisningsprocess som i övrigt ger företräde åt muntliga och visuella kommunikationssätt. Analysen visar mer allmänt hur texter som har klippts ihop från internet kan dras med avsevärda brister i informationsstruktur, som är svåra att föreställa sig i kvalitetsgranskade läromedel.

7.2 Arbetsområdet kartor och befolkning

Detta avsnitt kommer att visa hur undervisningen fortskrider inom området karta och befolkning, med särskilt fokus på hur läraren kommunicerar kunskapskriterier och centrala begrepp för arbetsområdet. Ett visst skifte i undervisningens klassifikation kommer att visas här, när fokus förflyttas från beskrivningar av den naturliga världen till villkor som rör den sociala världen (jfr Wignell *et al.* 1989/1993, s. 137). Undervisningen blir med detta mer samhällsvetenskapligt orienterad. En konsekvens är att de fackspråkliga begrepp med anknytning till fysisk geografi som tidigare har introducerats endast får en begränsad roll.

I nedanstående excerpt visas hur läraren i detta skede introducerar kunskapsmål för det fortsatta arbetet med kartor. Läraren hänvisar under genomgången till en matris som utgör en rekontextualisering av kunskapskriterier i Lgr11 (Skolverket 2018). Denna matris fick jag inte tillgång till eftersom läraren inte betraktade den som färdig. Därför kommer den endast analyseras så som läraren presenterar den för eleverna i undervisningssituationen.

L: Nu ska vi titta på, vi ska fortsätta med världskoll. Det ni har jobbat med, nu var det ju väldigt hattigt förra veckan eftersom jag inte var här /.../ Och vi ska fortsätta med att titta på tematiska kartor idag. Men först och främst sa ju jag när vi började med världskoll att vi skulle vänta lite med matrisen, eller hur? Och idag tänker jag inte dela ut den, utan jag tänker bara berätta vad är det egentligen vi jobbar med nu. Vad är det vi ska lära

oss. Och det är det här att kunna använda kartor på ett bra för att undersöka omvärlden. Alltså för att se hur ser världen ut med hjälp av en karta. Och sen så diskutera vad kommer vi fram till när det gäller kartan. Och gör man det, nu är det ju så här tvetydigt här, på ett ganska bra sätt så kommer man på steg 1 som är E. Gör man det på ett bra sätt, det vill säga att man kan titta på kartan och utifrån kartan kan jag se saker och sen kan jag diskutera vad är det jag ser på kartan, jo jag ser att i Sverige lever man längre än i Afghanistan. Varför det? Utifrån kartan. Utan text egentligen, bara genom att titta på kartan. Det är ett bra sätt. Och sen mycket bra sätt, det är när man kan föra resonemanget vidare. "Vilket leder till" Ni vet som när vi jobbade med Stormaktstiden. Mm. Så man kan säga ett enkelt resonemang, ett utvecklat och ett välutvecklat som vi har jobbat med innan.

Läraren inleder med att hänvisa till förra veckan då undervisningen till större delen leddes av en annan lärare, med den negativa värderingen "nu var det ju väldigt hattigt". Sedan introducerar läraren arbetsområdet "tematiska kartor", och förklarar med hänvisning till matrisen vad som krävs för att nå olika kunskapskrav. Att använda kartan "på ett ganska bra sätt", motsvarande betyg E, förklaras inte närmare. Däremot omformuleras "ett bra sätt" som att "se saker" på kartan och sen kunna "diskutera" dem. Detta ska enligt läraren ske "utan text egentligen, bara genom att titta på kartan". Slutligen beskrivs "ett mycket bra sätt" som "det när man kan föra resonemanget vidare" med tillägget "vilket leder till". Den sistnämnda formuleringen är ett sätt att markera orsakssamband som läraren frekvent återkommer till under arbetsområdet, och förutsätts vara känd för eleverna genom hur frasen inte förklaras utan bara relateras till föregående arbetsområde: "Ni vet som när vi jobbade med Stormaktstiden." Läraren kondenserar slutligen innebörden i yttrandet genom att återupprepa kriterierna: "Ett enkelt, ett enkelt resonemang, ett utvecklat och ett välutvecklat som vi har jobbat med innan."

Hur eleverna ska diskutera och utveckla resonemang kring vad de kan se på kartor utgör *diskursiva regler*, en del av inramningen

som rör regler för språkanvändning (Bernstein 1990/2003, s. 58, jfr 2.1.3). Att läraren sätter dessa diskursiva regler i förgrunden inför momentet är ett tecken på stark inramning, och även ett uttryck för en *synlig* pedagogik där kriterier för bedömning och språkanvändning görs kända för inlärarna (Bernstein 2000, s. 45, se 2.1.2). Detta kan i sin tur ses som ett uttryck för stöttning (2.3.1). Å andra sidan ger formuleringar som ”ganska välutvecklat” och ”välutvecklat”, precis som motsvarande i Lgr11, stora utrymmen för tolkningar. De diskursiva regler läraren formulerar, och hur de relaterar till det kunskapsområde som tidigare har byggts upp, kommer att vara av centralt analytiskt intresse när undervisningen rör sig in i de modellerande och gemensamt konstruerande genrep pedagogiska faserna.

Innan undervisningen övergår i en modellerande fas ska dock eleverna använda sig av webbresurser för att söka och sammanställa information om befolkning. Läraren introducerar ”befolkning”, tillsammans med ”resurser”, som nya ”expertord”. Kommunikationen kring dessa är starkt inramad, enligt mönstret för triadisk dialog:

L: Och så ska vi prata om nåt som heter resurser, är det någon som vet vad det är då?

E: Vad man har eller typ vad man säljer.

L: Vad har, vadå vad man har?

E: Alltså typ, om man har typ skog eller–

L: Ja, man har skog i ett land. Och om jag säljer, vad tänkte du då?

E: Papper.

L: Papper som jag får från skogen. Vi har ju pratat om det i fyran, naturresurser, vad jag får från skogen till exempel som jag kan sälja, som jag kan exportera till andra länder. Eller vad jag importerar från andra länder som dom har. Resurser som man har, det kan vara från naturen, olika som skogen. Andra resurser kan ju vara att man har olja till exempel i ett land. Har vi olja här i Sverige?

E: Nej.

L: Vet ni nåt land som har olja?

E: Dubai.

L: Dubai. Precis. Vad sa du? Vi har ett land nära oss som har olja. Norge. □Mm det finns inte.□ Så resurs är någonting som man har som ofta är ganska bra att ha, som kanske andra också skulle vilja ha. Och nu är det så här va att världen är ganska orättvis.

Läraren frågar om någon vet vad resurser betyder, och får ett svar som hon ber eleven utveckla. När läraren sedan omformulerar elevens svar om att sälja papper genom att använda en mer specialiserad vokabulär, innebär det en rekontextualisering av svaret i en mer registeradekvat form: "som jag kan exportera till andra länder ... eller vad jag importerar från andra länder som dom har" (se 2.2.1). Läraren nämner olja som ett exempel, och använder sig av triadisk dialog för att fastställa att Sverige saknar denna resurs. Sedan kondenserar hon innebörden av det centrala begreppet i en tal-språkligt präglad definition (se 2.4.3): "Så resurs är någonting man har som ofta är ganska bra att ha, som kanske andra också skulle vilja ha."

Lärares kondenserande formulering pekar, tillsammans med konstaterandet att världen är "ganska orättvis", fram emot nästa moment, där läraren väljer att illustrera ojämlik resursfördelning genom att dela ut en chokladkaka bland eleverna:

L: Nu ska vi liksom se här nu också, nu drar jag, nu ska vi se hur många är vi då /.../ Nu drar jag två personer här /.../ Var så goda och sätt er i soffan. Nu är det så här att i världen, alla världens resurser, allt som vi har som är bra som man vill ha, mat, saker från naturen till exempel, olja. Det är 80 procent av människorna har inte tillgång till det. 80 procent har inte den här maten. 20 procent har ganska mycket mat. Tillhör vi dom som har eller inte har i Sverige?

E (flera): Har.

L: Vi har ju, vi är ju dom här 20 procenten som har det ganska bra. Vi har mat, vi har kläder, vi svälter inte. Men 80 procent av världens befolkning har inte det så bra. Det vill säga av hundra stycken så är det 80 som inte har det bra och 20 som

har det toppen. Om vi är tio här inne så är det två stycken därnere, ni har det väldigt bra. Vi här vi har inte det så bra vilket är väldigt synd. För om vi säger att detta är maten i världen nu ... säger jag grattis till er, var så goda. Det är ert, dessa borden här. Ni får dela, var så god och ät /.../

E: Det är orättvist. SKRATTAR

L: Men alltså det är inte bara ni, vi har alla dom andra också.

Läraren signalerar det nya momentet med upprepande formuleringar inledda med det textuella temat "nu". Läraren drar sedan två elevnamn skrivna på lappar och ber dessa sätta sig i soffan. Läraren upprepar sedan det centrala begreppet "resurser" och fastställer att "80 procent av människorna har inte tillgång till det" medan "20 procent har ganska mycket". När läraren ställer frågan "tillhör vi dom som har eller inte har i Sverige" initieras en triadisk dialog som orienterar kommunikationen mot att befolkningen i Sverige tillhör den privilegierade minoriteten. Det är noterbart att eleverna, till skillnad mot undervisningen kring klimatzoner, här inkluderas i ett "vi", utan att deras migrationsbakgrunder på något sätt pekats ut (jfr 2.4.2.2 om bruk av pronomen). Det är också noterbart att det "vi" läraren konstruerar inte bara inbegriper eleverna utan hela Sveriges befolkning, som med detta tillskrivs en privilegierad position.

Läraren konkretiserar innebörden av procentsiffrorna, i en utvecklande sats, "det vill säga...", och det är noterbart att den utvärderingsprosodi läraren använder stegras (Martin & White 2005, s. 43). De förhållanden som nyss har beskrivits som "ganska bra" respektive "inte så bra" blir nu "toppen" respektive "inte bra" (se 2.4.2.3). Med andra ord har det som först framstod som gradskillnader nu blivit tydliga polariteter. Slutligen skiftar läraren fokus till den aktuella undervisningssituationen där de två eleverna som har hänvisats till soffan får representera den privilegierade minoriteten. Läraren har här använt sig av en klassifikation i rumslig mening genom att ge dessa två elever en attraktiv och avskild plats i klassrummet, som harmoniserar med den uppdelning av resurser som illustreras. Läraren inkluderar sig själv bland de som "inte har det så bra" och utvärderar det som "väldigt synd". Chokladkakan

delas så att de två eleverna i soffan får den allra största delen, medan de övriga får resten. Läraren uppmanar eleverna att äta, och poängterar när en elev skrattande uttrycker att det är orättvist att den mindre delen även ska delas bland samtliga elevbord. Chokladkakor utgör inte ett typiskt inslag i klassrumsmiljöer, och kan därmed ses som ett inslag av svag extern inramning (se 2.1.1). Detta kan förklara elevernas tvekan om att ta för sig av den:

L: Just idag när man bli bjuden på choklad så äter man inte det.

E: Inte roligt.

L: Inte lika roligt. SKRATT

I följande utväxling tar läraren spjörn mot elevens utrop att det är orättvist för att visa på möjligheten att dela med sig.

L: Jag hörde det var nån som sa att det är orättvist /.../ Vad tycker ni där borta, har ni det bra? Har ni ätit? Var så goda och ät. När jag gjorde detta med förra gruppen förra veckan så sa någon får vi dela med oss. Till dom andra. Får man det? Det får man inte? Får vi som är tjugo procent, vi tjugo procent som har det bra, får vi dela med oss till andra länder?

E: Ja.

L: Klart vi får. Eller hur? Och det är ju inte så att vi har ont om mat i världen. Det är inte så att man säger att man svälter i vissa delar på grund av att det är dåligt med mat i världen. Men det är dåligt med mat hos dom. Vi här har väldigt mycket mat, alldeles för mycket mat, vi slänger ju hur mycket mat som helst. Så det är väldigt orättvist. Ojämnt fördelat. Det skulle ju symbolisera detta här va.

Läraren kontrollerar här kommunikationen genom att ställa flera frågor av retorisk art om det är möjligt att dela med sig. Hon får det önskade svaret, och använder det som utgångspunkt för att avfärda generell matbrist som en grund för svält, ett påstående som specificeras med "men det är dåligt med mat hos dom". Detta "dom" ställs vidare mot det redan etablerade inkluderande, och privilegierade "vi:et". Det senare sker i en upprepande struktur där

kvantitativa resurser för gradering bidrar till en stegrande grad av negativ värdering av överflödet: ”våldigt mycket mat ... alldeles för mycket mat ... vi slänger ju hur mycket mat som helst”. Det centrala budskapet kondenseras slutligen med formuleringen ”det är väldigt orättvist ... ojämnt fördelat”.

Ovanstående val läraren gör avseende språkbruk, rumslig ordning och introducerade föremål kan ses som ett koordinerat sätt att kommunicera reglerande diskurs om en önskad moralisk position: insikt om att eleverna har tillgång till resurser som förnekas många andra i världen. Detta kan, liksom de tidigare momenten rörande ”expertord”, ses som ett uttryck för en *auktoritativ kommunikativ* orientering som positionerar eleverna att inta lärarens perspektiv (se 2.1.3.2). Det kan samtidigt noteras att läraren redovisar intentionerna med undervisningen med en avslutande kommentar: ”Det skulle ju symbolisera detta här va.” Att läraren kommenterar och reflekterar över sina undervisningsval förekommer vid flera tillfällen under arbetsområdet, och kan ses som ett uttryck för svagt inramade hierarkiska regler: Lärare förväntas inte nödvändigtvis redogöra för sina intentioner med undervisningen för eleverna, och att så sker i detta klassrum kan tillmätas en stöttande potential (2.3.1). Det kan också ses som ett uttryck för att lärarens legitimitet för att leda undervisningen är så befast att hon kan förhålla sig ledigt och kamratligt till eleverna utan att hennes auktoritet utmanas.

7.3 Bygga fältkunskap genom webbresurser

Detta avsnitt fokuserar webbresurser, som läraren introducerar inom arbetsområdet. De kan betraktas som *hypertexter* (Miall 2012), vars struktur kännetecknas av flera dimensioner och många möjliga kopplingar från en punkt till en annan (Christie & Misson 1998, s. 14). Undervisningen befinner sig fortfarande i en kontextbyggande genrep pedagogisk fas, och webbresurserna ska användas för att hämta kunskap inför den självständiga skriftliga uppgift som avslutar arbetsområdet. Analysens fokusområden är kommunikationen kring dessa hypertexter, samt deras egenskaper som *medierande resurser* för att representera ett kunskapsinnehåll och bidra till att bygga upp fältkunskaper.

Den första webblesursen introduceras direkt efter momentet med chokladkakan som har analyserats ovan. Det rör sig om *Livets lotteri*, en webbplats driven av *Rädda barnen* där besökaren får spela på ett virtuellt lyckohjul för att se i vilket land den skulle hamna i om den skulle födas på nytt (se Figur 2).⁴⁹

Figur 2. Startbild för Livets lotteri

Läraren projicerar spelet på den digitala skrivtavlan, och följande text tonar inledningsvis fram samtidigt som en röst läser upp den.

Varje dag kommer tre hundra sexti tusen barn till världen. Färre än 300 av dem föds i Sverige. Chansen att börja ditt liv här är bara noll komma noll åtta procent. Var skulle du hamna om du föddes på nytt och hur skulle ditt liv se ut? Var så god och dra en ny lott i livets lotteri.

Spelaren får reda på hur många barn som föds varje dag, och att "chansen" att födas i Sverige "bara" är 0,08 %. Ordvalet "chans" innebär en positiv uppskattning av att födas i Sverige, medan formuleringen "bara 0,08 %" bär med sig en förväntan om att mot-

⁴⁹ www.livetslotteri.raddabarnen.se/. Analysen grundar sig på hur webbplatsen såg ut runt årsskiftet 2015–16. Den har nu en annan utformning.

tagaren ska se chansen som mindre än förväntad (Martin & Rose 2007, ss. 56–58). Frågan ställs till läsaren var den skulle födas på nytt och hur livet då skulle se ut. Texten utgör med detta ett *makrotema*, alltså en övergripande tolkningsram, som genom de beskrivna interpersonella valen positionerar läsaren att fundera över "risken" att hamna i ett annat land (jfr Martin & Rose 2007, ss. 194–196).

Tillsammans med texten tonar det digitala lyckohjulet fram: först endast en rund cirkel, sedan med "Sverige" skrivet i topposition. Därefter rullas övriga länder ut, proportionellt till befolkningsantal. Länderna Kina, Indien, USA, Nigeria och Pakistan syns tydligast här. När hjulet är komplett intar Sverige en proportionerlig, och därmed väldigt liten, plats längst upp i hjulet, dess startpunkt. Nu förses hjulet med en bakgrund som kan antas representera Sverige: en naturalistisk bild i lantlig miljö, med en grusväg som leder fram till röda stugor. Spelaren ombeds skriva in för- och efternamn, alternativt koppla sitt Facebook-konto till spelet. När detta är utfört synliggörs en röd knapp: "Snurra hjulet."

Läraren demonstrerar spelet genom att mata in en av elevernas namnuppgifter och trycka igång hjulet. När hjulet snurras vindlar naturalistiska bilder från olika länder förbi. Deras *modalitet* är till att börja med starkt reducerad på grund av oskärpa, men höjs efterhand allt eftersom "hjulet" avstannar. En hög modalitet innebär i visuell kommunikation att det avbildade i hög grad överensstämmer med vad som skulle kunna ses med blotta ögat (Kress & van Leuween 2006, s. 158). En successivt stegrande sådan kan bidra till en dramaturgi. Vilket land eleven "vinner" landet blir dock uppenbart först efter en filmsekvens. Först visas en standardsekvens av ett barn i en livmoder. Den är samma oavsett vilket land som "vinner", och har en reducerad modalitet genom låg skärpa. Detta innebär att representationen blir mer abstrakt och generisk (Kress & van Leuween 2006, ss. 160–161), och bidrar till att understryka födsel som ett universellt mänskligt fenomen. Sedan höjs modaliteten betydligt genom att fokus skärps på ett mer individualiserat spädbarn, med en hudfärg som speglar den del av världen spelaren hamnar i och en namnbricka med spelarens namn och födelsedata. Detta positionerar sammantaget mottagaren att betrakta det uni-

versella hos födseln, som något alla går igenom, i relation till specifika och ojämlika levnadsförhållanden som formas av födelselandet. Detta stämmer väl överens med den moraliska position som utarbetades i det tidigare momentet med chokladkakan.

Det visar sig att eleven kommer att "födas" i ett av de folkrika länderna, Indien:

L: Där är du. Titta, där står ditt namn. Där är du. Du skulle födas i Indien om du föddes igen. Trettio procent av människorna som bor i Indien är analfabeter. Vad innebär det?

E: Dom kan inte bokstäver och sånt eller läsa eller skriva.

L: Kan inte läsa eller skriva. Barnarbete tolv procent, vad innebär barnarbete? Ja, kanske knyter mattor till folk här i rika delar av världen, syr kläder som säljs i affärer sen kanske. Barnäktenskap. Fyrtio procent av alla barn gifter sig.

E: Alltså gifter sig när man är (ung).

L: När man är barn, och för oss är man ju barn fram till man är arton, i Indien kanske man inte är barn så länge. Jag vet inte var deras gräns går för när man är barn. Tjugofem procent är fattiga. Och man får lov att slå barn, barnaga är tillåtet. Vi testar en till.

Lärarens sätt att föra uppmärksamheten till resultatet, med direkt elevtilltal, uppmaningar ("titta") och upprepningar ("där är du"), vittnar om det engagemang momentet har väckt. Samtalet rör sedan de statistikuppgifter som visar i anslutning till det "vinnande" landet, i detta fall om analfabetism, barnarbete, barnäktenskap och barnaga (jfr figur 3). Dessa abstrakta begrepp utgör grammatiska metaforer, där vad som i kongruenta realiseringar uttrycks som processer (understrukna) har gjorts om till nominalgrupper:

Inkongruent realisering	Jfr kongruent realisering
analfabeter	<u>kan</u> inte <u>skriva</u>
barnarbete	barn <u>arbetar</u>
barnäktenskap	barn <u>gifter sig</u>
barnaga	<u>slå</u> barn (för att uppfostra)

Läraren ber i vissa fall eleverna att definiera dessa och bekräftar sedan svaren genom triadisk dialog. *Livets lotteri* används därmed som en medierande resurs för att instruera om levnadsvillkor. Webbresursen kan betraktas som en *kontextuell metafor*, där selektivt utvalda fakta kommuniceras genom ett spel istället för genom en förklarande eller beskrivande text (Martin & Rose 2008, ss. 248–249).

Läraren upprepar som utlovat momentet med en annan elevs namnuppgifter. Resultatet blir denna gång Elfenbenskusten:

L: Elfenbenskusten. Utanför Etiopien, den spetsen där som vi tittade på när vi tittade på Etiopien förra veckan. Tretton procent av alla barn dör, fjorton procent är undernärda, eller de (x), det betyder att man får inte tillräckligt med vitaminer som man behöver. Det är trettifem procent barnäktenskap. Könsstympning, det vill säga att man syr ihop kvinnornas könsorgan. Det är trettisex procent. Föräldralöshet, tretton procent har inga föräldrar. Och man får lov att slå barn. Vilket kändes, Indien eller Elfenbenskusten, vilken var bäst tycker ni? Eller sämst? Indien? Ja.

Istället för att fråga eleverna väljer nu läraren själv att kort definiera de olika begrepp som visas jämte statistikuppgifterna. Det rör sig återigen om relativt abstrakta begrepp, möjliga att betrakta som grammatiska metaforer, som läraren rekontextualiserar i kongruent, och därmed mer talspråklig, form. Läraren markerar dessa omformuleringar genom relationella identifierande processer ("det betyder") och interna logiska samband ("det vill säga", jfr 3.1.2.2), varpå de innebörder som komprimeras i begreppen packas upp i fullständiga satser innehållande såväl processer (understrukna) som deltagare:

Grammatisk metafor	Lärarens muntliga uppackning
undernäring	man <u>får</u> inte tillräckligt med vitaminer
könsstympning	man <u>sy</u> <u>ihop</u> kvinnors könsdelar
föräldralöshet	tretton procent <u>har</u> inga föräldrar
(barnaga)	man <u>får</u> <u>lov</u> <u>att</u> <u>slå</u> barn

En rörelse har därmed skett mellan ett skriftligt kommunikations-sätt till ett mer muntligt, innan läraren slutligen frågar eleverna vil-ket land som kändes bäst eller sämst. I ljuset av de dystra uppgifter som har visats om länderna får den en retorisk karaktär: Inget av länderna torde te sig inbjudande att leva i.

Att läraren på ovanstående sätt packar upp abstrakta begrepp innebär att hon tar över en stor del av ansvaret för tolkningen av dem, vilket har en stöttande potential (se 2.3). Sättet dessa begrepp introduceras på är dock betydelsefullt för hur kunskapsinnehållet representeras. För det första sätts de olika begreppen, tillsammans med de tillhörande statistikuppgifterna, inte i någon meningsfull relation till varandra. För det andra är de flyktiga, så till vida att de försvinner så snart läraren projicerar en annan bild på den digitala skrivtavlan. Ur detta perspektiv framstår kommunikationssättet som utpräglat *muntligt*, när kunskapsinnehållet inte får en beständig och sammanhängande representation (se 2.4.3).

De abstrakta begrepp som definieras kan trots sin obeständighet sägas bidra till konstruktionen av ett skolämneshierarkifält och därmed till undervisningens klassifikation. Samtidigt kan de antas vara selektivt utvalda i linje med avsändarens, alltså *Rädda bar-nens*, syfte att informera om missförhållanden som drabbar barn i andra länder. Bland annat är budskapet ”Stöd Rädda barnen bli barnrättskämpe” ett av resultatsidans mest framträdande objekt, genom ramsättning, textstorlek och färgval (Kress & van Leeuwen 2006, ss. 201–203).

Figur 3. Lyckohjulet, illustrerande resultatbild

ROBERT WALLDÉN
15 januari 2016

DU FÖDES I ETIOPIEN

UTFORSKA
Wikipedia flickr Google YouTube

PROBLEM I DITT NYA HEMLAND:

› ANALFABETISM	57%
› BARNARBETE	53%
› UNDERNÄRING	46%
› BARNÅKTSKAP	49%
› KVINNLIG KÖNSTYMPNING	74%
› FÖRÄLDRALÖSHET	12%
› BARNAGA TILLÅTEN	
› PÅGÅENDE VÄPNAD KONFLIKT	
› UTBREDD SEXUELL HANDEL MED BARN	

STÖD RÄDDA BARNEN
BLI BARNRÄTTSSKÄMPE

f t i s

SPRID DIN LIVSLOTT

KVINNLIG KÖNSTYMPNING

Omkring 100 miljoner flickor och kvinnor beräknas vara könstympade i världen idag. Varje dag utsätts ytterligare 6000, huvudsakligen barn. Ingreppets omfattning varierar och kan innebära allt ifrån att klitoris prickas med ett vasst föremål till så kallad infibulation där klitoris och de inre och yttre blygdläpparna helt skärs bort. Stympningen sker oftast utan bedövning och innebär stora medicinska komplikationer med långsiktiga fysiska och känslomässiga besvär.

Särskilt problematiska är de grövre ingreppen eftersom huden svas ihop och endast en liten öppning lämnas. Det gör att urin och menstruationsblod inte kan rinna ut ordentligt vilket lätt leder till infektioner och att annat lidande. Könstympning innebär också ofta svåra förlösningar med risk för livet för både mamman och barnet.

Sedvänjan är djupt rotad i de kulturella traditionerna och därför går vårt arbete framförallt ut på att sprida kunskap om barna rättigheter samt förändra attityder.

SÅ här arbetar vi mot kvinnlig könstympning i världen:

- Diskuterar med kvinnor om rättigheter och diskriminering.
- Utbildar såväl kvinnor som lokala

Momenten med chokladkakan och livets lotteri ger sammantaget en tolkningsram för det arbetsområde som följer: Läraren söker rekrytera elevernas intresse samtidigt som de uppmanas att reflektera över orättvisor utifrån en privilegierad tillvaro i Sverige. Det är utifrån denna moraliska position som den instruerande diskursen utvecklar sig. Detta visar, som tidigare konstaterats, en auktoritativ kommunikativ orientering där alternativa perspektiv inte adresseras.

Läraren skiftar efter detta fokus till en annan webbsörs, *Globalis.se*, där hon instruerar eleverna om hur de ska söka statistikuppgifter om befolkningsantal, tillgång till rent vatten, tillgång till internet samt slutligen barnadödlighet i följande länder: Etiopien, Afghanistan, Irak och Polen.⁵⁰ Dessa ska fyllas i en tabell, där motsvarande uppgifter för Sverige redan finns ifyllda som referens:

L: Okej, då har ni fått ett papper. Nu ska ni titta på statistik alltså siffror från olika länder. Eh hur ser det ut i olika länder. Och ni ska titta på en sida som heter Globalis.se. Och så

⁵⁰ www.globalis.se. Analysen grundar sig på hur webbplatsen såg ut runt årsskiftet 2015–16. Den har nu en annan utformning.

ska ni hitta informationen där. Ni ska titta på befolkningsantal, alltså hur många människor det finns i landet. Då har jag gjort Sverige här och dess nio komma sex miljoner människor ungefär, det är nio komma sex fyra nånting. Jag har avrundat. Nio komma sex. Och rent vatten, hur många i Sverige har rent vatten? Jo alla, hundra procent. Hur många har internet i Sverige då? Nittitre av hundra personer har internet i Sverige, det är bara sju som inte har. Och hur många barn dör? Det är två av tusen barn som dör i Sverige. Och så ska ni titta på Etiopien, Afghanistan, Irak, Polen, dom länderna, och så ska ni titta alla dom sakerna jag har skrivit och fylla i här. Jag ska visa hur, var ni ska titta exakt.

Läraren använder här additiva logiska samband ("och...") för att ordna stegen i denna instruktion, och väljer en hög relationell modalitet ("ska") som ålägger eleverna att följa instruktionerna. Momentet framstår som starkt inramat, så till vida att eleverna är förpliktade att ta reda på bestämda uppgifter om bestämda länder. Tabellen läraren delar ut medverkar till detta, då raderna och kolumnerna specificerar vad som ska skrivas i varje cell, som dessutom inte ger utrymme för annan text. Det är också noterbart att Sverige återigen sätts som en utgångspunkt de övriga länderna ska jämföras med (jfr Ledin 2015). Detta innebär en stark lärarkontroll, i förhållande till om ansvaret hade överlåtits åt eleverna att välja vilket fält som ska undersökas.

När läraren fortsätter instruktionen blir det uppenbart att eleverna även ska göra personliga ställningstaganden genom att rangordna länderna utifrån vilket de helst vill bo i:

L: När ni har gjort det så ska ni rangordna länderna, ni ska skriva från ett till fem där fem är det landet ni absolut inte skulle vilja bo i. Och ett är det landet där du, yes där skulle jag vilja bo. Så ett två tre fyr fem. Ett är bäst, fem är sämst och sen så rangordna. Och så skriver ni en siffra här. Om ni till exempel allra mest vill bo i Polen då skriver ni en etta på Polen. Om ni absolut inte skulle vilja bo i Etiopien då skriver ni en femma på Etiopien. Och sen, var kommer dom andra länderna? Det heter

att man rangordnar.

Läraren ger en utförlig förklaring av begreppet "rangordna" som avslutas med en kondenserande formulering: "Det heter att man rangordnar." Förklaringen innehåller anvisningar om hur eleverna ska fylla i tabellen, som genom mentala processer ("skulle vilja") positionerar eleverna att ta personlig ställning till hur attraktiva länderna är att bo till. Graderingen "absolut inte" och det interpersonella temat i formuleringen "yes, där skulle jag vilka bo" bidrar till att polarisera frågan. Rangordningen blir sedan utgångspunkten för den text eleverna ska skriva självständigt. Uppgiften finns på baksidan av den tabell som delats ut, och beskrivs i detta läge som att skriva en jämförande text där det "sämsta" landet jämförs med "det bästa". Detta är ett första exempel på hur skriftlig kommunikation av ämneskunskap blir en fråga om personligt tyckande, något som utforskas vidare i nästa kapitel. Läraren använder sedan den digitala skrivtavlan för att förklara hur eleverna ska finna de olika uppgifterna som ska besvaras:

L: Nu har jag gått in, Globalis.se, klickar jag på statistik. Vad var det första vi skulle ta reda på? Befolkningsantal, så står det inom parentes <finns under fliken befolkning>. Då måste jag leta här i den här spalten här efter befolkning. Lägst upp. Då klickar jag. Och sen skulle jag ta reda på befolkningsantal, hittar vi det här?

E: Den tredje.

L: Den tredje där. Klickar på den. Och sen kan man få det i form av stapeldiagram, men vi vill se på en karta. Om ni klickar på kartan, och då får ni länderna.

Webbresursen kan, som en hypertext, navigeras på otaliga sätt, och läraren modellerar här genom varierande val av mentala ("ta reda på ... leta ... hitta ... se") och materiella processer ("klicka") vad eleverna ska uppmärksamma. Läraren visar på detta sätt hur eleverna ska navigera de horisontella ("statistik") och vertikala ("befolkning -> befolkningsantal") dimensionerna hos hypertexten för att hitta den efterfrågade informationen. Läraren avgör även vilken

representationsform eleverna ska välja, vilket kan ses som ett sätt att föregripa att eleverna löser uppgiften utan att använda sig av kartor. Lärarens anvisningar är ett exempel på en starkt inramad reglerande diskurs, som styr hur eleverna griper sig an uppgiften.

Figur 4. Karta från Globalis.se

Genom denna karta är det möjligt för eleverna att söka fram den fakta om länderna som uppgiften efterfrågar. Dock kan inte kartan användas för att sätta faktauppgifterna i ett sammanhang, eller i relation till varandra. Stödet för att beskriva en sammanhängande text om dessa länder framstår därmed som begränsat. Nedanstående utväxling visar hur läraren stöter på tekniska problem när hon ska demonstrera hur kartan ska användas.

L: Jag vet inte varför min dator (klabbar) just nu. Så ska ni kunna se. Jag får bara kolla igen, vi gör så här. Så och sen tar vi karta. Nej, den vill inte. ☐Varför vill den inte?☐

E: Du har gjort det innan. Vi har sett det.

Läraren besvärar sig här av att kartbilden inte svarar mot muspekaren som den borde. Såväl den reglerande diskursen, rörande ordningen för arbetet, och instruerande diskursen, rörande de faktauppgifter-

na eleverna ska inhämta, sätts på spel när inte läraren kan demonstrera momentet på önskvärt sätt. Läraren förklarar situationen, och signalerar den icke önskvärda skiftningen genom det textuella temat "alltså". En negativ utvärderingsprosodi är noterbar här, i attitydladdade formuleringar: "detta är inte alls bra ... (klabbar) ... knasig". I den verbala processen "så brukar den säga" förses datorn med agens, liksom i efterföljande mentala processer: "Nej, den *vill* inte. Varför *vill* den inte?" När läraren ger uttryck för dessa utvärderingar, och samtidigt refererar de alternativ hon utforskar för att få fram de önskade uppgifterna, är det ytterligare ett exempel på att hennes tankar, intentioner och även utvärderingar i förhållande till undervisningen delas med eleverna. Detta vittnar om en nära tenorrelation till eleverna, och elevkommentaren "du har gjort det innan, vi har sett det" kan ses som ett uttryck för solidaritet.

Läraren ger slutligen upp och ger rent muntliga instruktioner om hur de ska använda kartan. Eleverna visar sig sedan inte ha några problem att få tillgång till statistikuppgifterna. De som snabbt blir färdiga med tabellen uppmanas att hämta hörlurar och själva prova på *Livets lotteri*. Det kan ses som ett sätt att behålla en kontroll över undervisningens sekvens i ett moment där elever blir färdiga olika fort. *Livets lotteri* fungerar väl som en sådan utfyllnad, då momentet kan repeteras i oändlighet med olika resultat. Eleverna gör dock detta med sådan ihärdighet att läraren behöver sätta en gräns för spelet inför den gemensamma genomgång som avslutar momentet:

L: Sista gången nu, sen ska vi avsluta. Gör det en gång sen gör du det inte fler gånger. Du gör det inte fler gånger sen. Inte du heller. Ni stoppar sen /.../ Stäng locket på datorn sen. Stäng locket. Sen stänger du ned när du har läst.

Att läraren så uttryckligt bör be eleverna avbryta undervisningsmoment tillhör inte vanligheterna. En möjlig tolkning är att den försvagade externa inramningen, mellan skolaktiviteter och möjliga fritidsaktiviteter, gör att läraren behöver stärka den *interna* inram-

ningen genom interpersonella strategier. Nedan visas ett utdrag från den gemensamma uppföljningen av momentet.

L: Okej. Vi andra som nu är klara med att titta på Livets lotteri.

Vi ska, innan vi sen ska börja skriva om det här så måste vi ha samma siffror /.../ Irak?

E: 35 miljoner.

E (flera): Trettisex.

L: Vad hade du skrivit? Tretti?

E: Fem.

L: Aha, ok, för det var 35,7 så då avrundar vi, om vi nu ska avrunda så avrundar vi uppåt.

Läraren signalerar en skiftning i klassrumsdiskursen genom det textuella temat ”okej”, och det följande yttrandet, ”vi andra ...” kan tolkas som en metaforisk uppmaning till en eller ett par elever att avsluta momentet med *Livets lotteri*. När läraren hävdar avrundningsregler och betonar vikten av att alla har samma siffror som utgångspunkt för skrivuppgiften är det ytterligare ett tecken på att momentet är starkt inramat. Genomgången kan ses som en utvärdering av hur eleverna har löst den givna uppgiften; mönstret initiering, respons och evaluering är återigen påtagligt både i enskilda utväxlingar och i momentet med *Globalis* som helhet. Det övergripande triadiska mönstret liknar således arbetet med centrala begrepp (se 7.1).

Ovanstående analys har visat hur användningen av hypertexterna *Livets lotteri* och *Globalis* medverkar till att bygga upp en klassifikation i denna genrep pedagogiska kontextbyggande undervisningsfas. *Livets lotteri* har en särskild roll i relation till den reglerande diskursen då den positionerar eleverna att betrakta missförhållanden i andra delar av världen utifrån en förmodat privilegierad tillvaro i Sverige. Denna orientering mot kunskapsinnehållet lever vidare i momentet med *Globalis*, där Sverige också sätts som utgångspunkt i jämförelse med mindre privilegierade länder.

7.4 Sammanfattning och slutsatser

Detta kapitel fokuserar lärarens kommunikation av ämneskunskaper i en inledande, kontextbyggande genrep pedagogisk fas. Den präglas av en varierad undervisning, där läraren på olika sätt orienterar eleverna mot centrala begrepp, eller "expertord". Dessa utgörs inledningsvis av fackspråklig vokabulär som bidrar till en tydlig skolgeografisk klassifikation, med dragning åt fysisk geografi (Wignell *et al.* 1989/1993). Momenten tar varierade former, men präglas alltid av ett triadiskt mönster där eleverna uppvisar kunskaper om expertordens innebörd, som sedan utvärderas. Mönstret är påtagligt även i de fall de rent talspråkliga svaren och värderingarna ersätts av alternativa kommunikationssätt, såsom att skriva svar på miniskrivtavlor och klappa till expertord på skrivtavlan (jfr Cazden 2001, s. 30). Ett tillfälle då läraren inte är förmögen att initiera denna utväxling på det förväntade visat, i linje med Sinclair och Coulthard (1975) och Mehan (1979), att även eleverna är angelägna om att strukturen upprätthålls och konkluderas med ett utvärderande steg. Detta triadiska mönster visar en stark inramning, där elevernas styrs mot att inta ett visst perspektiv på det aktuella kunskapsområdet. De varierande former momenten tar kan samtidigt tänkas bidra till att bibehålla elevernas intresse i upprepade bearbetning av centrala begrepp.

Analysen har även visat egenskaper hos den pedagogiska kommunikationen som kan vara stöttande ur ett affektivt perspektiv. Det rör sig om hur läraren konstruerar en prestigelös och kamratlig tenor, där utrymme finns för såväl felaktiga svar från elever som misstag från läraren själv. En gemensam uppbyggnad av ämneskunskaper tycks därmed vara överordnad enskilda kunskapsuppvisningar. Dessa egenskaper ger, tillsammans med undervisningens varierade upplägg, utsikter att rekrytera och upprätthålla elevernas intresse samt att minska deras frustration i mötet med nya uppgifter och kunskapsområden (Wood *et al.* 1976; Bruner 1985, s. 82; Stone 1996). Av analysen framgår även att läraren ofta låter eleverna arbeta i par, vilket torde ge dem möjligheter att verbalisera kunskaper på andra sätt än i de lärarstyrda samtalen som fokuseras i studien.

De moment under den kontextbyggande fasen som har störst bäring på den fortsatta undervisningsprocessen är de som berör levnadsförhållanden i olika länder. Detta innebär en skiftning från hur den naturliga världen kan beskrivas till att förstå förhållanden inom den sociala världen. Det innebär också att fackspråkliga begrepp träder tillbaka till förmån för abstrakta motsvarigheter (se Martin 1990/1993). Dessa används för att beskriva människors levnadsförhållanden och blir, liksom de fackspråkliga begreppen, främst föremål för muntliga förklaringar. Att läraren rekontextualiserar talspråkliga elevsvar i mer registeradekvata former samt, omvänt, packar upp abstrakta begrepp utgjorda av grammatiska metaforer i mer talspråklig form kan ses som ett uttryck för stöttning, då det visar diskursiva rörelser mellan vardagligt och ämnesspecifikt språk (Nygård Larsson 2011).

Att läraren i inledningen av denna mer samhällsvetenskapligt präglade del av arbetsområdet kommunicerar ojämlig resursfördelning genom en chokladkaka och spelet *Livets lotteri* kan ses som ett sätt att rekrytera elevernas intresse, samtidigt som det bäd- dar för en moralisk position som senare moment upprätthåller: in- sikt om hur bra det är att leva i Sverige jämfört med andra länder. Detta visar återigen hur instruerande diskurs är inbäddad i en re- glerande diskurs (Bernstein 1990/2003; 2000). I detta fall positio- nerar den reglerande diskursen eleverna som privilegierade svenska medborgare. Att Vidängskolan ligger i ett område som kan beskri- vas som socialt utsatts adresseras därmed inte. Att momentet inte tycks bjuda in elevernas livshistorier och identiteter utanför den in- stitutionella kontexten är ett uttryck för stark inramning i *extern* mening (Bernstein 1990/2003, ss. 31–32; Bernstein 2000, s. 14).

En stark inramning upprätthålls i lärarens instruktioner om hur eleverna ska söka information inför den självständiga skrivuppgif- ten genom webbresursen *Globalis*, där eleverna ska hitta statistik- uppgifter. Såväl länderna som statistikuppgifterna och formerna för att samla in dem är förutbestämda av läraren. Undervisningen framstår sammantaget som starkare inramad och klassificerad än det mer förutsättningslösa sökande efter kunskap, baserad på ele- vers erfarenheter och förförståelse, som Rothery (1996) och Martin

och Rose (2005) beskriver som kännetecknande för inledande, genrep pedagogiska undervisningsfaser.

Ett annat resultat som kan ses som överraskande är skriftspråkets undanskymda roll i förhållande till muntliga förklaringar och visuella representationer av kunskap. Detta gäller med undantag av enskilda tryckta texter med talspråklig prägel och påtagliga brister i informationsstruktur. Analysen har härvidlag visat att såväl *Globalis* som *Livets lotteri* avbildar ämnesspecifika begrepp och faktauppgifter utan att sätta dem i ett meningsfullt förhållande till varandra. Representationen av kunskap är med andra ord *parataktiskt* präglad (Bezemer & Kress 2016, ss. 116–118; Fairclough 2010, s. 248). Konsekvensen blir att eleverna inte ännu har fått erfarenheter av hur kunskap av detta slag kommuniceras i skrift, med andra ord hur den representeras i en viss sekvens med preciserade logiska relationer sinsemellan (Halliday & Martin 1993; Kress 2003; Schleppegrell 2004). Stöttning i form av skriftliga förebilder, som annars brukar associeras med genrep pedagogiska undervisningsprocesser, har inte varit en prioritet i denna undervisningsfas.

Undervisningen har sammantaget under stöttande och intresseväckande former introducerat och gett möjlighet till varierad bearbetning av fackspråkliga och abstrakta begrepp specifika för ämnesområdet. Samtidigt har möjligheterna till skriftspråkliga erfarenheter av samma område varit begränsade. Detta är av intresse i förhållande till de språkliga mål läraren har formulerat för arbetsområdet, som kräver att eleverna skriver just sammanhängande texter, med de faktauppgifter som samlats in genom främst *Globalis* som bas. Dessa språkliga mål fokuseras i det kommande kapitlet, där undervisningen rör sig in i en modellerande genrep pedagogisk fas där skriftspråket kan förväntas vara i centrum.

8 DISKUTERANDE GENRE: ETT SKIFTE MOT ETT SPRÅKLIGT KUNSKAPSOMRÅDE I ÅRSKURS 6

Föregående kapitel fokuserade hur läraren introducerade ämnesområdet kartor och befolkning. En central del var introduktionen av ämnesspecifik vokabulär, som läraren på varierande sätt bad eleverna demonstrera sin kunskap om. Detta bidrog till att bygga upp en klassifikation i form av ett skolgeografiskt kunskapsfält. Av särskild vikt var också uppgiften att samla information om länder inför de individuella skriftliga uppgifter som avslutar arbetsområdet. Den övergripande bilden är att undervisningen har orienterat sig mot kunskapsmål i SO, och att den i hög grad har varit driven av lärarens muntliga förklaringar samt visuella kommunikations-sätt såsom bilder och webblesurser. I detta kapitel analyserar jag hur den genrebaserade undervisningsprocessen fortskrider genom modellerande och gemensamt konstruerande faser, där skriven text kan väntas vara i centrum (se 2.3.1.1). Resultatet kommer att visa hur undervisningens klassifikation skiftar under dessa moment, när läraren låter metaspråklig kunskap utgöra fokus för den instruerande diskursen snarare än ämnesspecifik kunskap om levnadsförhållanden. Med detta ställs forskningsfrågan om hur metaspråklig kunskap relaterar till representationen av ämnesspecifik kunskap på sin spets.

Analysen visar inledningsvis hur läraren introducerar språkliga mål inom ämnesområdet. Sedan analyseras de modellerande och

gemensamt konstruerande genrepedagogiska faserna, följt av de slutliga förberedelserna inför att eleverna ska skriva själva.

8.1 Introduktion av språkliga mål

Jag kommer inledningsvis att visa hur läraren introducerar språkliga kriterier för arbetsområdet, och förhandlar fram illustrerande formuleringar tillsammans med eleverna på klassrummets digitala skrivtavla. Det rör sig om hur man skriver enkla, utvecklade och välutvecklade resonemang. Följande översikt visar de korta texter som tog form.

Tabell 9. Kriterier för utveckling av resonemang

enkelt	utvecklat	välutvecklat
Det finns inte så mycket mat i Etiopien.	Det finns inte så mycket mat i Etiopien <u>därför att</u> det är ett fattigt land.	Det finns inte så mycket mat i Etiopien <u>därför att</u> det är ett fattigt land. <u>Detta leder till</u> att många dör <u>eftersom</u> det inte finns några mediciner.

Ovanstående är en specificering om de mål som läraren introducerade tidigt under undervisningsprocessen, och innebär ett fastställande av *diskursiva regler* för elevernas deltagande i den fortsatta undervisningsprocessen (Bernstein 1990/2003, s. 57–58). Understrykningarna speglar lärarens egna, och ger en indikation på vad instruerande diskursen handlar om: att använda logiska samband för att utvidga satser. Det faktum att inga av de tidigare introducerade expertorden tar plats i exempel visar hur undervisningens klassifikation börjar skifta. Nedan analyseras de utväxlingar som gav upphov till dessa exempel.

L: Det vi ska titta på nu är litegrann det är när man skriver en välutvecklad och enkelt, och träna på det lite till inför att vi då ska skriva. Kommer ni ihåg hur man ska skriva ett enkelt, om jag skriver så här. Om jag frågar er så här, tillgången på mat i Etiopien. Hur är tillgången på mat om vi låtsas då att många

inte får mat, många svälter. Om vi ska skriva enkelt då, vad ska vi skriva då för nånting?

E: Det finns inte så mycket.

L: §Det finns inte så mycket mat i Etiopien.§ Så ett enkelt resonemang är att det inte finns så mycket mat i Etiopien. Och så nu funderar ni om vi nu skulle skriva det lite mer utvecklat, vi ska utveckla som det står på många ställen i läroplanen att vi ska göra, hur kan vi då skriva?

E: Det finns inte så mycket mat i Etiopien därför att det är fattigt/.../

L: Och då har jag använt ordet 'därför att', vi har dom här orden vi sa, bra bindeord att använda sig av för när man ska skriva ihop lite längre meningar. Därför att.

Läraren inleder utväxlingen med att peka ut vad genomgången ska handla om, att skriva mer eller mindre utvecklat, och konstruerar ett exempel om tillgång på mat i Etiopien. Detta land diskuterades under ett tidigare icke-observerat undervisningspass. Formuleringen "om vi låtsas då att inte många får mat" uttrycker låg epistemisk modalitet angående förhållanden i landet (se 2.4.2.3). Detta tyder på att språkanvändningen som sådan är i förgrunden, snarare än kunskaper om faktiska levnadsvillkor i landet. Angående behovet att "utveckla" refererar läraren till läroplanen.

Det finns inslag av både stark och svag inramning här, när läraren fastställer diskursiva regler om utvecklade resonemang samtidigt som hon välkomnar elevernas förslag på hur de ska tillämpas. Det enkla förslaget läraren tar emot och bekräftar består av en enkel huvudsats, medan det utvecklade exemplet specificerar en orsaksrelation: "därför att det är fattigt". I sin positiva utvärdering av svaret betonar läraren särskilt användningen av det logiska sambandet "därför att" som ett "bra bindeord att använda sig av för när man ska skriva ihop lite längre meningar". Ordet "bindeord" kan sägas utgöra en del av det metaspråkliga kunskapsområdet läraren introducerar inför skrivandet, och kommande analyser visar att det är det språkliga draget framför andra som läraren fokuserar. Bindeord har en central roll även i följande utväxling, där läraren ber om ett förslag på ett välutvecklat resonemang.

L: Och så har vi då välutvecklat. Har vi ett välutvecklat resonemang då? Varför det inte finns så mycket mat i Etiopien?

E: Det finns inte så mycket mat i Etiopien därför det är ett fattigt land. Detta leder till att många barn eller (stora) dör /.../

L: Ska vi säga 'detta leder till', nu har vi ju tagit ska vi se har vi med det här? Det är inte med där, nej. Men då har vi med 'därför att' och då sagt detta leder till att många dör. Om vi ska utveckla resonemanget ännu mer? Kan vi säga något mer då?

E: Eftersom det finns inga mediciner.

L: Eftersom att det inte finns några mediciner /.../ Och då har du fått ett utvecklat resonemang eh, där skulle man vilja fortsätta ändå och skriva om det är fattigt, varför, det finns inte så mycket mat därför att det är fattigt. Och då dör många på grund av att dom inte får mat. Vad handlar det, (vad som vad) kom vi in på mediciner där. Hur kom vi in på medicinerna när det handlade om mat? För det är ju alldeles riktigt ju, men kanske hade behövt ha lite mer kött på benen.

När eleven för att utveckla resonemanget lägger till "detta *leder till* att många barn eller (stora) dör" formuleras en konsekvens genom en *logisk metafor* (se 2.4.1; 3.1.1). Det innebär att det logiska sambandet uttrycks *inom* satsen, i detta fall genom en process, istället för mellan satser. Just denna inkongruenta realisering av orsakssamband, "leder till", beskriver läraren som förtjänstfull vid upprepade tillfällen under arbetsområdet. Läraren ber om ytterligare exempel på hur resonemanget kan utvecklas, och en elev bidrar med en specificerande underordnad sats: "eftersom det inte finns några mediciner." Läraren återupprepar svaret och nedtecknar det på den digitala skrivtavlan, men reserverar sig sedan mot hur brist på mediciner kan relateras till brist på mat. Bruket av låg modalitet, med formuleringar som "jag tänker bara så här", "där skulle man vilja ändå" och "kanske hade behövt", tyder på att läraren inte alltför kraftfullt vill hävda sin position som primär kunskapsinnehavare. Detta bidrar, som konstaterats i tidigare kapitel, till en icke-auktoritativ tenor.

Läraren fokuserar med detta språkets *logiska* funktion (se 2.4.1), och markerar bindeord som viktiga diskursiva regler att använda sig av för att skriva texter av god kvalitet. Denna kommunikation av metaspråklig kunskap utgör ett sätt att kontrollera elevernas språkanvändning, en del av undervisningens inramning (se 2.1.1). Samtidigt visar särskilt det andra elevsvaret, tillsammans med lärarens trevande utvärdering av det, utmaningen med att i stunden formulera orsak och verkan på ett registeradekvat sätt. Beskrivningen av förhållanden i Etiopien framstår istället som förenklad, stereotyp och även talspråklig (se vidare nedan). Det kan noteras att elevens välutvecklade svar, trots lärarens reservationer, får illustrera det högsta betygskriteriet. Det finns inslag av både stark och svag inramning här: Läraren fastställer diskursiva regler, samtidigt som eleverna påverkar hur de tolkas och exemplifieras.

Analysen ger sammantaget en första indikation på att instruerande diskursen skiftar från ämnesspecifika begrepp till metaspråkliga motsvarigheter, utan att dessa relateras till varandra i större utsträckning. En närmare titt på den skriftspråkliga progression som under lärarens ledning tar form visar att det i första hand rör sig om en kvantitativ sådan, med allt fler satser och preciserade logiska samband. Flertalet av dessa logiska samband uttrycks genom underordning, eller hypotax, vilket kan ses som en progression i relation till utpräglat talspråk som i högre grad förlitar sig på samordning och svagt preciserade samband (Schleppegrell 2004, s. 67, se även 2.4.3). Samtidigt visar den aktuella modelleringen hur många underordnade satser kan tyda på många utvecklade idéer, i linje med ett muntligt kommunikationssätt (Martin 1992, s. 440; Schleppegrell 2004, s. 110). Resonemangen utvecklas sats för sats istället för att integreras i enlighet med skriftspråkets egenskaper (se 2.4.3). Ett konkret tecken på detta är att det modellerade språkbruket, fränsett den logiska metaforen "leder till", saknar grammatiska metaforer (se 3.1.1). Detta innebär att kongruenta realiseringar av skeenden och egenskaper såsom "fattiga", "finns inte så mycket mat", "dör" och "finns inte mediciner" väljs framför inkongruenta, nominaliserade former, exempelvis "fattigdom", "svält", "dödsfall" och "medicinbrist". En sådan, mer skriftspråklig, beskrivning av levnadsförhållanden hade sannolikt krävt att en

rekontextualisering av elevsvar i en mer registeradekvat form (se 2.2.1).

Analysen visar sammantaget hur läraren introducerar, och, med elevernas hjälp, modellerar språkliga mål som inte nödvändigtvis pekar mot en djupare och skriftspråkligt medierad förståelse för ämnesområdet. Fokus för kommande avsnitt är moment där läraren förbereder eleverna inför den individuella skrivuppgiften genom modellering och gemensam konstruktion av diskuterande texter. Dessa genrepedagogiska faser tillmäts, som tidigare konstaterats, en stor betydelse för att modellera det typ av språkbruk som krävs för att representera ämneskunskaper och uppfylla olika kommunikativa syften (se 2.3..1.1). Analysen kommer att visa hur skolgeografiklassifikationen fortsätter att ge vika för en språkämnesklassifikation, när metaspråklig kunskap rörande genrestruktur och bindeord utgör den pedagogiska kommunikationens fokus.

8.2 Modellering av genrestruktur

Läraren introducerar två stycken diskuterande texter som modeller för elevernas eget skrivande. Dessa utgör därmed betydelsefulla *medierande resurser* för det aktuella arbetsområdet, med stöttande funktion (se 2.3.1). Nedan visas den första i sin helhet.

Skulle jag kunna bo i Luleå?

Jag bor i södra Sverige och har funderat på att flytta till Luleå. Nu ställer jag mig frågan om jag verkligen skulle kunna bo i Luleå? Eftersom jag gillar vintern skulle jag nog kunna bo där. Vad som talar emot är att jag avskyr mörker.

Å ena sidan att bo i Luleå verkar härligt eftersom både sommaren och våren är ljusa, och på sommaren är det t.o.m. midnattsol. På vintern är det mycket snö och man kan ägna sig åt vintersport. Man kan åka längdskidor, skoter, skridskor, slalom och snowboard. I centrala Luleå finns en vacker isväg som plogas varje år där man kan promenera eller åka skridskor.

Å andra sidan är det mörkt och kallt en stor del av året. Det brukar vara mellan 20 och 30 minusgrader i januari och februari. Innan vintern sätter igång på riktigt och stora delar av våren är det halkigt både för bilar och gående. Det är långt upp i Sverige och därför är det få kompisar som kommer att vilja hälsa på.

Jag tror att det blir svårt för mig att vänja mig vid det kalla och mörka Luleå. Om jag flyttar beror på hur bra jobberbjudande jag får. Ett bra jobb kan ge trygg och få mig att lättare uppskatta Luleå.

Modelltexten påminner om den text eleverna senare ska skriva själva så till vida att den kommunicerar ett ställningstagande om att flytta (se vidare 8.5). I kontrast till den visuellt och muntligt orienterade undervisningen som studerades i föregående kapitel inriktar den sig dock inte mot abstrakta och fackspråkliga kunskaper om levnadsförhållanden. Dess *fält* utgörs istället av konkreta observationer om väderförhållanden och möjliga aktiviteter i Luleå (jfr 3.1; 2.4.1). Innan modelltextens egenskaper diskuteras mer detaljerat (se 8.2.1) fokuserar jag lärarens genomgång av den.

Inledningsvis delar läraren ut en version av modelltexten klippt i fyra delar (rubriken och textens tre stycken) som eleverna ska sätta i rätt ordning. Läraren sätter fokus på delarnas korrekta placering och hur de kan benämnas metaspråkligt:

L: Okej, vad vill ni ha (här nu) längst upp?

E: Rubrik.

L: Rubrik. Och vad är rubriken?

E: Skulle jag kunna bo i Luleå.

L: Så, den första som ska komma i denna sortens text är en rubrik och rubriken är 'Skulle jag vilja bo i Luleå?' Vad är det för nånting? Vad är det för nånting? Alltså, är det en mening eller är det en, ja det är ju en mening, men vad avslutas rubriken med? Vad är längst–

E (flera): Luleå. Frågetecken.

L: Det är ett frågetecken, det vill säga att jag ...

E: Jag vet inte.

E: Om man tror

L: Vi börjar med en fråga. Skulle jag vilja bo i Luleå, eller hur?

Det är en fråga. Personen ställer sig en fråga.

Momentet innebär en metaspråklig diskussion kring textens mönster. Läraren initierar utväxlingen ovan med att fråga vad eleverna "vill ha" längst upp, och får svaret "rubrik". Läraren för sedan genom *triadisk dialog* (se 221) uppmärksamheten till hur rubriken lyder, och sedan, mer trevande, till vilken grammatisk form den har. Den första frågan får ett snabbt korrekt svar, medan rubrikens grammatiska form kräver mer förhandling. Läraren preciserar frågan genom "vad avslutas rubriken med", och gör i uppföljningen av svaret en utveckling som eleverna ska fylla i: "det vill säga ...". Ifyllnadspåståenden av detta slag spelar en motsvarande funktion som FK-frågor i triadiska mönster (Mehan 1979, s. 42). Det blir till slut läraren själv som får konstatera att rubriken ställer en fråga. Den låga epistemiska modaliteten i formuleringen "är det en mening eller är det en, ja det är ju en mening" tyder på behovet av en mer precis metaspråklig term att kontrastera frågor mot, exempelvis "påstående". Läraren utövar här en stark kontroll över kommunikationen, i en tydlig expertroll.

Nedan följer förhandlingen om de specifika steg diskuterande texter går igenom (jfr 3.1.2.2).

L: Vad vill ni ha sen då?

E: Svar.

L: Vad vill ni ha sen efter det? Vad ska det stå sen? Svar vill vi inte ha direkt hoppas jag /.../

E: Varför och varför inte.

L: Anledningen till varför och varför inte. Svarar hon, berättar, ehm utvecklar hon dom, skriver hon mycket om dom? Skriver hon, ja hon skriver, hon skulle kunna bo där för att men det som talar emot är ju att, hon skriver ju liksom från två olika synvinklar, från två sidor kan man säga. Men den första biten som ni ju precis läste kallas faktiskt för inledning, jag kallar det inledning, man kan kalla det förhållningssätt eller nåt, men vi

väljer att kalla det inledning.

Utväxlingen rör textens inledande stycke. Elevernas förslag, att delen kan beskrivas "svar" alternativt "varför och varför inte" kan inte utan förbehåll utvärderas positivt av läraren. Det inledande svaret avfärdas tämligen direkt, medan det andra, "varför och varför inte", föranleder en mer trevande värdering, inledd med frågan om hur mycket skribenten skriver om det. Elevens svar föregriper möjligen de delar som följer, där anledningar för och emot en flytt till Luleå utvecklas mer fullödig. Läraren fastställer sedan, med klassens röst och i rollen som primär kunskapsinnehavare, textstyckets metaspråkliga benämning "Vi väljer att kalla det för inledning." Nedan visas förhandlingen om textens andra stycke och genresteg.

L: Så vad berättar hon där, det som är bra med Luleå eller det som är dåligt med Luleå?

E: Det som är bra.

L: Det som är bra med Luleå. Berättar hon om det som är dåligt också? I den biten? Berättar hon bara en sak eller om (både) dåligt och bra?

E: Bara bra.

L: Bara bra. Så [n] pratar ni om texten? Så man kan säga så här att det är liksom att det är en sida av saken som man berättar om där, en sida av saken. Och det är det som är bra hon har valt. Jag kommer att skriva sida ett. Alltså en, ett, en, jag ska ta ett annat ord istället för sida. En, kan du hjälpa mig, istället för sida? Jag har sida här i mina papper men jag tycker nu när jag säger det sida, förstår ni sida? Det är inte en sida så här i... Ja, (x) hjälp mig.

E: Del.

L: Första delen, kan man säga. En del. Bra. En del av ... min fråga, kan, jag skriva det, en del av min fråga? /.../ Ja, jag skriver positiva sidan, jag gör så enkelt istället. Det som är bra med Luleå skriver hon om här, eller hur? Vad skriver hon sedan då?

Läraren kontrollerar inledningsvis samtalet starkt, genom att ställa slutna FK-frågor om vad skribenten berättar om. Efter att ha bekräftat att skribenten berättar om "bara bra" saker i stycken, och en metaforisk uppmaning till ett par elever att fokusera på momentet, utvecklar läraren svaret genom att namnge textstycket metaspråkligt: "Så man kan säga att det är..." Läraren tvekar dock om benämningen "sida ett" som hon har i sitt planeringsmaterial, och ber om en elevs hjälp. Lärarens ovilja att använda benämningen "sida" tycks bero på den metaforiska innebörden: "Förstår ni sida? Det är inte en sida så här." Läraren utvärderar inledningsvis förslaget "del" positivt och ställer en fråga om hur hon kan skriva, vilket bjuder in elevernas perspektiv i förhandlingen om metaspråkliga benämningar. Slutligen väljer hon ändå formuleringen "den positiva sidan" och kondenserar den centrala innebörden i utväxlingen: "Det som är bra med Luleå skriver hon om här, eller hur?" Utväxlingen pendlar således mellan starkare och svagare inramning, i ytterligare ett exempel på hur läraren inte räds att ibland fråga rollen som primär kunskapsinnehavare.

Samtalet fortsätter med att läraren för uppmärksamheten till textens "negativa sida" samt dess "sammanfattning". I anslutning till den senare gör läraren vissa reflektioner kring texten:

L: Ja, <om jag flyttar beror på hur bra jobberbjudande jag får. Ett bra jobb kan ge trygg>, ja vad ska det vara, kan ge mig en trygghet <och få mig att lättare uppskatta Luleå>. Det är felstavat där. Eh.

E: Är det sant?

L: Vad sa du? Du vet inte, detta är faktiskt en text som jag hittade på nätet. För jag ville inte ta, egentligen hade jag ju en modelltext om just det ni ska skriva om men jag ville inte ta precis det för då i princip eh kanske, jag vill att ni ska tänka själv. Om ni väljer Sverige, om jag nu ville bo i Sverige och gett en massa positivt och negativt. Så är det lätt att man fastnar med det som jag har skrivit, ni har läst om, så tar ni samma sak. (Jag vill att) ni ska tänka själv. Så därför valde jag en text som jag hittade, faktiskt passande om Luleå, på nätet. Men jag var lite slarvig med att läsa slutet där på den. Men man kan säga att slutet är

en sammanfattning, men också där man ska välja sida, alltså vill jag eller vill jag inte.

Läraren observerar en sannolik felskrivning i texten, och löser det genom att omformulera ”trygg” till ”trygghet”. Läraren får sedan en av en elev: ”Är det sant?” Läraren delger här att hon har hittat texten på nätet (se nedan), och förklarar varför hon valde den istället för en text som, likt den självständiga text eleverna sedan ska skriva, tar ställning för eller emot att bo i ett visst land. Huvudskälet hon anger är att eleverna ”ska tänka själv[a]”. Läraren använder formuleringar som uttrycker låg modalitet (”då i princip kanske eh”) och träder fram som subjekt i mentala processer (”valde jag ... jag vill”) i redogörelsen för sina ställningstaganden. Läraren tillskriver sig slutligen även en negativ bedömning till med anledning av felskrivningen: ”Men jag var *lite slarvig* med att läsa slutet där på den.” Detta visar hur läraren upprätthåller en nära tenor med eleverna genom att reflektera över pedagogiska avsikter och medge misstag. I de avslutande satserna kondenserar läraren den aktuella instruerande diskursen, det vill säga den diskuterande textens avslutande steg innefattande ”sammanfattning” och att ”välja sida”. Kommunikationens inriktning mot metaspråklig kunskap är därmed återupprättad.

Läraren har nu genom en till övervägande delen starkt kontrollerad pedagogisk kommunikation introducerat vilka genresteg som kännetecknar diskuterande text (se 3.1.2.2). Namnen på dessa steg, tillsammans med namnet på genren, utgör vad som kan betraktas som de yttre lagren av metaspråk för att i genrepedagogisk undervisning beskriva texters kännetecken och stötta elevers språkliga produktion (Rose & Martin 2012, s. 55). Stöttningen kan ses som en reduktion av frihetsgrad gällande konstruktionen av text (se 2.3.1). Läraren har under genomgången nedtecknat genrestegen på den digitala skrivtavlan, enligt följande:

1. Rubrik
2. Inledning
3. Sida 1 (positiva sidan)
4. Sida 2 (negativa sidan)

5. Sammanfatta, välj sida

Läraren för i följande triadiska utväxling uppmärksamheten till syftet med den diskuterande genren:

L: Och varför skriver man en diskuterande text då, vad är syftet med den? Varför ska vi skriva en sån här text? /.../

E. Visa vad man tycker.

L: Ja, för att visa vad man tycker. Visa, ta ställning till någonting, att jag berättar om en sak från två olika sätt. Jag berättar att det här, så här kan man tänka om saken, men man kan också tänka så här. Och sen väljer jag vilket jag tycker. Så att välja vad man tycker egentligen och så innan man väljer vad man tycker så ska man visa två olika sätt att tänka. Man kan tänka så här om det eller tycka så här om det, och man kan tycka så här om det. Jag väljer att tycka det här. Okej?

Läraren bekräftar svaret ”visa vad man tycker” positivt, och betonar genom upprepningar hur man i diskuterande text visar olika sidor av en sakfråga för att sedan välja sida. Mentala processer är framträdande: det handlar om att ”ta ställning” och ”välja vad man tycker” (se 2.4.1). Det personliga ställningstagandet sätts därmed i förgrunden, vilket speglar den aktuella modelltextens egenskaper och även flera av de kommande texter eleverna möter.

8.2.1 Modelltextens egenskaper

Analysen återgår nu till ett *synoptiskt* perspektiv på modelltexten, med fokus på dess egenskaper som förebild för elevernas eget skrivande (jfr Halliday & Martin 1993, s. 49). Som inledningsvis konstaterades leder texten bort från den skolgeografiska klassifikation som byggts upp tidigare genom att konstruera ett vardagligt fält. Det består till stor del av iakttagelser om väderförhållanden och möjliga aktiviteter i Luleå, och innehåller inte några av de skolgeografiska ”expertord” som tidigare introducerats (se 7.1). Grammatiska metaforer, som kännetecknar abstrakt och ämnesspecifikt språkbruk, förekommer inte heller, med undantag av ett par vardagliga sådana: ”halkigt” och ”jobberbudande”. En nominalise-

rad form hade också behövts i den avslutande meningen, som också korrigeras av läraren: ”kan ge trygghet”.

Textens innehåll, eller *fält*, ägnades föga uppmärksamhet i lärarens genomgång av modelltexten. Det kan möjligen förklaras av att den saknar direkt relevans för det aktuella skolgeografiska kunskapsområdet (jfr 2.4.1). Mer uppmärksamhet riktades mot den diskuterande genrestrukturen, vars dekonstruktion framstår som ändamålsenlig: Skribenten presenterar inledningsvis en sakfråga, belyser den från en positiv och en negativ sida för att slutligen ta ställning (se 3.1.2.2). Det kan ses som förtjänstfullt att perspektiven summeras inledningsvis innan de presenteras mer utförligt (Christie & Derewianka 2010, s. 133) medan introduktionen av eventuellt jobberbjudande som en avgörande faktor i textens avslutande del framstår som oväntad. Texten innehåller också ett genretypiskt bruk av interna logiska samband, som på temaplats introducerar de olika perspektiven: ”å ena sidan ... å andra sidan” (jfr 2.4.3).

Diskuterande genrestruktur kan användas för att kommunicera expertkunskaper och kvalificerade ställningstaganden inom ett ämne (se 3.1.2.2). I ett arbetsområde om kartor och befolkning framstår det möjligt att med utgångspunkt i Lgr11 diskutera frågor om resursfördelning och hållbar utveckling (Skolverket 2018, ss. 198–199). Modelltexten visar hur sådan potential går förlorad när den saknar förankring i ett kunskapsfält. Även om texten har vissa förtjänster, som dess övergripande informationsstruktur, går det även att ifrågasätta dess värde som modell för skriftlig argumentation. Dess interpersonella egenskaper är avslöjande härvidlag.

Enligt de genreteoretiska utgångspunkterna uppfyller diskuterande texter normalt övertygande syften (Martin & Rose 2008, s. 121). Det är dock svårt att se vem som ska övertygas i denna modelltext annat än möjligen skribenten själv. Såväl textens inledning som avslutning sätter skribentens egna överväganden i centrum, påtagligt inte minst i mentala processer med skribenten som subjekt: ”nu ställer jag mig frågan ... jag har funderat ... jag tror ... får mig lättare att uppskatta”. Andra mentala processer uttrycker *affekt*, vilket kännetecknar hantering av attityd i tidigt och utvecklat skolskrivande: ”jag gillar ... jag avskyr” (jfr Christie & De-

rewianka 2010, s. 36). Textens tenor framstår som mindre personlig och mer auktoritativ när de olika perspektiven introduceras, samtidigt som perspektiven är skribentens egna och tycks sakna konsekvenser för någon annan. Texten framstår i detta avseende som utpräglad *monoglossisk* när den inte går i dialog med andras perspektiv (Christie & Derewianka 2010, ss. 18–19; White & Rose 2005, ss. 98–99). En spänning är med andra ord påtaglig mellan genrens typiska syfte och den aktuella textens *register* (se 3.1).

Ur en genreteoretisk synvinkel skulle det vara möjligt att betrakta texten som en *kontextuell metafor*, där en viss genres stegstruktur uppfyller syftet hos en annan (Martin & Rose 2008, s. 247–250). Möjligen kan en särskild skolgenre skönjas: redogörelse för ett personligt ställningstagande. Oberoende av hur texten kan definieras är ett genrestrukturens primat påtagligt i lärarens modellering av genren, där övriga överväganden som kan tänkas bidra till eller undergräva att sociala syften realiserats lämnas åt sidan. Ett par språkliga misstag, bland annat det som läraren själv uppmärksammar, kan slutligen också noteras i texten, något som väcker ytterligare frågor om dess lämplighet som modell.

8.2.2 Lärarledd utvärdering av modelltext

Under senare lektionspass dekonstrueras en snarlik modelltext, där skribenten istället tar ställning till huruvida den ska flytta till Norrköping. En skillnad vid detta moment är att läraren ger eleverna uppgiften att utvärdera modelltexten utifrån en matris. Denna hävdar följande kriterier för en diskuterande text:

- en passande rubrik
- en inledning med en fråga
- beskrivning av synvinkel 1
- beskrivning av synvinkel 2
- utveckling av varför skribenten tycker på ett visst sätt
- ställningstagande
- användning av tillräckligt många bindeord

Kriterierna ligger väl i linje med de diskursiva regler som läraren tidigare har modellerat, med fokus på övergripande genrestruktur

och resonemang som utvecklas genom bindeord. Matrisen är styrande för den följande kommunikationen, där läraren använder sig av triadisk dialog för att sätta fokus på textens olika delar:

L: Har texten en inledning? Finns det en inledning? Finns det en fråga i inledningen? Kan någon säga den frågan högt?

E: <Är Norrköping en bra eller dålig stad>.

L: Ja, är Norrköping en bra eller dålig stad att bo i. Det är en inledning och det finns en fråga, så svaret är alltså ja.

Diskuterande genrestruktur utnyttjas därmed, i likhet med undervisningen om narrativ genre i årskurs 1, för att anlägga ett normativt perspektiv på texten (jfr 6.1). Läraren tar under genomgången emot en elevfråga gällande hur ”synvinkel 1” skrivs fram i texten:

E: När vi skriver, ska vi börja med det positiva?

L: Ja, det är alltid bra att börja med det positiva. Och ni ser <å ena sidan> och <å andra sidan>, det är tydligt att det är två olika sätt.

Läraren bekräftar med hög modalitet, ”det är *alltid* bra”, för att sedan föra uppmärksamheten till de textuella teman (se 2.4.3) som introducerar perspektiven i modelltexten: ”Och ni ser <å ena sidan> och <å andra sidan>, det är tydligt att det är olika sätt.” Dessa kännetecken, att börja med ett positivt perspektiv och att avisera perspektiven med särskilda markerade teman, kan ses som specifika diskursiva regler läraren gör gällande för denna genre.

Läraren medgav inför eleverna att hon hittat den första modelltexten på nätet. Den visar sig finnas på en pedagogisk blogg, som ett exempel på just diskuterande text.⁵¹ Denna text tycks sedan i hög grad ha varit styrande för produktionen och förhandlingen kring den andra, snarlika, modelltexten. Båda används för att modellera textstrukturer och bindeord, och kan således bidra till en synlig pedagogik i förhållande till uppsatta språkliga mål. De fram-

⁵¹ <https://lasaskrivsamtalalara.blogspot.se/2014/11/exempel-diskuterande-text.html>

står samtidigt som tveksamma förebilder för skriftlig argumentation med utgångspunkt i ämneskunskaper.

8.3 Modellering av logiska samband

I tidigare analyser har jag främst visat hur läraren kommunicerar metaspråklig kunskap om diskuterande genrestruktur. I detta avsnitt intresserar jag mig för hur läraren modellerar logiska samband, i linje med de kriterier för att skriva utvecklade resonemang som tidigare har fastställts (se 8.1). Analysen kommer att visa hur metaspråkliga kunskaper ges fortsatt företräde i lärarens pedagogiska kommunikation, och hur detta motverkar ambitionen att visa mer skriftspråkliga former för textbindning.

8.3.1 Bindeord i genomgång av modelltexter

Nedanstående utväxling visar när läraren skiftar fokus från genrestruktur till logiska samband i genomgången av modelltexten om flytt till Luleå.

L: Det vi ska titta på idag att bindeord, det är ett ord som berättar mer kan man säga. Om jag säger så här, jag är törstig så vill jag veta lite mer, det binder ihop det jag ska säga. Jag kan inte bara säga det så, jag är törstig eh hungrig. Jag måste ha något ord som binder ihop hungrig med törstig. Jag är hungrig och törstig till exempel. /.../ Man måste ha ett ord som binder ihop meningarna med varandra. Och här är exempel, det finns massvis med, amen vad gör du nu? Det finns massvis med bindeord. Här är några idag, jag kommer fylla på ännu fler.

Läraren inleder utväxlingen med att introducera bindeord som ämne. Dessa definierar läraren sedan som "ord som berättar mer". Läraren använder sedan relationell modalitet ("kan inte ... måste ha") för att uttrycka nödvändigheten av bindeord i skrift, och motiverar deras bruk med att de "binder ihop meningarna med varandra". Hon fastställer även att det finns "massvis" med bindeord. En ny diskursiv regel har därmed introducerats, och precis som diskuterande genrestruktur exemplifieras och tillämpas den inom ett vardagligt fält. Regeln tar plats i klassrummets fysiska miljö ge-

nom bindeord som läraren har satt upp i klassrummet. Att dessa logiska samband ersätter de skolgeografiska expertorden ger en tydlig signal om undervisningens förändrade inriktning (jfr 7.1). I den följande excerpten uppmärksammar läraren hur bindeord används i den tidigare analyserade modelltexten om en möjlig flytt till Luleå.

L: Om vi börjar med första meningen först. <Jag bor i södra Sverige och har funderat på att flytta till Luleå.> Är det nåt bindeord där?

E: Och.

L: Och. Precis. 'Och' binder ihop, och då stryker vi under /.../

L: Har vi nåt annat bindeord? /.../Skulle? Jag frågar Robert, Robert skulle du se det som ett bindeord, 'skulle'?

R: Nej, jag skulle nog koppla ihop det med verben där, 'skulle kunna bo'.

L: Ja, precis. Det ska egentligen passa ihop med verben.

Läraren styr här kommunikationen mot bindeorden i texten genom triadisk dialog. Dessa stryker läraren under i texten som visas på den digitala skrivtavlan, medan eleverna gör motsvarande understrykningar i sina exemplar av texten. Vid ett tillfälle ställer dock läraren en fråga till mig om "skulle" kunde ses som ett bindeord. Läraren utvärderar mitt svar om att ordet tillhör verbgruppen positivt, och går vidare till nästa mening. Detta visar än en gång att läraren inte räds att göra avsteg från rollen som primär kunskapsinnehavare i undervisningen och inbjuda andras perspektiv, och därmed snabbt växla mellan auktoritativa och dialogiska kommunikativa orienteringar (se 2.1.3.2).

Identifikationen av bindeord kräver ibland en något längre förhandling, när läraren inte utan vidare kan godta elevernas förslag:

L: Skulle vi kunna byta ut 'eftersom' till nåt bindeord? <Eftersom jag gillar vintern skulle jag kunna bo där.>

E: För att.

L: För att jag gillar vintern. Därför att. Ja. Kanske inte så bra att börja meningen så, men om man skulle skriva 'jag gillar vin-

tern vilket medför att jag skulle kunna bo där'.

E: Hanna är inte 'emot' också?

L: 'Emot', nej, tala emot, det är inte riktigt ett bindeord. Ja, eh det är lite klurigt med bindeord, jag tycker också att det är lite klurigt. Men det jag försöker tänka på när jag skriver en text är att inte bara skriva 'jag bor i Sverige och jag tycker om det'. Att ordet 'och' är ett ord man använder väldigt ofta, och 'men och 'som', det är väldigt vanliga bindeord. Och jag vill att ni ska försöka byta ut dom bindeorden mot lite andra bindeord så att det blir mer variation när ni skriver era texter. Man kanske väljer till exempel 'framför allt', eller 'exempelvis' eller 'vilket leder till' istället för att välja 'och' och 'som' och 'men'. Ska vi försöka titta på nästa stycke?

Läraren frågar efter ett alternativ till "eftersom", som inleder en av meningarna, och utvärderar svaret "för att" milt negativt⁵² ("kanske inte är så bra") vilket återigen vittnar om en försiktig behandling av icke-godtagbara svar. Detsamma gäller läraren svar på SK-frågan om "emot" är ett bindeord⁵³ ("det är *inte riktigt* ett bindeord") som följs av ett utvecklande resonemang där läraren solidariserar sig med elevernas svårigheter i möte med den aktuella metaspråkliga kunskapen: "Jag tycker också att det är lite klurigt." Detta följs av ett tillägg, där läraren reflekterar över språkliga val rörande bindeord. Läraren värderar bindeorden "och", "men" och "som" som "väldigt vanliga", och uttrycker viljan att eleverna väljer andra bindeord, vilket motiveras med att "det blir mer variation". Att läraren formulerar reflektioner och viljeyttringar genom pronomen i första person ("det jag försöker tänka på ... jag vill") bidrar ytterligare till en kamratlig tenor. Hon utvecklar sedan resonemanget med exempel på alternativa bindeord såsom "framför allt", "exempelvis" och "vilket leder till". Läraren har med detta fastställt diskursiva regler rörande mer skriftspråkliga former för

⁵² Både "eftersom" och "för att" är underordnande konjunktioner som uttrycker orsak, men endast "eftersom" kan inledda en mening.

⁵³ Att en elev föreslår "emot" som ett bindeord är intressant. Lärarens värdering att det inte är ett bindeord framstår som riktig. Nominalgruppen "vad som talar emot" fyller samtidigt en motsvarande funktion när den på temaplats pekar ut ett kontrasterande perspektiv (jfr 2.4.3). Den skulle därmed kunna betraktas som en metaforisk realisering av ett sådant samband (jfr Martin 1992, s. 447)

textbindning på ett relativt icke-auktoritativt sätt. Det är noterbart i lärarens förklaring att vardagliga bindeord ("och", "men") framställs som *utbytbara* mot mer skriftspråkliga motsvarigheter. Att så inte nödvändigtvis är fallet visar sig nedan (se även Walldén 2018).

Att uppmärksamma bindeord i anslutning till en diskuterande text framstår ur genreteoretisk synvinkel som rimligt (se 3.1.2.2). En diskuterande text är inte minst beroende av *interna* logiska samband som ordnar de uppfattningar och perspektiv som texten bygger på (Martin & Rose 2007, ss. 133–141; Rose & Martin 2012, s. 209). Exempel på sådana, som också uppmärksammas särskilt av läraren, både i anslutning till den stegstrukturfokuserade genomgången av modelltexten (se 8.2.2) och nu vid detta tillfälle är "å ena sidan" och "å andra sidan":

L: 'Å ena sidan', det är också ett bindeord. 'Å ena sidan'. Istället för att skriva 'å ena sidan' skulle jag bara kunna skriva 'att bo i Luleå verkar härligt'. Jag vill ha ett bindeord som visar att jag börjar med en sak, att jag liksom–

E: Å andra sidan.

L: Vi behöver inte göra så långt ner än. Så stryk under 'å ena sidan'. Och ni kan stryka under längre ner, 'å andra sidan'.

Dessa adverb intar funktionellt motiverade temaplatser i texten för att signalera kontrasterande perspektiv. I genomgången har läraren även uppmärksammat underordnande konjunktioner som "om", "för att" och "eftersom", som markerar villkors- och orsakssamband (se föregående excerpt, jfr 2.4.1). Läraren förordar även "exempelvis" och "framför allt", alltså adverb som markerar tillägg respektive framhävande jämförelse. Dessa specifika funktioner tydliggörs dock inte i detta läge; kommunikationen uppehåller sig vid bindeords generella funktion samt hur de bör användas varierat i skrift.

Ett annat logiskt samband som förordas av läraren är "vilket leder till". Denna utmärker sig så till vida att det rör sig om en *logisk metafor* där orsakssambandet markeras genom en process istället för genom en konjunktion eller adverb (se 3.1.1). Sådana metaforer kan potentiellt öppna upp för ett abstrakt språkbruk där informa-

tion packas ihop i nominalgrupper och sätts i relation till varandra. Detta är dock knappast fallet i det vardagliga fält som utforskas i denna modelltext. Lärarens inkorporering av en annan grammatisk metafor i en tidigare föreslagen formulering framstår snarast som ett stilbrott: ”Jag gillar vintern *vilket medför* att jag skulle kunna bo där.”

Bindeord utgör också ett fokus i genomgången av den andra texten, om en möjlig flytt till Norrköping. Som visats tidigare använder läraren en matris vars sista punkt rör frågan om texten har tillräckligt med bindeord (se 8.2.2). Ett stycke av texten visas nedan.

Å andra sidan är det svårt att trivas och umgås med människorna i Norrköping. Människorna är inte så sociala. Det finns inte så mycket jobb i Norrköping. Många är arbetslösa. Det finns dåligt med lediga lägenheter i Norrköping.

Textens parataktiska prägel, med huvudsatser staplade på varandra utan uttrycka logiska samband sinsemellan, gör det sannolikt att den har producerats just för att synliggöra en brist på bindeord. Läraren använder ett triadiskt mönster för att få förslag på hur texten kan förbättras:

L: Hittar ni nåt ställe där man kunde ta bort en punkt och sätta ett bindeord istället?

E: Å andra sidan så är människorna i Norrköping, vänta den där, å andra sidan är det svårt att umgås med människor i Norrköping för att de inte är sociala.

L: Ja! Å andra sidan är det svårt att trivas och umgås med människor i Norrköping, ta bort punkten och skriv istället för att människorna inte är så sociala. Det hade varit mycket bättre än att skriva den korta meningen där

Elevers förslag, som innebär att en obunden sats inordnas i den föregående genom konjunktionen ”för att”, utvärderas starkt positivt av läraren. Slutligen frågar läraren om texten har tillräckligt med bindeord:

L: Så tycker ni att den har tillräckligt med bindeord?

E: Nej.

L: Nej. Då tar vi nej på den, det är lite för korta meningar ibland. Bra jobbat.

Slutsatsen framstår som rimlig, och med detta är det en brist snarare än förtjänst hos texten som läraren använder för att kommunicera metaspråklig kunskap om logiska samband. Momentet kan tänkas främja en analytisk hållning till bruk av logiska samband i text, samtidigt som även denna modelltext har ett begränsat värde som förebild för att kommunicera ämnesspecifika kunskaper.

8.3.2 Omformulering av taveltext

Vid ett tillfälle, efter genomgången av den första modelltexten om att bo i Luleå, återkommer läraren till bindeords mer övergripande funktion. Läraren skriver i detta sammanhang upp följande meningar på den konventionella skrivtavlan.

Hanna har inga pengar

Hon har ingen mat

Hon skulle vara gladare om hon hade det.

Hon ordnar pengar. Hon köper mat.

Meningarna består med ett undantag av enkla huvudsatser som staplas på varandra. Textens parataktiska karaktär understryks även av hur läraren ställer upp meningarna vertikalt på skrivtavlan. I den kommande excerpten förklarar läraren syftet med momentet.

L: Och det är rätt så lätt att ni skriver så när ni skriver en text, till exempel i dagboken när ni skriver om 'Maria gick till skolan. Där träffade hon, eh punkt. I skolan träffade hon (x). Hon gick till rektorn. Punkt. Hon sa till rektorn att jag vill byta skola. Punkt.' Ni skriver korta meningar utan bindeord, och använder ni bindeord så är det mycket 'och'. Så om vi nu skulle göra om den här texten och sätta i bindeord för att göra inte bara så korta meningar hela tiden. För att vi vill göra den, det

blir lite mer flyt när man läser texten. Det blir roligare en text om ni har bindeord med.

Tidigare analyser har visat hur läraren ofta använder ett inkluderande "vi" för att väcka solidaritet och tala med klassens röst, samt hur hon använder "jag" för att redogöra för överväganden i undervisningen (se 2.4.2.2). Nu sker en noterbar skiftning mot ett tydligt "ni" som adresseras, när läraren auktoritativt uttalar sig om hur eleverna skriver: "Ni skriver korta meningar utan bindeord, och använder *ni* bindeord så är det mycket 'och'." Läraren exemplifierar elevers språkbruk med hänvisning till ett återkommande moment inom svenskundervisningen som ligger utanför arbetsområdet om kartor och befolkning. Detta är ytterligare en signal om att den skolgeografiska klassifikationen har bytts ut mot en språklig: De diskursiva reglerna om att skriva längre meningar med en större variation av bindeord gäller för elevers skrivande allmänt.

Läraren återgår sedan till ett vi-tilltal som bjuder in eleverna till den förestående aktiviteten, där texten ska förbättras: "Så om vi nu skulle göra om den här texten." Bruket av fler bindeord kopplas till positiv uppskattning, när de sägs "leda till bättre flyt" och göra texten "roligare". Lärarens roll som primär kunskapsinnehavare, med rätt att fastställa diskursiva regler och bedöma elevernas textproduktion, är här tydlig. Samtidigt vittnar lärarens språkliga val om att hon är angelägen om att motivera undervisningsmomentet, och även motivera eleverna att delta i det, vilket har en stöttande funktion.

Under de följande utväxlingarna ber läraren eleverna föreslå ord för att binda ihop meningarna i taveltexten ovan. En spänning blir synlig här mellan lärarens önskan att eleverna ska använda en variation av bindeord och taveltextens parataktiska satsmönster. Vid ett tillfälle föreslår en elev den ofta positivt värderade orsaksprocessen "vilket leder till", men den sätts denna gång inom parentes av läraren eftersom den inte kan samordna satserna:

L: Om vi tar 'och', Hanna har inga pengar och ingen mat. Men om vi ska ta 'leder till' så måste vi skriva Hanna har inga pengar vilket leder till att hon inte har mat.

Nedanstående utdrag visar på ett motsvarande sätt hur en hypotaktisk konstruktion avfärdas, till förmån för en samordnande.

E: Om hon hade haft pengar skulle hon vara gladare.

L: Ja, då får vi göra om så mycket. Om hon hade pengar skulle hon ha varit gladare, då får vi göra om nästan hela meningen. Om vi bara ska byta ut punkten mot ett bindeord istället så kanske man skriver 'Hanna hade inga pengar och hon hade ingen mat', och istället för att variera så att vi inte skriver 'och' igen, §men hon skulle vara§.

Läraren värjer sig återigen mot att "skriva om så mycket ... nästan hela meningen", och orienterar samtalet mot de samordnande alternativ som har getts tidigare. Att läraren använder låg modalitet ("så kanske man skriver") kan ses som ett sätt att skifta fokus från elevens svar utan att avfärda det på ett stötande sätt. Det nedskrivna valet, där "men" används för samordning, motiveras med behovet av att variera formuleringarna. Den alternativa text som tar form på den digitala skrivtavlan lyder som följer, med understrykningarna motsvarar inringade ord på tavlan:

Hanna har inga pengar och hon har ingen mat men hon skulle vara gladare om hon hade det därför ordnar hon pengar och hon köper mat.

Texten utvärderas av läraren och eleverna enligt följande.

L: Tycker ni att den funkar bra, den funkar?

E: Den funkar men (den var) lång.

L: Den funkar men det är för lång, man får vara försiktig så inte det blir hur för långa meningar som helst för då kan det bli jättejobbigt. Det är nog det som är så svårt. Man ska inte göra för korta meningar och man ska inte göra för långa meningar, man ska göra dom mitt emellan.

Läraren ställer en SK-fråga till eleverna om hur texten fungerar, och får ett positivt svar med tillägget ”men (den var) lång”. Läraren bekräftar denna uppfattning, och varnar för alltför långa meningar genom resurser för gradering och negativ uppskattning (”hur för långa meningar som helst ... jättejobbigt”, se 2.4.2.3). Att eleverna bjuds in för att värdera texten utifrån de diskursiva reglerna stödjer tidigare observationer rörande hur läraren skiftar från en auktoritativ till en dialogisk kommunikativ orientering, med en nedtonad expertroll som följd (se 2.1.3.2). Det är också ytterligare ett tecken på att kritisk granskning av skriven text, även sådana skrivna av läraren, är något som uppmuntras.

Texten speglar hur läraren har styrt klassrumskommunikationen mot att ersätta den ursprungliga textens interpunktion med additiva och kontrastiva konjunktioner. Texten är därmed fortfarande parataktiskt organiserad, men skriven som en grafisk mening istället för fyra med hjälp av de nämnda konjunktionerna. Som tidigare konstaterats är en spänning påtaglig mellan lärarens vilja att introducera en större variation av bindeord och det språkbruk som här modelleras, när taveltexten gör bruk av just de vardagliga konjunktioner som läraren vill att eleverna ska använda sig mindre av. Elevförslag som utmanar textens taxis sätts inom parantes eller avfärdas. Inramningen framstår därmed som stark samtidigt som den driver kommunikationen i en icke avsedd riktning. Det är också påtagligt hur logiska samband realiseras genom varierande grammatiska kategorier, en faktor som inte diskuteras utan verkar på ett implicit plan i interaktionen (se även Walldén 2018).

Taveltexten har växt fram under relativt spontana former för att illustrera vikten av bindeord, frikopplat från det skolgeografiska ämnesinnehåll som tidigare har varit i fokus. En möjlig slutsats är att modelleringen av en mer varierad och skriftspråklig textbinding med fördel kunde ha utgått från detta kunskapsfält. Förklarande och diskuterande texter om specifika fält utgör mer fruktbar kontext för att tillämpa exempelvis logiska metaforer, såsom ”vilket leder till”, för att sätta abstrakta företeelser i meningsfulla relationer med varandra (jfr Halliday 1989/1993; Martin 1990/1993; Sellgren 2011)). Ämnestexter kan även aktualisera interna samband, såsom ”framför allt” och ”exempelvis”, för att ordna tankar

och argument (jfr Martin & Rose 2007, ss. 133–141; Rose & Martin 2012, s. 209). Annorlunda uttryckt framstår det som nödvändigt att situera en skriftspråklig användning av logiska resurser inom texter, och kunskapskontexter, där denna form av textbinding nödvändiggörs.

8.3.3 Färdighetsträning

I kommande analyser visar jag ytterligare moment som sätter metaspråklig kunskap om logiska samband i förgrunden. Till skillnad från tidigare utgör inte hela texter utgångspunkten, utan enskilda meningar som ska modifieras med hjälp av bindeord. Momenten kan därmed ses som en färdighetsträning inför det enskilda skrivandet.

8.3.3.1 Logiska samband med Kahoot!

I det första momentet som analyseras använder läraren ett spel i kvissformat som en medierande resurs, konstruerat genom tjänsten *Kahoot*.⁵⁴ Eleverna tävlar i par och ska fylla ut meningar med lämpliga bindeord. För att enklare följa spelet frågade jag läraren om jag kunde delta i kvisset, vilket hon samtyckte till. Momentet introduceras på följande sätt, efter att eleverna har uppmanats att hämta datorplattor i en särskild vagn längst fram i klassrummet och navigera in på rätt webbplats.

L: Robert är också med, så kanske han vinner över er. Så nu är det sex HYSSJAR nu är det sex stycken, det är på tid, hörni hörni Robert är med också. Eh det är på tid, det är en mening och när det står i meningen ex ex ex, då betyder det att ni ska välja ett av orden längst ner som passar in där och klickar på det. Är ni med? Jag tror att jag kommer inte ihåg vad jag satte tiden på, om det är tretti sekunder per fråga sen har ni inte mer tid att fundera. Okej, då kör vi igång. Okej.

Kvisset har använts tidigare av läraren i undervisningen, och eleverna är ivriga att komma igång. Detta leder till att läraren får an-

⁵⁴ <https://kahoot.it/>. Precis som tidigare har webbresursen analyserats utifrån hur den såg ut mellan november 2015 och februari 2016.

vända interpersonella strategier för att behålla kontrollen över kommunikationen, såsom hyssjanden och det interpersonella temat ”hörni”. Momentets strikta sekvens framgår av ovanstående instruktion, med endast en kort betänketid på varje fråga. Inramningen framstår ur detta perspektiv som stark.

Meningarna visas på den digitala skrivtavlan, och eleverna väljer bland fyra alternativ som är synliga på datorplattorna. Ett exempel på mening och alternativ visas nedan.

1. I de subtropiska zonerna är det varmt xxxx att det finns mycket öknar

▲ på grund av ♦ för att ● vilket leder till ■ trots

Meningarna återanknyter till det ursprungliga skolgeografiska kunskapsfältet om kartor och befolkning. Detta sammanför, för en kort stund, de annars huvudsakligen separata klassifikationer som präglat undervisningen. Alternativen är visuellt kodade genom färger och symboler, och det är endast denna kodning som är synliga på elevernas datorplattor i form av fyra stora symboler. En dramatisk ljudslinga av frågesportskaraktär ljuder under den korta tid, i själva verket 20 sekunder, som eleverna har på sig att välja. Resultatet, med svarssymbolerna och hur många som har valt dem, visas på den digitala skrivtavlan direkt när tidsgränsen har löpt ut:

L: Eh. Ingen svarade, ska vi se här. <I de subtropiska zonerna är det varmt vilket leder till att det finns mycket öknar.> Två har skrivit 'på grund av att det finns mycket öknar', eller, var det nåt mer svar, 'för att' det finns mycket öknar. Men (sen är det faktiskt 'vilket leder till', alltså det är väldigt varmt i dom subtropiska. Det är väldigt varmt i dom subtropiska zonerna, och det leder till att det blir mycket öknar. Det är inte öknarna som leder till att det blir subtropisk zon.

Läraren uppmärksammar att vissa lag valde ”på grund av” och ”för att” i stället gör det korrekta alternativet ”vilket leder till”. Detta förklarar läraren genom att först formulera den korrekta meningen och sedan kontrastera den mot en version där orsaks-

sambandet kastas om: ”Det är inte öknarna som leder till att det blir subtropisk zon.” Eleverna ska utifrån detta förstå att ”vilket leder till” signalerar en *konsekvens*, medan ”för att ” och ”på grund av” indikerar en *orsak* (se 2.4.1). Således utvärderas elevernas svar i ett triadiskt mönster där svaren ges via datorplattor istället för muntligt. Nästa fråga visas nedan.

2. Sverige har vi många naturresurser xxxx olja har vi inte.

▲ men ◆ varken ● för ■ både

Stämningen i klassrummet blir uppskruvad under momentet, vilket leder till ett av mycket få observerade tillfällen där läraren utövar reglerande diskurs genom att hota med sanktioner:

L: Ni ville ha HYSSJAR här ville ni ha 'men'. Det behöver inte vara så mycket prat innan frågorna, jag vet att ni blir jättegglada. Det tar mycket längre tid och jag avslutar det om ni inte klarar av att vara tyst mellan frågorna. I Sverige har vi många naturresurser men olja har vi inte. Men (nån har svarat) för olja har vi inte, det passar inte ihop. Eller 'I Sverige har vi många naturresurser varken olja har vi inte'. Så kan man ju inte säga. 'I Sverige har vi många naturresurser både olja har vi inte'. Så ibland när man är osäker får man ta ordet och sätta in det i meningen och läsa meningen för sig själv. Fast det är lite stressigt och vi har inte så gott om tid. Anledningen till att ni är först är att ni snabbast svarade. För den som svarar snabbast får mest poäng.

Läraren ger flera metaforiska uppmaningar till eleverna för att upprätthålla ordning: ”Det behöver inte vara så mycket prat ... det tar mycket längre tid.” Dessutom sätter hon ord på elevernas affekt (”jag vet att ni blir *jättegglada*”) och hotar med att avsluta momentet. De inkorrekt alternativa läses sedan upp, och läraren värderar dem negativt: ”Det passar inte ihop ... Så kan man ju inte säga.” Läraren utvecklar inte varför dessa formuleringar inte fungerar, utan konstaterar bara att man ibland behöver ”ta ordet och sätta in det i meningen och läsa meningen för sig själv”. Ett

metaspråk för vilka logiska relationer som uttrycks, såsom *orsaker* och *tillägg*, hade varit nödvändigt för en närmare belysning. Läraren knyter sedan återigen an till elevernas sinnesstämning, i ett medgivande om att momentet är stressigt. De avslutande satserna beskriver hur rankningen som visas de korrekta svaren även tar hänsyn till hur snabbt svaret ges. Det kan inte uteslutas att min andraplatsplacering bidrar till elevernas engagemang inför tävlingens utfall. Nedan visas tävlingens tredje fråga.

3. 80 % av jordens befolkning fattig **xxxx** är 20 % rika.

▲ medan ◆ å andra sidan ● eller ■ både

Här uppmärksammar läraren en felskrivning:

L: Här tänkte jag 'medan'. Eh medan, nä jag ska se här. Vänta, <80 % av jordens befolkning>, nej vet ni vad, nu ska jag berätta först och främst. Jag gjorde en sån här igår kväll, det tog mig en timme. Jag hade tio frågor och en massa fina bilder. När jag kom hit till jobbet imorse så fanns den inte på kahoot, så jag hade tio minuter på mig att göra en. Så därför är det lite slarvigt ibland kanske. <80 % av jordens befolkning är fattig> ska det stå, <hmm 20 % rika>. 'Å andra sidan är 20 %' skulle det kunna vara, men jag hade valt att ta 'medan 20 % är rika'. Tycker ni att det skulle vara bättre med 'å andra sidan'? För då, vi har inte pratat om nånting, det blir liksom konstigt, precis som att jaja det men det gör ingenting om 80 är procent för 20 procent är ändå rika. Det blir också konstigt.

Läraren inleder med att fastställa det korrekta alternativet, med subjektiv modalitet: "Här tänkte jag ..." Läraren använder efter viss tvekan ett interpersonellt tema, "nej vet ni vad", som beskriver hur ett spel som "tog ... en timme" och hade en "en massa fina bilder", inte längre fanns på *Kahoot!* morgonen därpå.⁵⁵ Det nya spelet utvärderas negativt med "lite slarvigt ibland kanske". Detta

⁵⁵ Läraren gör bruk av en narrativ genrestruktur (jfr 3.1.2.1) för att förklara spelets brister och söka efter elevernas solidaritet. Orienteringen innehåller positiva uppskattningar av det ursprungliga spelet, i kontrast till det "slarviga" spel som blev lösningen, där komplikationen introduceras med det markerade topiktemat "[n]är jag kom till jobbet i morse".

visar återigen att läraren är öppen med sina intentioner och inte räds att framstå som felbar. Beträffande svarsalternativen medger läraren "å andra sidan" som möjligt, men redogör sedan för sitt val av "medan 20 % är rika". Läraren ställer en SK-fråga om eleverna föredrar "å andra sidan", och motiverar trevande med "det blir liksom konstigt". Återigen tycks läraren utforska formuleringen utifrån sin språkkänsla: "Vi har inte pratat om nånting ... precis som att ja ja det men det gör ingenting."⁵⁶

Användningen av detta spel i undervisningen kan ses som en medveten försvagning av undervisningens externa inramning, genom att bereda plats åt aktiviteter elever kan tänkas uppskatta göra på fritiden. Att elevernas deltagande behöver tyglas av lärare, precis som i det tidigare fallet med *Lyckohjulet*, vittnar om utmaningar med att införa praktiker av detta slag i undervisningsmoment. Samtidigt passar kvisset väldigt väl in i den struktur av initiering, respons och evaluering som har präglat talrika moment innan. I en reflektion över formatet inför klassen, medger läraren att en lucktext hade varit ett bättre alternativ, eftersom man "hinner diskutera" utan att "bli stressad" av tävlingsmomentet. Reflektionen framstår som rimlig, i ljuset av hur spelet orienterar deltagarna, inklusive mig själv, mot att ge snabba svar och följa det egna lagets placering på rankningen som visas efter varje uppgift. Kommunikationssättet förefaller ur detta perspektiv som utpräglat *munligt*: dels i den omedelbarhet och den affektiva laddning som präglar deltagandet i aktiviteten, dels även med tanke på att skriftspråket i spelet förlorar sina beständiga egenskaper (jfr 2.4.3): Exempelmeningarna, liksom alternativen i skriftlig form, försvinner från den digitala skrivtavlan så fort tidsgränsen är slut, och på elevernas datorplattor har de över huvud taget aldrig varit synliga.

⁵⁶ Grunden för den negativa utvärderingen skulle kunna förklaras av att "å andra sidan" är ett exempel på *intern* konnektion, som typiskt sett markerar ett kontrasterande perspektiv mot idéer eller argument som tidigare har presenterats i texten (Martin 1992, s. 180). Det kan då, precis som läraren indikerar, låta som att majoritetens fattigdom kan avfärdas med tanke på att en minoritet är rika. Förslaget läraren förespråkar, "medan", markerar däremot ett *externt* logiskt samband, relaterad till den fysiska och sociala världen (se även Walldén 2018).

8.3.3.2 Utvidgning av satser

Medan undervisningen om genrestruktur i hög grad frikopplades från den ursprungliga skolgeografiska klassifikationen tycks detta kunskapsfält nu lånas in för att kommunicera metaspråklig kunskap om logiska samband. Samma tendens kan ses i ett efterföljande dekonstruerande moment, där läraren har satt upp logiska samband ordnade och färgkodade utifrån funktion på ett skåp i klassrummet: förklara, ge exempel, jämföra och göra tillägg. Lärarens klassificering av logiska samband framgår nedan.

Tabell 10. Lärarens indelning av logiska samband

förklara varför	ge exempel	jämför	göra tillägg
därför att	bland annat	jämfört med	vidare
på grund av	till exempel	i likhet med	ytterligare
alltså	exempelvis	som	och, också
orsaken är	nämligen	såsom	dessutom
av detta skäl	framför allt		även
vilket medför	som, såsom		
vilket leder till			
eftersom			
för att			

Vissa av dessa samband realiseras genom konjunktioner (exempelvis ”och”) eller underordnande konjunktioner (därför att, för att), medan andra är exempel på adverb (vidare, också). Dessa utgör kongruenta realiseringar av orsakssamband, medan prepositioner (framför allt, på grund av, i likhet med), processer (medför, leder) samt deltagare (orsak) utgör metaforiska realiseringar. Utväxlingen nedan gäller förklarande bindeord.

L: Sverige är ett rikt land på grund av. Varför är vi ett rikt land, vi var ju trettonde rikaste landet i världen. Varför är Sverige ett rikt land?

E: Att vi har många saker vi kan sälja.

L: Många saker, ja. Och vad heter dom sakerna vi kan sälja, som finns i skogen bland annat?

E: Träd.

L: Ja, vad kallas det med ett fint ord?

E: Naturresurser.

L: Naturresurser, precis. Vi har mycket naturresurser. Då kan man säga så här. 'Sverige är ett rikt land på grund av att vi bland annat har mycket naturresurser' till exempel.

Utväxlingen är triadisk, och anknyter till det skolgeografiska kunskapsområdet genom att efterlysa förklaringar till varför Sverige är ett rikt land. Läraren utvärderar inledningsvis ett svar om att "vi har många saker vi kan sälja" positivt, och följer upp med ytterligare en FK där de möjliga svaren snävas in betydligt: "Vad heter dom sakerna vi kan sälja, som finns i skogen bland annat?" En elev ger det konkreta svaret "träd", vilket bekräftas och följs upp med ytterligare en fråga om vad det kallas med "ett fint ord". Läraren får nu det önskade svaret "naturresurser" och modellerar en orsaksrelation: "Sverige är ett rikt land på grund av att vi ... har mycket naturresurser." Användningen av triadisk dialog bidrar här till rörelser mellan konkreta och mer abstrakta begrepp, samtidigt som den diskursiva regeln modelleras. Bruket av logiska samband modelleras dock även i detta läge utan skriftliga förebilder. Formuleringar som "Vi har mycket naturresurser" vittnar om en låg grad av distans till det fält som utforskas, och är således tecken på ett muntligt kommunikationssätt.

I momentet som följer förväntas eleverna bygga ut förformulerade satser med hjälp av bindeord. Läraren illustrerar först med ett exempel, som tar ett betydligt mer jordnära perspektiv på frågor om miljö och hållbarhet:

L: Så om ni läser den mening jag skrivit där, <Hundar borde inte få bajsa ute>, kan ni välja vilket bindeord ni tycker passar bäst till den?

E: Därför att.

L: Därför att som vi hade skrivit här. Kan jag få fortsätta på meningen då? Hundar borde inte få bajsa ute därför att.

E: Det blir smutsigt.

L: Det blir smutsigt /.../

L: Hundar borde inte få bajsar ute vilket leder till ...

E: Att man trampar på det.

L: Ja, fast det leder ju inte till det. Om man inte får bajsar ute, vad händer då? Vad är det det leder till? Vad händer då?

E: Det är bättre för miljön.

L: Vilket leder till att miljön blir bättre, om man nu tror det. Jag kanske kan skriva så här: Hundar borde inte få bajsar ute vilket leder till att hundarna måste bajsar inne. Och det kanske, vilket leder till att hundar måste lära sig att gå på toaletten.

Ovanstående utväxling är starkt kontrollerad, så till vida att läraren efterfrågar och utvärderar exempel på bindeord och formuleringar från eleverna enligt ett triadiskt mönster. Fältet är av utpräglad vardaglig karaktär, när satsen som ska byggas ut lyder "hundar borde inte få bajsar ute". Läraren värderar ett inledande förslag på bindeord, "därför att", positivt och ber om en fortsättning på meningen. Svaret "det blir smutsigt" uppfyller behovet av att specificera en *orsak*, och värderas positivt. Läraren återinitierar sedan frågan, och använder denna gång det logiska sambandet "vilket leder till". Detta aktualiserar ett behov av att specificera en *konsekvens*, vilket blir styrande för de följande negativa respektive positiva utvärderingarna av elevsvar. Detta visar hur olika typer av logiska samband ryms inom den kategori av bindeord som läraren har benämnt "förklarande".

En annan utmaning rör att i en dialogisk och talspråklig kontext konstruera textförebilder för eleverna. Den är påtaglig i de exemplifierande formuleringar från läraren som konkluderar utväxlingen ovan: "Hundar borde inte få bajsar ute vilket leder till att hundarna måste bajsar inne." Formuleringen visar visserligen hur "vilket leder till" kan användas för att specificera konsekvenser, men resultatet blir i detta fall en osannolik kombination av argumentation och förklaring. Det fältet läraren väljer för att illustrera de diskursiva reglerna har föga relevans för ett kunskapsområde om kartor och befolkning. Det har dock förtjänster som verkar på ett interpersonellt plan. Det kan ses som ytterligare ett exempel på en strategisk försvagning av extern inramning, som släpper in icke-typisk kommunikation i klassrummet, för att rekrytera elevernas intresse inför

det stundande momentet. Fältet öppnar i detta skede även upp för humorfyllda utväxlingar mellan lärare och elever, som kan tänkas ha relationsbyggande potential:

L: Sen, när man har gjort det på alla meningarna, då skriver man fortsättningen. 'Jag är trött men är ändå glad'. 'Hundar borde inte få bajsa ute och absolut inte inne heller' /.../Så ni skriver klart meningen.

E: Förstoppad.

L: SKRATT *Förstoppad, den blir förstoppad ja.* Så vi väljer alltså ett bindeord *till en mening. Och sen efter det* så fortsätter ni.

Läraren ger här instruktioner om hur eleverna ska välja ett bindeord bland flera, och sedan fortsätta meningen. En exemplifiering, ”hundar borde inte få bajsa ute och absolut inte inne heller”, möts med kommentaren ”förstoppning”, vilket läraren skrattande bekräftar innan hon, fortfarande skrattande, kondenserar innebörden i instruktionen.

Den efterföljande färdighetstränande paruppgiften, där eleverna förväntas bygga ut förformulerade satser genom ett urval av bindeord, innebär ett skifte till skolans fält. Även denna uppgift struktureras enligt ett triadiskt mönster, så till vida att eleverna introduceras för en uppgift, genomför den i par och sedan får lösningen bedömd. Nedanstående utväxling är från det värderande steget, som understryker undervisningens kvantitativa orientering mot bindeord: ju fler desto bättre.

L: <Läxorna ska anpassas till elevens behov.>

E: <Elevens behov eftersom svåra läxor är meningslösa vilket leder till att eleverna inte lär sig något.>

L: Då har du utvecklat det ännu mer. 'Eftersom svåra läxor är meningslösa vilket leder', det står inte med där men du har tänkt till att det kan vara med, 'vilket leder till att eleverna inte lär sig något' /.../

E: <Läxor ska anpassas till elevers behov och det ska leda till att de får bättre betyg.>

L: Och det ska leda till, där hade du fått med fler bindeord också. Bra. Det ska leda till att dom får bättre betyg. Då tar vi nästa.

Eleverna föreslår ovan formuleringar som innehåller flera bindeord, vilket värderas positivt av läraren: "Då har du utvecklat det ännu mer ... där hade du fått med fler bindeord också. Bra." Elevsvaren speglar att läraren vid upprepade tillfällen har framhållit det som förtjänstfullt att använda sig av den logiska metaforen "vilket leder till" och är ett tecken på hur lärarens kommunikation av metaspråkliga kunskaper är styrande för elevernas deltagande. Att eleverna tänjer på förutsättningarna för momentet genom att tvärt emot instruktionen välja flera bindeord tycks inte utgöra ett problem. I linje med de mål som inledningsvis kommunicerades om utvecklade resonemang rör det sig om en kvantitativ och syntaktisk orientering, där orsaksrelationer utvecklar sig mellan satser istället för att integreras i enlighet med ett mer skriftligt kommunikationsätt (jfr 2.4.3; 3.1.1).

8.3.3.3 *Sammanfattning*

I analyserna har jag sammantaget visa hur användningen av bindeord är huvudfokus för den pedagogiska kommunikationen. Det ursprungliga ämnesområdet om kartor och befolkning utgör endast ett av flera fält som lånas in för att illustrera tillämpning av metaspråklig kunskap. Läraren använder under dessa färdighets-tränande moment en svag extern inramning för att väcka elevernas intressen. Det är påtagligt i det kviss som läraren konstruerar, där eleverna med datorplattor tävlar i att välja lämpliga bindeord, samt i diskussionen kring hundars naturbehovsvanor som inledde det andra momentet där eleverna skulle förse satser med olika former av utvidgningar. Lärarens val av kommunikationskanal (digitalt kviss) respektive fält (hur hundar bajsar) är inte typiska inom skolans kontext, och kan utifrån elevernas reaktioner tänkas ha bidragit till ett ökat intresse för att träda in i den instruerande diskurs som står i centrum. Formerna för dessa moment medverkar samtidigt till en starkt inramad undervisning i *intern* mening, där elever-

na utifrån begränsade alternativ ska modifiera satser med bindeord.

Analysen har visat hur de bindeord läraren väljer ut för modellering uttrycker olika slags samband samtidigt som de realiseras genom olika grammatiska kategorier. Detta är i linje med den semantiskt grundade förståelsen av logiska samband som underbygger genrepdagogen. Även om läraren i ett senare skede introducerar en funktionsindelning av bindeord visar analysen att tillämpningen av dessa till större delen blir en fråga om språkkänsla för vilka formuleringar som fungerar syntaktiskt och logiskt snarare än explicitgjord kunskap om hur språk fungerar (se även Walldén 2018). Vad som däremot kommuniceras tydligt är värdet av *många* bindeord för att skriva längre meningar. Precis som tidigare analyser har uppmärksammat kan denna kvantitativa orientering mot logiska samband leda till talspråkligt präglade texter, med innebörder som utvecklas genom komplexa satsmönster istället för inom utbyggda ordgrupper. Momenten kan ha stöttande egenskaper, genom att introducera metaspråkliga begrepp och reducera elevernas frihetsgrad i språkanvändningen (se. 2.3). Samtidigt är det tydligt att stötningen återigen inte riktar sig mot skriftspråklig representation av ämneskunskaper, utan snarare tar sig uttryck som en generell språklig färdighet.

8.4 Gemensamt skreven text

I linje med vad som kan förväntas av genrepdagogiska undervisningsprocesser innehåller det studerade arbetsområdet även ett steg där läraren skriver modelltexter tillsammans med eleverna (se 2.3.1.1; 6.2). Den text som utgör resultatet av den gemensamma konstruktionen reproduceras nedan.

Jag som elev funderar om det är bra eller dåligt med mobiltelefoner på rasterna. Jag ska skriva om det positiva och negativa med mobiltelefoner innan jag bestämmer mig.

Å ena sidan är det bra att ha mobiltelefoner på rasten för att om man har tråkigt så har man något att göra vilket leder till mindre bråk.

Å andra sidan är det inte bra att ha mobiltelefoner på rasten eftersom man kan bli utpekad i sociala medier vilket medför att elever kan känna sig mobbade.

Det finns både fördelar och nackdelar med att ha mobiltelefoner på rasten. Jag har kommit fram till att jag tycker att det är bra att ha mobiltelefoner på rasten.

Texten följer, i likhet med de tidigare analyserade modelltexterna, en diskuterande genrestruktur med introduktion av ämne, kontrasterande perspektiv och slutsats (se 3.1.2.2). En annan likhet är att den utmynnar i ett personligt ställningstagande. Det skolgeografiska kunskapsfält som inledningsvis byggdes upp har nu helt lagts åt sidan, vilket tydligt visar det metaspråkliga kunskapsområdets företräde i den instruerande diskursen. Det gemensamt konstruerande momentet introduceras enligt följande.

L: Nu ska vi tillsammans börja skriva, och det hinner vi, på en gemensam text för att jag sen ska kunna släppa er lösa till att skriva själv. För nu gör vi en perfekt text som vi kan titta på när ni ska skriva era egna texter. [n] delar du ut?

E: A plus!

L: Vi gör en A plus-text. Kanske inte hinner A plus, men gör i alla fall rätt struktur och vi har med lite bindeord /.../ Jag bestämmer rubriken <Mobiltelefoner på rasten, bra eller dåligt>, det kan ni skriva som överst på ert papper när ni får det.

Läraren använder attitydladdade formuleringar när hon introducerar momentet: att de ska skriva en ”perfekt text” innan eleverna ”släpps lösa”. Detta kan ses som ett sätt för läraren att rekrytera elevernas intresse inför den förestående uppgiften. En elevkommentar, ”A-plus”, möts först av en bekräftelse, men sedan av en reservation formulerad med låg epistemisk modalitet: ”Kanske inte hinner A plus.” Sedan styr läraren uppmärksamheten till den metaspråkliga kunskap som utgör fortsatt fokus för den instruerande diskursen: ”rätt struktur” och ”lite bindeord”. Att läraren har bestämt rubriken, ”Mobiltelefoner på skolan, bra eller dåligt”,

är ett tecken på stark inramning där skolan används som kontext för uppgiften.

L: Har ni skrivit rubriken? Jag ska bara göra den lite större så att vi ser att det är en rubrik. Så. Okej. Vad ska ni börja med nu, nu har ni en rubrik. Vad ska komma först?

E (flera): Inledning.

L: Inledning. En inledning. Och där ska ju frågan finnas med.

Läraren för genom triadisk dialog uppmärksamheten till den metaspråkliga kunskapen om hur en diskuterande text ska inledas. Läraren använder här hög relationell modalitet, ”ska”, tillsammans med förutsättande interpersonella satsadverbial, ”ju”, vilket betonar denna diskursiva regel som nödvändig att följa samtidigt som den bör vara känd för eleverna (se 2.4.2.3). Nedan visas hur läraren styr kommunikationen mot de metaspråkliga kunskapsområden som tidigare har behandlats.

L: Och nu ska vi skriva först om det positiva eller det negativa tycker ni?

E: Positiva.

L: Det positiva. Hur börjar vi då?

E: Å ena sidan.

Läraren frågar inledningsvis vad eleverna tycker att de ska börja med, och får svar som ligger i linje med vad som har betonats vid genomgång av modelltexter: att framhäva den positiva sidan först och markera det kontrasterande perspektivet med det textuella temat ”å andra sidan” (se 8.2.2). Dessa val har betydelse för textens övergripande retoriska struktur. Läraren för även uppmärksamheten till logiska samband mellan satser, i linje med de mål om utvecklade resonemang som introducerades tidigare (se. 8.1):

L: Och så ett bindeord här. För att? Eftersom? 'För att' ... för att vadå?

E: För att om man har tråkigt.

L: För att om man har tråkigt.

Meningen som läraren skriver på den digitala skrivtavlan till följd av den selektivt återgivna förhandlingen lyder: "Å ena sidan är det bra att ha mobiltelefoner på rasten *för att om* man har tråkigt så har man något att göra *vilket leder till* mindre bråk." Kursiveringarna motsvarar lärarens egna markeringar. Formuleringarna är, liksom de exempel på utvecklade resonemang som gavs tidigare, komplext länkade, och därmed även talspråkliga så till vida att innebörder utvecklas genom nya satser istället för att förpackas och integreras i ett skriftspråkligt kommunikationssätt (se 2.4.3). Ett mer skriftspråkligt sätt att realisera motsvarande ideationella innebörd vore "mobiltelefoner är bra på rasten eftersom de förhindrar tristess och därmed även bråk", där de grammatiska metaforerna "tristess" och "förhindrar", tillsammans med samordning på nominalgruppsnivå ("och därmed även bråk"), bidrar till att förpacka och integrera innebörderna (jfr 3.1.1). Det vardagliga fält som konstrueras i modelltexten inbjuder dock inte till ett skriftligt kommunikationssätt.

Texten utmynnar, likt de tidigare modelltexterna, i ett personligt ställningstagande:

L: 'Jag har kommit fram till att jag tycker att, att jag tycker, att jag tycker att det är bra' eller? Kan vi skriva så eller vill ni ändra nånting? <Jag har kommit fram till att jag tycker att det är bra att ha>, mycket 'att', <bra att ha mobiltelefoner på rasten>. Är ni nöjda med det?

Läraren har låtit eleverna rösta om hur de ska ställning, och flertalet markerar att de tycker mobiltelefoner är bra. Läraren kommenterar att det blir "mycket att" men gör ingen omformulering. Antalet satser gör återigen formuleringen talspråklig, och valet av mentala processer som utgår från skribenten ("jag har kommit fram till att jag tycker") gör ställningstagandet till ett personligt sådant istället för att rikta sig till någon som ska övertygas (jfr 3.1.2.2).

Såväl modelltexterna som den gemensamt konstruerade texten utgör viktiga medierande resurser för undervisningsprocessen som helhet, och erbjuder stöttning genom att reducera elevernas frihetsgrad inför konstruktionen av en individuell text. Denna stöttning

riktar sig dock, som tidigare har visats, mot ett språkbruk med begränsad relevans för såväl skolgeografiska kunskaper som argumenterande kommunikativa syften. Det framkommer under informella samtal efter avslutade moment att läraren uppfattar det som särskilt utmanande att engagera och inkludera samtliga elever i samkonstruerande moment, eftersom formerna för det inte kan varieras. Det elevnära fältvalet för skrivandet kan tänkas fylla en motiverande funktion i ljuset av denna farhåga.

8.5 Instruktioner inför individuell skrivning

Den genrepdagagogiska undervisningen avslutas enligt förväntan med att eleverna ska tillämpa ämnesspecifika och metaspråkliga kunskaper i en individuell konstruktion av text (se 2.3.1.1). Varken de färdiga texterna eller produktionen av dem har observerats, i linje med studiens avgränsningar. Nedan visas dock hur läraren introducerar skrivuppgiften.

L: Då ska vi köra igång. Får se vad vi ska hitta på först. Ni ska skriva idag. Eh, vad ska vi skriva om?

E: Skillnad typ. En diskuterande text.

L: En diskuterande text om ...

E: Om två länder.

L: Om två länder. Ändrade inte vi det, ja jag, det kan vara lite rörigt så, ja det är faktiskt instruktionen. Ni ska skriva om ett land, ett land som vi kanske skulle kunna tänka oss att bo i. Det kunde va så här, det behöver inte vara Sverige. Ni kan välja, men det ska vara ett av dom länderna vi har valt ut här. Ni kan ju undersöka Polen till exempel, och titta så här: Skulle det kunna vara ett land som jag skulle vilja bo i? Det vet ni inte kanske just nu, ni får undersöka. Den fakta som ni har här, och sen får ni gå in på nätet på dom två sidorna som jag ska visa alldeles strax. Och titta vidare: Vad står det mer om Polen? Och skriva positivt och sen skriva ...

E: Negativt.

L: Negativt. Och sen bestämmer ni er. Ni kan även välja eh Irak och skriva det som är bra med Irak och det som är dåligt med Irak och sen välja längst ned. Så tänk inte så här att ni ska skri-

va om Sverige allihopa. För att väljer ni till exempel Afghanistan och ni känner att där skulle jag inte vilja bo, då är er slutsats längst ner att nä, det här landet är ingenting för mig.

Läraren använder triadisk dialog, initierad genom FK-frågor och ifyllnadspåståenden, för att sätta fokus på den aktuella diskursiva formen ("en diskuterande text") samt fältet texten ska utforska ("om två länder"). En oklarhet är påtaglig angående innehållet, då elevsvaret "om två länder", får ett tvekande svar av läraren: "Ändrade vi inte ... det kan vara lite rörigt ... det är faktiskt instruktionen." En modifierad instruktion ges i detta läge: att eleverna ska skriva om ett land (jfr s. 224). Läraren styr sedan, återigen genom triadisk dialog, kommunikationen mot genrestruktur: att inleda med ett positivt perspektiv, fortsätta med ett negativt och sedan dra en slutsats. Under genomgången nämner läraren Polen, Irak och Afghanistan som exempel på länder att välja, samtidigt som hon poängterar att det "behöver inte vara Sverige". Detta kan spegla en förmodan om att eleverna skulle finna det enkelt att skriva om Sverige. Inramningen för skrivuppgiftens innehåll samt dess övergripande diskursiva form framstår med detta som stark. Den skolgeografiska klassifikation som var huvudfokus under undervisningens kontextbyggande fas gör här ett återinträde, och sammanförs med den språkämnesklassifikation som har dominerat under de modellerande, gemensamt konstruerande och färdighetstränande momenten som analyserats tidigare.

Instruktionerna för uppgifterna förefaller nu starkare länkad till de diskuterande texter som har dekonstruerats och konstruerats gemensamt i tidigare moment. Det är också påtagligt att lärarens instruktion, precis som modelltexterna, orienterar eleverna mot ett personligt ställningstagande. Elevernas skrivande beskrivs vid upprepande tillfällen i termer av att "välja", och slutsatserna kopplas till eleverna själva snarare än någon annan som ska övertygas: "Jag skulle vilja ... där skulle *jag* inte vilja bo ... ingenting för *mig*." Skrivuppgiften återspeglar därmed den kontextuella metaforik som har varit påtaglig tidigare, där en diskuterande stegstruktur används för att redogöra för ett personligt ställningstagande istället för att argumentera. Nedan visas hur läraren relaterar de diskursi-

va reglerna till hur texterna slutligen bedöms. Läsaren visar vid detta tillfälle en matris på den digitala skrivtavlan, vars text är för liten för mig att se. Inledningsvis fokuseras mål som tillhör det skolgeografiska ämnesområdet.

L: Vi ska kunna använda kartor och undersöka omvärlden, undersöka världen. Och sen ska man kunna diskutera hur jag kan den informationen jag har fått. Så det är klart och tydligt ett av målen. Kan man göra det på ett ganska bra sätt, eller ett bra sätt, eller ett mycket bra sätt. Det är hur man utvecklar sin diskussion. Om att utveckla sina meningar. Så det tittar jag på [n] det tittar jag på samt att jag tittar ju på er svenska som är här.

Lärarens genomgång tydliggör hur eleverna ska visa upp kunskaper om kartor och befolkning. Målgenomgången är ett uttryck för en synlig pedagogik (se 2.1.2), där regler för bedömning ställs i förgrunden inför skrivandet. Matrisformuleringarna som återopas (jfr 8.1) tycks vara en rekontextualisering av kursplanens kunskapskrav, där texternas behandling av ämnesinnehållet bedöms utifrån graderingen "ganska bra", "bra" och "mycket bra". Graderingen rör "hur man utvecklar sin diskussion" vilket läraren likställer med "att utveckla sina meningar". Detta visar hur den metaspråkliga kunskapen om att använda logiska samband relateras till det skolgeografiska kunskapsinnehållet. Som indikeras i slutet av utdraget ovan för läraren sedan uppmärksamheten till en del av matrisen som specificerar språkliga mål:

L: Samt att jag tittar ju på er svenska som är här Här står du kan skriva olika slags texter. Vad är detta för sorts text [n]? Vad är detta för sorts text ni ska skriva nu.

E: Diskuterande.

L: Diskuterande, det är en sorts text. <Ni kan skriva olika sorters texter med ganska tydligt innehåll> /.../ Eller så kan du skriva tydligt eller mycket tydligt. Och sen tittar jag även på stavningen här i svenska. Kan du använda viktiga regler, dubbelteckningar med två n eller ett n, eller är det ck eller hu stavar

man ordet? Kan ni punkt och stort skiljetecken, punkt och stor bokstav. Ganska bra, bra, mycket bra. Så dom tre sakerna tittar jag på när ni skriver. Alltså att ni kan använda er av kartan och utifrån den skriva en text, välutvecklad, utvecklad eller ganska utvecklad. Hur innehållet ser hur, hur strukturerar ni upp. Kommer ni (nu) ihåg hur skulle man skriva den här sortens text? Vad skulle vi börja med, vad kommer sen och så vidare. Och sen tittar jag på er stavning. Tre saker.

Läraren relaterar nu uppgiften till rekontextualiserade mål från kursplanen i svenska, som är graderade på samma sätt som de skolgeografiska motsvarigheterna. Läraren lyfter fram målet att kunna skriva olika sorters texter, och för genom triadisk dialog uppmärksamheten mot genren diskuterande text. Läraren övergår sedan till kriterier som gäller stavning, för att sedan i en kondenserande formulering lyfta fram genrestrukturen som ett kriterium: "Vad skulle ni börja med, vad kommer sen och så vidare." Behärskningen av genren får därmed, liksom bruket av logiska samband, konsekvenser för hur eleverna bedöms. En intressant skillnad är dock hur genren, till skillnad från de logiska sambanden, inte kopplas till förmågan att kommunicera kunskaper i geografi. Den får därmed karaktären av en mer allmän, skriftspråklig förmåga (jfr 3.1.2.2).

Läraren delar inför skrivandet ut en planeringsmodell, och påminner om de texter som har fungerat som modeller i undervisningsprocessen:

L: Vad ska ni ha för rubrik? Hur ska ni göra er inledning? Och ni har ju fått av mig tre olika texter. En om Luleå, en om Norrköping och så den ni skrev själv om mobiltelefoner. Så ni har tre olika texter att titta lite på hur man kan skriva en inledning. Sen skriver ni ur synvinkel och så får ni skriva ju argument, alltså vad som är bra.

Planeringsmodellen läraren delar ut specificerar den diskuterande genrestrukturen, med inledning, synvinkel 1, synvinkel 2 och slutsats. Den bidrar till att begränsa elevernas frihetsgrad att angripa

uppgiften, genom att säkerställa att de utgår från en diskuterande genrestuktur (se 3.1.2.2). Bruket av bindeord för att utveckla resonemang om karta och befolkning modelleras i nedanstående instruktion.

L: Skriv inte bara så här: Det är varmt i Afghanistan. Det som är bra är att det är varmt i Afghanistan. Ni måste också ge konsekvenser. Alltså, vad är bra? Förklara varför. Vad är bra med att det är varmt. Ja, för då kanske jag mår bättre i min kropp till exempel. Det kan vara så här att om man till exempel är sjuk och har nåt som heter reumatisk värk då är det bra att vara i solen, för då är det till exempel bra för lederna. Men så kan man tänka solen är ju inte bra att utsättas för för mycket, alltså solen strålar, ni vet det kan ju orsaka cancer. Så det finns ju både fördelar och nackdelar.

Nödvändigheten att utveckla resonemang formuleras av läraren med hög relationell modalitet: "Ni måste också ge konsekvenser." Även om lärarens efterföljande förklaring relaterar till förhållanden i ett av de undersökta länderna, Afghanistan, framstår kopplingen till de tidigare inhämtade kunskaperna om resursfördelning och levnadsförhållanden som svag när den handlar om hur värme och sol på olika sätt påverkar hälsan: att man "mår bättre", att "det är bra för lederna" och att det kan "orsaka cancer". Således får även bruket av logiska samband karaktären av en allmän skriftlig förståelse medan textinnehållet sätts i andra rummet.

Läraren demonstrerar under genomgången med hjälp av den digitala skrivtavlan hur eleverna kan söka ytterligare information om länderna via *Globalis* eller en alternativ webbresurs, *Världskoll*, som möjliggör statistiska jämförelser mellan länder.⁵⁷ Även i detta sammanhang betonar hon vikten av att utveckla resonemang:

L: I Sverige får man 1,9 barn /.../ men i Afghanistan får man fem barn per kvinna. Så här kan man ju jämföra lite, så kan man ju tänka om det är bra eller dåligt och skriva. Vad tycker

⁵⁷ <http://varldskoll.se/>

ni, är det bra eller dåligt till exempel att det föds fler i Afghanistan? Att man föder fler?

E: Dåligt.

L: Varför är det dåligt tycker du?

E: För att landet blir mindre så det blir trångt.

L: Landet blir mindre, då blir det fler det blir trångt. Då kan man ju skriva det som negativt i så fall: I Afghanistan så föds det fem barn per kvinna. Jag tycker att det är dåligt för att det medför eller det medför att det blir trångt.

Läraren ställer här en SK-fråga om vad eleverna tycker om den högre barnafödseln i Afghanistan, och ber om en motivering till svaret. Läraren utvärderar svaret "att det blir trångt" positivt, och omformulerar det i en mening där skribenten blir källan till den negativa uppskattningen: "Jag tycker att det är dåligt för att ..." Detta illustrerar hur läraren återigen styr kommunikationen mot att eleverna ska göra ett personligt ställningstagande. Som tidigare konstaterats ger dessutom den parataktiskt ordnade informationen i webbresurserna ett begränsat stöd för att diskutera och resonera kring levnadsvillkor. Eleverna får utveckla resonemangen och göra relevanta kopplingar på egen hand.

En slutlig observation om den individuella skrivuppgiften är att den reglerande diskurs, och moraliska position, som var påtaglig i den kontextbyggande fasen behålls i denna genrepdagagogiska slutfas: att värdera levnadsförhållanden i andra länder utifrån en privilegierad tillvaro i Sverige. Detta framgår av excerpten nedan.

L: Ja. Det är lite klurigt, och väljer man Sverige så kanske det blir svårt att komma på så många dåliga saker som man kan hitta nånting om. "

E: Om man väljer Etiopien (så är det väldigt svårt att hitta något bra) SKRATT

L: Ja, om man väljer Afghanistan eller Etiopien kanske det är svårt att komma på många bra saker.

Läraren har frågat om uppgiften var svår. Hon bekräftar att det "är lite klurigt", och tillägger att det kan vara svårt att "komma på

många dåliga saker som man kan hitta något om”. En elev följer skrottande upp med att det kan vara ”våldigt svårt” att hitta något bra med Etiopien, vilket läraren bekräftar. Bruket av attityd och värdering fungerar här solidaritetsskapande (se 2.4.2.3). Samtalet speglar att eleverna måste lyfta fram både fördelar och nackdelar med landet som har valts ut. De personliga ställningstaganden eleverna ska utveckla i sina texter framstår därmed i hög grad som givna på förhand.

Dessa instruktioner inför elevernas eget skrivande kan ses som en kondensering av den reglerande och instruerande diskursen i tidigare moment (jfr 2.4.3). Den bekräftar bilden av en synlig pedagogik, där läraren kommunicerar metaspråklig kunskap och ger skriftliga förebilder. Den visar samtidigt hur en kvantitativ orientering mot logiska samband, och en modellering av genre som betonar struktur framför interpersonella och innehållsmässiga överväganden, ger ett begränsat stöd för att uttrycka ämneskunskaper skriftligt.

8.6 Syntes och slutsatser

Föregående kapitel visade hur ett skolgeografiskt kunskapsområde byggdes upp främst genom talspråket och visuella resurser, i en ledande genrepedagogisk fas. Om genrepedagogisk undervisning typiskt innebär att undervisningens klassifikation stärks när skrift och metaspråklig kunskap sätts i förgrunden framstår läget som mer komplext i det aktuella ämnesintegrerade arbetsområdet (jfr 2.3.1.1). Sammantaget tycks den ursprungliga skolgeografiska klassifikationen träda tillbaka till förmån för en stärkt språkämnesklassifikation, med fokus på kunskap om språkliga strukturer.

De områden för metaspråklig kunskap som aktualiseras i kommunikationen är, i linje med den undervisning som har observerats i årskurs 1, genrestruktur och logiska samband. De figurerar i de mål läraren kommunicerar för arbetsområdet, som i sin tur är ett underlag för betygssättning. Genrestrukturen läraren modellerar är diskuterande och består således av introduktion, kontrasterande perspektiv på sakfrågan följt av en slutsats (se 3.1.2.2). Genren följer en ”retorisk smörgåsstruktur” och har utsikter att användas för att kommunicera ämnesspecifika kunskaper inom geografi. Analy-

sen har dock visat hur de diskuterande modelltexter läraren analyserar och konstruerar tillsammans med eleverna rör sig i vardagliga fält, samtidigt som de är orienterade mot personliga ställningstaganden snarare än mot att utifrån ämneskunskaper övertyga en motpart. Texternas huvudsakliga syfte tycks istället vara att illustrera den metaspråkliga kunskap om genrestrukturer och, till viss del, logiska samband, som läraren har valt att fokusera. Detta indikerar en *textuell* orientering mot genre, där övergripande informationsstruktur ges företräde framför ämnesinnehåll (ideationell metafunktion) och överväganden som rör textens mottagare (interpersonell metafunktion). Konsekvensen blir att modelltexterna har ett begränsat värde som förebilder för såväl representation av ämnesspecifika kunskaper som för skriftlig argumentation.

När logiska samband modelleras under genomgången av modelltexter betonar läraren särskilt värdet av att introducera diskuterande texters kontrasterande perspektiv med formuleringar som ”å ena sidan” och ”å andra sidan”. Det innebär att använda interna logiska samband som textuella teman för att strukturera argumenterande text (se 3.1.2.2). I övrigt inriktar sig lärarens modellering huvudsakligen på logiska samband som uttrycker orsaksrelationer, vilket läraren själv beskriver som ”ord för att förklara” (jfr 2.4.1). Dessa ska användas av eleverna för att uppnå ett av de mål läraren formulerar för arbetsområdet kartor och befolkning: att utveckla resonemang. Det skolgeografiska kunskapsområdet får dock, liksom i modelleringen av genrestruktur, till stor del lämna plats åt mer vardagliga fält. Analysen har visat hur detta motverkar lärarens uttryckta avsikt att eleverna ska lära sig mer skriftspråkliga former för textbindning. Fokuset på bindeord bidrar till tal-språkliga och vardagliga texter, snarare än skriftspråkliga och ämnesspecifika. En kvantitativ orientering mot bruket av logiska samband, för att utveckla resonemang och nå högre betygssteg, bidrar ytterligare till detta. Analysen visar slutligen utmaningar med att synliggöra logiska språkliga funktioner, enligt genrepedagogikens semantiskt grundade förståelse av dessa, när bindeord som väljs ut fyller olika logiska funktioner och realiserar genom olika grammatiska kategorier (se även Walldén 2018). Lärarens utvärderingar av

elevernas svar i färdighetstränande moment faller tillbaka på språkkänsla istället för explicit kunskap om hur språk fungerar.

Kunskapen om diskuterande genrestruktur och logiska samband får med detta karaktären av generella språkliga färdigheter snarare än resurser för att kommunicera ämnesspecifika kunskaper. Den påtagliga spänningen mellan metaspråkliga och ämnesspecifika kunskaper kvarstår när det skolgeografiska kunskapsområdet, inklusive den moraliska position som var påtaglig i undervisningens kontextbyggande fas, slutligen gör ett återinträde inför elevernas enskilda skrivuppgift. En betydelsefull konsekvens är en fortsatt avsaknad av förebilder för hur ämnesspecifik kunskap representeras i skriftlig form. Vid sidan om att påverka elevernas förutsättningar att lösa den slutliga uppgiften kan bristen på skriftspråklig mediering även tänkas begränsa lärarens förutsättningar att kommunicera ämnesspecifika kunskaper och delvis förklara de dragningar åt muntliga kommunikationssätt och vardagliga representationer av erfarenhet som analysen har visat.

Ur ett vidare perspektiv har analysen visat flera stöttande egenskaper hos undervisningen. Den följer, som tidigare konstaterats, cirkelmodellen, vilket utgör en stöttande princip på makronivå genom moment som bygger på varandra (se 2.3.1.1). På mikronivå visas en stöttning genom att läraren använder triadisk dialog samt kondenseringar av innebörder för att sätta fokus på ämnesspecifika och, framför allt, metaspråkliga begrepp. Detta innebär i relation till Wood, Bruner och Ross (1976) att läraren markerar viktiga kännetecken hos skriftliga modeller och uppgifter, som möjliggör återkoppling och tolkning av diskrepans. När eleverna hänvisas till att använda en viss genre innebär det även stöttning i form av begränsad frihetsgrad (se 2.3). Att såväl modelltexterna som den slutliga skrivuppgiften drar mot ett personligt ställningstagande snarare än argumentation på kunskapsmässig grund har problematiserats, men kan också ses som att skrivundervisningen följer en konsekvent linje. En annan påtaglig förtjänst är att läraren delar med sig av undervisningens mål, angående såväl ämneskunskaper som språkliga kriterier. Samtliga dessa aspekter utgör tecken på en synlig pedagogik.

Den interpersonella dimensionen framstår sedan som viktig i hur läraren skapar och upprätthåller en relation med eleverna. Läraren lyckas kombinera en stark kontroll över utväxlingarna med en kamratlig tenor, där läraren mildrar negativa utvärderingar av elevsvar och stundtals även frångår rollen som primär kunskapsinnehavare. Det senare är påtagligt genom att läraren ställer genuina frågor om hur eleverna, och även jag, ser på instruerande diskursen. Detta visar hur lärare i linje med Mortimer & Scott (2003) kan skifta mellan auktoritativa till mer dialogiska kommunikativa orienteringar utifrån olika situationer och ändamål, och även hur en synlig pedagogik, innefattande kommunikation av metaspråklig kunskap, fruktbart kan kombineras med svagt inramade hierarkiska regler (Morais & Neves 2001). Det framstår även som nödvändigt att beakta vilken betydelse digitala resurser och vardagsanknutna fält har för att rekrytera och upprätthålla elevernas intresse i kommunikationen av ämnesspecifik och metaspråklig kunskap.

En dialogisk orientering är också påtaglig i hur läraren öppnar upp för eleverna att påverka hur metaspråkliga och ämnesspecifika kunskaper representeras i formuleringar av exempel och taveltexter. Detta involverar eleverna i undervisningen, samtidigt som det tycks bidra till ett muntligt kommunikationssätt. Möjligheten hade funnits att i större utsträckning rekontextualisera elevernas muntliga förslag i en mer skriftspråklig och ämnesspecifik skrud. Detta för dock återigen uppmärksamheten till frånvaron av skriftliga förebilder, som påverkar förutsättningarna för både läraren och eleverna att uttrycka kunskaper i registeradekvata former.

9 AVSLUTANDE DISKUSSION

I denna avhandling har jag gett en kvalitativ belysning av hur två lärare kommunicerar ämnesspecifika och metaspråkliga kunskaper i tidigare skolor, inom svenska som andraspråk och geografi. Det har nu blivit dags att diskutera studiens viktigaste resultat. Inledningsvis för jag en diskussion om betydelsen av dialog i undervisning, och visar hur ett metafunktionellt perspektiv kan synliggöra stöttande egenskaper i pedagogisk kommunikation som tidigare har varit mindre uppmärksammade. Sedan resonerar jag kring vinster och även förluster med att ge metaspråklig kunskap, lässtrategier och digitala resurser stort utrymme i undervisning.

9.1 Pedagogisk kommunikation i metafunktionell belysning

Denna inledande del av diskussionen belyser betydelsen av olika kommunikationsmönster. Studien bidrar till en flerstämmighet kring diskussionen om värdet av öppnare och mer kontrollerade former av samtal i klassrum, samtidigt som den tillför ett utökat perspektiv på den pedagogiska kommunikationens interpersonella och textuella funktioner.

9.1.1 Det öppna samtalets skenbarhet

Analyser av måndagssamlingar ("sharing time") och läsläxförberedande samtal i årskurs 1 visade möjliga konsekvenser av en osynlig pedagogik, där förväntningarna på elevernas deltagande i hög grad verkar på ett implicit plan. Samtalen präglades av svag inramning, där läraren *till synes* lämnar över kontroll till eleverna. Resultatet har visat att sådan dialogisk orientering mot elevernas

uppfattningar och vardagserfarenheter inte nödvändigtvis leder till en högre grad av inkludering och flerstämmighet (jfr Alexander 2008; Dysthe 1993; 1996; Jobér 2015; Liberg 1999; 2003; Nystrand 1997) eller till rika möjligheter till muntligt utflöde (jfr Gibbons 2006b; Lindberg 2013; Rosén & Wedin 2015). Det förekom visserligen långa samtal, som präglades av lärarens stöttning, solidariska lyssnande och subtila språkliga interventioner, men också sådana där eleverna endast deltog fåordigt eller inte alls. Resultatet har visat hur bruket av slutna frågor i dessa samtal, som inte sällan kritiserats för att de begränsar elevernas möjlighet till muntlig produktion, fyllde en viktig stöttande funktion genom att minska de avsevärda krav på muntlig produktion som de öppna frågorna innebar. I vissa fall ledde det till pseudodialogiska samtal där läraren fyllde i sådant eleverna inte förmådde säga själva. Kommunikationsformerna varierade alltså, utifrån elevernas förmåga och benägenhet att rekontextualisera sina vardagserfarenheten på det sätt som momenten, på ett implicit plan, krävde. Analysen av de läsläxförberedande samtalen, som var kännetecknad av särskilt svag inramning gällande turtagning, visade även hur elever kan få sitt deltagande reducerat till att följa den sociala ordningen för lärandet. Med andra ord ålades de att agera utifrån momentets *reglerande* diskurs som, till skillnad från den *instruerande* diskursen rörande kunskaper och färdigheter, verkade på ett mer explicit plan. Det är förvånande hur denna osynliga pedagogik förekommer under ett moment som på ytan är starkt klassificerat med sin (skenbara) inriktning mot bokläsning och lässtrategier (se vidare 9.5).

I denna avhandling följer jag inte enskilda elevers deltagande och tecken på språkutveckling. Med tanke på lärarens beskrivning av en stor kunskapsspridning i klassen uppfattar jag det dock som viktigt att diskutera vad de varierande kommunikationsmönstren kan leda till. Variationen kan med utgångspunkt i sociokulturell lärandeteori ses ur olika perspektiv. Ur ett individorienterat utvecklingsperspektiv kan den ses som ett positivt exempel på hur läraren anpassar sin stöttning beroende på elevens kunskapsnivå. Ur ett sociologiskt perspektiv, som beaktar hur differentierade interaktionsmönster vidareförmedlar och förstärker en differentierad dis-

tribution av kunskap, blir bilden mer problematisk. Att elever har olika förmåga att och benägenhet att ta för sig av talutrymme, och att det kan vara bekymmersamt ur ett språk- och kunskapsutvecklingsperspektiv, är de deltagande lärarna, liksom lärare i allmänhet, sannolikt mycket medvetna om. I studien är detta uppenbart genom hur lärarna på talrika sätt visar sig angelägna om att engagera samtliga elever i dialog. Resultatet har visat hur denna ambition kan nödvändiggöra, och även rättfärdiga, en kommunikation med starkare inramning.

9.1.2 Betydelsen av skolans kontext

I kapitel 5 visade jag även hur läraren återkommande använde skolans kontext som utgångspunkt för förklaringar och illustreringar av språkanvändning. I förhållande till Bernsteins ramverk (2000, 1990/2003) kan det ses som ett exempel på svag extern inramning. Motsvarande var påtagligt också i årskurs 6, när erfarenheter från andra skolämnen togs tillvara för att kommunicera kunskaper om geografi. Studier som bygger på New Literacy Studies tenderar att problematisera hur skolan utestänger erfarenheter och praktiker från hemmet och fritiden (se exempelvis Fast 2007; Schmidt 2013; Liberg 2006; Duek 2017). Detta har även beskrivits i termer av monologiska klassrumsmiljöer (Dysthe 1996; Liberg 1999; 2003). I föreliggande studie har jag dock visat hur skolsammanhanget har ett värde, eftersom det är en kontext som lärare och elever i dessa språkligt heterogena klassrum har delade erfarenheter av. Dessa erfarenheter öppnar för möjligheter att bygga gemensamma kunskapsramar och tilltala elevgruppen kollektivt.

Analysen av undervisningen i årskurs 1 visade även en dialektik mellan en instruerande diskursen om ords betydelse och en reglerande diskurs om vilka beteenden som förväntas under olika moment. Det är möjligt att, likt Gibbons, se detta som ett kunskapsområde i sig, om hur det är att vara elev (2006a). Som Gibbons också lyfter fram finns det ett värde i att även sådan kunskap görs synlig i undervisningen, jämsides med metaspråkliga och ämnesspecifika kunskaper, och att synliggörandet sker i andra former än tillsägelser på förekommen anledning. Resultatet ger sammantaget

ett underlag för att se erfarenheter gjorda inom skolan som en stöttande resurs.

9.1.3 Triadisk dialog och pedagogisk avsiktlighet

Analysen av moment från undervisningen i årskurs 1 som har diskuterats ovan ger ett underlag för att se en starkare kontroll över den pedagogiska kommunikationen som möjliggörande snarare än begränsande. Triadisk dialog, där läraren ställer frågor som den vet svaret på, kunde precis som slutna frågor tillmätas en stöttande funktion genom att elevernas frihetsgrad begränsades. I linje med analyser av Rose och Martin (2012), Wells (1993) samt O'Connors och Michaels (1996) bidrog strukturen även till att orientera kommunikationen mot abstrakta innebörder och perspektiv. Dessutom innebar bruket av triadisk dialog skiften från samtal som främst var en angelägenhet för läraren och enskilda elever till att eleverna tilltalades kollektivt och därmed inkluderades i kommunikationen.

Triadisk dialog hade framför allt, såväl i årskurs 1 som årskurs 6, en central betydelse för att introducera och påminna om ämnesspecifik och metaspråklig kunskap. Utifrån resultatet menar jag att förekomst av IRE inte bara kan utvärderas baserat på utrymmet eleverna får att formulera sig i talsituationen, utan utifrån dess roll för att bygga upp ämnesfält och gemensamma kunskapsramar. I vissa fall bidrog triadisk dialog också till rörelser mellan vardagligt och ämnesspecifikt språk genom lärarens rekontextualiseringar av elevernas svar (jfr Nygård Larsson 2011; 2018). Strukturen har sammantaget, i likhet med Hultins (2006) slutsatser, en stark koppling till lärarnas *avsiktlighet* i den pedagogiska kommunikationen.

Resultatet har även visat något som sällan uppmärksammas i klassrumsstudier: hur den triadiska dialogen konstruerades genom varierande kommunikationskanaler, när eleverna gav svar genom digitala kviss, miniskrivtavlor och rörelser. Strukturen förekom även tillsammans med en uppmuntrande och stöttande tenor där lärarna hanterade elevernas svar varsamt och strävade efter att engagera dem i uthålligt textarbete samt upprepande bearbetning av metaspråkliga och ämnesspecifika begrepp. Lärarna visade också

tecken på prestigelöshet, genom att vara öppna med avsikter bakom olika moment och inte rädas att frånga sina expertroller. Med detta har jag visat att lärare kan upprätthålla en stark kontroll utan att använda sådana recitativa eller monologiska undervisningsstilar som ofta utgör utgångspunkten för kritik av triadisk dialog. Lärarna gör med andra ord bruk av en pedagogisk palett som utmanar de motsatskategorier teorier tenderar att sätta upp (jfr Bernstein 2000, ss. 55–56). Att min operationalisering av utbildningssociologiska och språkvetenskapliga teorier öppnar för mer nyanserade beskrivningar av pedagogisk kommunikation diskuteras vidare nedan (se 9.1.5).

9.1.4 Dialog och vardagliggörande av kunskap

I resultatet har jag även visat hur den studerade genrepdagagogiska undervisningen stundtals kännetecknades av en svagare inramning, som tydde på en mer dialogisk kommunikativ orientering. Det gäller dels hur båda lärarna ofta organiserade undervisningen i par eller smågruppsarbete, vilket potentiellt kan gynna en aktiv muntliga bearbetning av kunskapsinnehåll (jfr Sellgren 2011). Denna interaktion har jag dock inte analyserat, i enlighet med studiens avgränsningar. Resultatet har dock visat hur eleverna, även inom ramen för lärarstyrd helklasskommunikation, fick ett betydande inflytande över hur ämnesspecifik och metaspråklig kunskap representerades. Detta framstår som förtjänstfullt i relation till nydialogiska perspektiv på klassrumsdiskurs, som förespråkar att eleverna tillåts göra substantiella bidrag. I den ämnesintegrerade undervisning som har observerats i årskurs 6 tycktes dock denna dialogiska orientering främja rekontextualiseringen av vardagliga fält och upplevelser snarare än ämnesspecifika och reflexiva motsvarigheter. Detta innebär rekontextualisering av horisontell diskurs istället för vertikal (Bernstein 2000), eller en dragning mot vardagligt språkbruk snarare än kunskapsrelaterat (Cummins 2000). Detta kan också, i linje med Hipkiss resultat (2014), ses som ett vardagliggörande av kunskap, som den svagare inramningen alltså bidrog till. Därmed vill jag understryka vikten av att läraren även i öppna samtal tillför stöd genom att rekontextualisera elevsvar i registeradekvata former.

En betydande kontroll över kommunikationen lämnades även över till eleverna i samkonstruktionen av text i årskurs 1. Förhandlingarna riktade sig dock i högre grad mot att utveckla ett meningsfullt innehåll med relevans för det ämnesspecifika kunskapsområde som utforskades, alltså narrativ text. I analysen kunde jag visa hur även lärarens *öppna* frågor medverkade till en stark kontroll över tillämpningen av metaspråklig kunskap. Detta bidrog i sin tur till att ge sagan en registeradekvat form. Detta inkluderade att följa en given struktur, bygga ut beskrivningar, ge utrymme åt inre erfarenhet samt och tillföra attityd. Detta visar hur interaktionsmönster behöver ses i relation till vilken funktion de har för att utforska undervisningens olika kunskapsfält.

9.1.5 Bortom dikotomiska beskrivningar

I analyserna av hur lärarna leder förhandlingar om ämnesspecifika och metaspråkliga kunskaper i undervisningen har jag synliggjort hur pedagogisk kommunikation kan vara starkt inramad i vissa avseenden men öppna upp för elevernas perspektiv i andra. Detta har varit särskilt påtagligt i den kommunikation och gemensamma tillämpning av metaspråkliga kunskaper som har diskuterats ovan. Studien bidrar därmed till att nyansera Bernsteins inramningsbegrepp. Som en följd vill jag argumentera för att etikettering av undervisning i termer av auktoritativ/dialogisk eller dialogisk/flerstämmig riskerar att ge en förenklad bild. Den pedagogiska kommunikationen kan istället leda eleverna mot förutbestämda perspektiv i vissa avseenden men vara öppen för deras röster i andra. Det ramverk för att förstå pedagogisk kommunikation som jag föreslår i avhandlingen, där systemisk-funktionell språklig teori samverkar med utbildningssociologisk teori och sociokulturella teorier om stöttning, ger en grund för att gå bortom dikotomiska beskrivningar av pedagogisk kommunikation och därmed göra den större rättvisa.

I studien har jag vidare visat betydelsen av textuella egenskaper hos den pedagogiska kommunikationen. Detta innefattar hur lärarna använde sig av satsinledande teman för att markera betydelsefulla skiftningar, samt hur de introducerade och kondenserade centrala punkterna i den instruerande diskursen. Detta bidrar till

en tydlighet i kommunikationen och kan ses som ett uttryck för stöttning. De textuella egenskaperna kan även sägas spegla den pedagogiska avsiktlighet som kan kopplas till bruket av triadisk dialog (se ovan).

Det analytiska ramverk jag har utvecklat i dialog med empirin vidgar även perspektivet på interpersonella språkliga funktioner, så att det sträcker sig bortom vilken typ av frågor läraren ställer. Analysen har kunnat visa hur lärarna sökte konstruera engagemang och en gemensam strävan genom att använda resurser för utvärdering, samt hur de använde modalitet och interpersonella satsadverbial för att öppna upp för elevernas bidrag och mildra negativa värderingar av såväl beteenden som kunskapssvar. Lärarnas bruk av påminnande formuleringar, genom modalitetspartiklar som ”ju” och ”eller hur”, framstår, i kontrast mot Wirdenäs (2013) studie, som funktionella eftersom de förde uppmärksamheten till metaspråklig kunskap som hade behandlats tidigare i de strukturerade undervisningsprocesserna. Slutligen har jag synliggjort bruket av attityd som en betydelsefull resurs för att skapa engagemang, visa solidaritet, värdera texter, bedöma beteenden och konstruera moraliska positioner inom texter och ämnesområden. Dessa språkliga funktioner har, jämsides med utväxlingsstrukturer, en betydelsefull roll i kommunikationen av ämnesspecifik och metaspråkliga kunskap. Att dessa resurser mindre enkelt finner sin plats i dikotomiserade föreställningar om klassrumsdiskurs, såsom monologisk/dialogisk eller, för den delen, starkt/svagt inramad, gör dem inte mindre angelägna att ta hänsyn till för att förstå lärares språkanvändning i klassrummet.

9.2 Relationen mellan språklig och ämnesspecifik kunskap

I tre av avhandlingens fyra empiriska kapitel har jag undersökt hur genrebaserad undervisning rekontextualiseras i två klassrum. Den undervisning som har analyserats bär utmärkande kännetecken för denna, såsom en cyklisk skrivpedagogisk process som introducerar metaspråklig kunskap om genrer, ger modeller inför elevers enskilda skrivande och involverar eleverna i gemensam textproduktion. Undervisningen har därmed egenskaper som har efterlysts i tidigare forskning, såsom strukturerat textarbete och metaspråklig närvaro

(se Edling 2006; Hipkiss 2014; Nygård Larsson 2011; 2018; Olvegård 2014; Liberg 1999; Tanner 2014). Analysen av undervisningen i årskurs 1 har visat hur den genrebaserade undervisningen bidrog till en synligare pedagogik, där ett gemensamt kunskapsområde utforskades med tydliga kriterier för språkligt deltagande. Inriktningen mot abstrakta och metaspråkliga kunskaper innebar en starkare klassifikation och inramning i jämförelse med tidigare moment, och en stöttning som verkade på ett kollektivt snarare än ett individuellt plan (jfr 9.1.1). Det metaspråk läraren kommunicerade var mer utvecklat än motsvarande undervisning om sagor och berättelser Yassin Falk (2017) och Vuorenää (2016) utforskar, vilket kan ses som överraskande med tanke på att dessa studier delvis fokuserar högre årskurser. Å andra sidan tycks satsningarna på genrepedagogik på de aktuella skolorna vara mindre explicita.

En synlig pedagogik och metaspråklig stöttning visades också i min analys av undervisningen i årskurs 6, samtidigt som dessa egenskaper inte på samma sätt tycktes *nödvändiggöras* av skriftspråkliga utmaningar. Det metaspråkliga fokuset på textstrukturer och logiska samband, tillsammans med det informationsöverflöd som skapades genom visuella och digitala resurser, tycktes istället begränsa utrymmet för krävande ämnestexter. De skriftliga modeller som användes, och konstruerades gemensamt, illustrerade visserligen de områden för metaspråklig kunskap som läraren har valt ut, men rörde sig i vardagliga domäner snarare än i ämnesspecifika eller reflexiva, samtidigt som de hade språkliga brister. Arbetet med diskuterande genre främjade därmed, i kontrast mot textarbetet i Sellgrens (2011) och Nygård Larssons (2011) studier, inte ett ämnesspecifikt sätt att hantera verkligheten. En tydlig avvikelse mot Hipkiss (2014) resultat är att det inte främst var skriftspråket som medierade abstrakta och fackspråkliga kunskaper, utan lärarens talspråk tillsammans med digitala och visuella resurser. De digitala resurserna tycktes också i sig medföra en dragning mot muntliga kommunikationssätt. Detta tog sig uttryck i snabba svar, affektiv involvering och obeständighet.

Därför ser jag skäl att framhålla hur skriftliga ämnestexter inte bara utgör en svårighet att övervinna i undervisningen; de utgör *i sig* en grundläggande resurs för att mediera ämnesspecifika kun-

skaper och kontextadekvata tillämpningar av metaspråklig kunskap. De kan, med andra ord också vara något som fattas undervisningen. Möjligen finns det en risk med att primärt se undervisning av andraspråksinlärare, liksom undervisning allmänt, som en fråga om att implementera stöttande arbetssätt och kommunikationsmönster. Värdet av att arbeta i expertgrupper kan, som ett talande exempel från undervisningen om kartor och befolkning i årskurs 6, begränsas kraftigt när texterna som används inte ger underlag för expertkunskap. En slutsats är att en språk- och textmedveten ämnesundervisning även behöver kunna sortera bort undervisningstexter som inte är registeradekvata (jfr Nygård Larsson 2011, s. 320).

9.3 Risker med genrestrukturens primat

Resultatet har visat hur lärarnas kommunikation av metaspråklig kunskap fokuserar logiska samband och genrestrukturer. Detta ligger i linje med min tidigare läromedelsstudie, där samma språkliga kännetecken prioriterades (Walldén 2017b). Medan genrestruktur kan ses som ett relativt enkelt område att undervisa om (se Holmberg 2012) framstår logiska samband som betydligt mer komplext, eftersom det finns olika typer av logiska samband som också realiserar genom olika grammatiska kategorier (se även Walldén 2018).

En viktig fråga är i vilken utsträckning denna modellering av språkliga resurser har utsikter att stötta elevernas kommunikation av ämnesspecifika kunskaper. Angående logiska samband kan det konstateras att de, i kontrast till Sellgrens aktionsforskande licentiatavhandling (2011), företrädesvis modellerades utan förankring i ett specifikt kunskapsfält. Istället fick de logiska sambanden karaktären av ett kunskapsområde i sig, riktat mot en mer generell förmåga att strukturera text. Resultatet har visat hur ett sådant snävt fokus på språkets logiska funktion ledde till vardagsorienterade och även *osammanhängande* skriftspråkliga modeller i årskurs 6, vilket inte kan antas gynna en kunskapsfördjupning om kartor och befolkning. Liksom i min tidigare läromedelsstudie är en kvantitativ orientering påtaglig, när logiska samband i hög grad modelleras utan att hänsyn till vilken kommunikativ funktion de fyller i de aktuella texterna (Walldén 2017b). Logiska samband var också ett

initialt metaspråkligt fokus för undervisningen i årskurs 1, och analysen ger tecken på att de är otillräckliga som resurs för att stötta elevernas muntliga berättande. I båda fallen framstår det som didaktiskt motiverat att ge företräde åt språkets *experientiella* funktion, alltså hur språkliga resurser ger innehåll till erfarenhet inom olika domäner. Det kan handla om resurser för att representera skolgeografiska kunskaper, som i årskurs 6, eller om resurser för att konstruera mer vardagliga erfarenheter i årskurs 1. Dessa resurser behöver eleverna ha tillgång till innan det är meningsfullt att överväga olika sätt att ordna de relevanta erfarenheterna logiskt. Det är möjligt att se ett starkare pedagogiskt värde hos modelleringen av *interna* logiska samband i årskurs 6. Deras roll är att ordna idéer och argument, snarare än att beskriva förhållanden i omvärlden, och utgör en värdefull resurs för argumenterande texters globala struktur (Martin 1992, s. 167; Walldén 2017b; 2018). Deras tillämpning kan därför i högre grad generaliseras mellan olika kunskaps- och erfarenhetsfält.

Genrestruktur är det andra huvudsakliga inriktningen för lärarnas kommunikation av metaspråklig kunskap. I årskurs 6 rör det sig om en diskuterande genrestruktur, medan narrativ genrestruktur fokuseras i årskurs 1. Analysen har studie visat hur skrivundervisningen kännetecknades av olika orienteringar i metafunktionell mening (jfr Holmberg 2013). I årskurs 1 var orienteringen i hög grad *experientell*, så till vida att genrestrukturen användes för att analysera och konstruera beskrivningar av förhållanden och händelseutvecklingar i narrativa texter. Mindre uppmärksamhet ägnades dock åt andra aspekter av sagotypiskt innehåll (jfr Yassin Falk 2017). Undervisningen i årskurs 6 hade en mer *textuell* orientering, så till vida att genrestrukturen mer ensidigt användes för att ordna texters informationsflöde. Med andra ord användes strukturen inte för att utveckla ett ämnesinnehåll (ideationell funktion) eller att övertyga en motpart (interpersonell funktion). Gemensamt för de studerade undervisningsprocesserna är att interpersonella överväganden marginaliserades, vilket fick själva syftet med de diskuterande texter som utgjorde modeller i årskurs 6 att vackla.

Undervisningens starka inriktning mot att synliggöra en viss stegstruktur kan sammantaget, i likhet med den genreteoretiska

grund den vilar på, spegla ett genrestrukturens primat. Värdet av att fokusera globala textstrukturer är något som betonas i tidigare skrivpedagogiska studier (Bergh Nestlog 2012, Nordlund 2016, Thorsten 2014; 2018). Att genrestrukturen ges företräde i perspektivet på genrer har dock kritiserats på språkvetenskaplig grund, och tycks utifrån avhandlingens resultat även ha begränsningar ur ett didaktiskt perspektiv. Framför allt visar resultatet att andra centrala kommunikativa överväganden kan trängas undan när en texts sociala funktion starkt kopplas till en viss genrestruktur. Det finns därmed anledning att betona genrestrukturers *sannolikhetsmässiga*, snarare än deterministiska, relation till genre. Ett alternativ är att, i linje med det alternativa konceptet *rhetorical mode*, betrakta textens stegstruktur som ett ställningstagande bland andra inom språkets textuella metafunktion. Ett genrestrukturens primat är också påtagligt hos de modelltexter som använts i de aktuella undervisningsprocesserna. Föresatsen att illustrera en viss genrestruktur tycks vara det dominerande övervägandet inför produktionen av dessa texter, vilket får konsekvenser för deras värde i övrigt, som kulturella artefakter och medierande resurser. Här finns det goda anledningar till vaksamhet: Att en text stämmer in på en genrestruktur innebär inte att den är värd att sprida som modell för elevers skrivande.

Samtidigt medverkade fokuset på genrestrukturer och logiska samband medverkar till en synlig pedagogik i både årskurs 1 och årskurs 6, där förväntningar på språkproduktion tydliggjordes istället för att lämnas underförstådda (jfr Holmberg 2014; Wirde-näs 2013; Yassin Falk 2017). En central del av denna synlighet är bruket av triadisk dialog samt av kondenserande formuleringar, som diskuteras ovan, tillsammans med bruket av påminnande formuleringar och förpliktelser förmedlad genom hög relationell modalitet. De språkliga resurserna stryker på olika sätt under nödvändigheten att inkludera vissa språkliga kännetecken i text. Angående reduktionen av elevernas valmöjligheter till en viss genrestruktur ser jag den inte som problematisk i sig; det kan vara en motiverad begränsning av frihetsgrad i undervisningen av unga andraspråksinlärare. En smörgåsbordets pedagogik inriktad mot att duka fram olika valmöjligheter riskerar att erbjuda ett otillräck-

ligt stöd. Däremot kan det finnas goda skäl att vänta med valet av genrestruktur, för att först ge utrymme åt andra överväganden (se vidare 9.6).

I kapitel 3 diskuterades olika tillämpningsområden för genrepedagogik. Den kan användas som underlag för en stöttande skrivpedagogik eller som ett sätt att synliggöra hur kunskapsdiscipliner hanterar verkligheten språklig. En möjlig slutsats är att dessa utgångspunkter kan legitimeras var för sig, men att de riskerar att hamna i konflikt med varandra när de kombineras i ämnesintegrerad undervisning. Ämnesintegration kan ses som ett uttryck för svag klassifikation, och analysen har visat hur det kan medföra en tvetydighet om vad som är undervisningens meningsskapande innehåll. Detta minskar förutsättningarna för en synlig pedagogik.

9.4 Digitala resurser, skrivpedagogik och moraliska positioner i geografiundervisningen

Avhandlingen ger även ett kunskapsbidrag om geografiundervisning i tidigare skolor. Att läraren i årskurs 6 introducerade diskuterande genre och logiska samband i ett arbetsområde om kartor och befolkning kan ses som ett sätt att förse eleverna redskap för att argumentera, resonera och använda begrepp i en ämneskontext. Detta är något som saknas enligt Molin och Grubbströms (2013) studie av geografiundervisning i mellanåren. Resultatet visar dock att de språkliga resursernas potential inte utnyttjades för att utforska miljö- och utvecklingsfrågor inom det skolgeografiska kunskapsfältet (jfr Odenstad 2014, s. 113; Skolverket 2018, s. 197) eller för att ge uttryck för samhällsanalytiskt tänkande (jfr Blanck & Löden 2017). Det har tidigare konstaterats hur de diskuterande modelltexterna med sin vardagsanknytning inte kunde visa hur ämnesspecifika begrepp används i skrift, samt att modelltexterna liksom kommunikationen kring elevernas slutliga enskilda uppgift bäddade för en redovisning av ett personligt ställningstagande istället för att främja en argumentation utifrån ämneskunskaper. Inte heller modelleringen av logiska samband ledde till en fördjupad bearbetning av ämnesinnehållet. I likhet med Stafs (2011) granskning av ett medeltidsprojekt i årskurs 4 främjade alltså inte den skrivpedagogiska ambitionen en fördjupning i ämnet. Detta kon-

trasterar mot Sellgrens (2011) studie av geografiundervisning i årskurs 6, där fokuset på förklarande genrestruktur och logiska samband svarade upp mot ett behov av att förklara komplexa och ämnesspecifika samband.

I övrigt motsäger avhandlingens resultat bilden av en läromedelstyrd geografiundervisning som betonar fakta om enskilda länder (Molin 2006; Molin & Grubbström 2013; Tanner 2014). Analysen visade hur läraren använde sig av en rik uppsättning visuella och digitala medierande resurser för att orientera eleverna mot ämnesspecifika begrepp. En viktig uppgift för eleverna var visserligen att hämta in fakta om utvalda länder, men förmågan att söka information med hjälp av kartor sattes i förgrunden snarare än faktagrunden som sådan. Resultatet ger samtidigt en grund för att beakta hur avsaknad av traditionella läromedel kan medföra att eleverna ges bristfälliga skriftliga förebilder (se även 9.2).

En annan kontrast i förhållande till Molin (2006) samt Molin och Grubbström (2013) är undervisningens framträdande moraliska dimension. Analysen har visat hur eleverna inom arbetsområdet kartor och befolkning positionerades att betrakta sig som privilegierade svenska medborgare. Den instruerande kursen var därmed, precis som Bernstein poängterar måste vara fallet, inbäddad i reglerande diskurs (1990/2003; 2000). Denna moraliska position gjordes tydlig redan när läraren introducerade ämnesområdet, och upprätthölls genom lärarens uppgiftsformuleringar och bruk av webbresurser. Undervisningens inramning i *extern* mening var stark under dessa momentet, så till vida att elevernas erfarenheter av förhållanden i andra länder, och möjligen även av hur resursfördelning inom Sverige gränser inte heller alltid är rättvis, lades åt sidan. Värdefrågor var därmed ständigt närvarande i undervisningen, samtidigt som de inte var öppna för diskussion.

9.5 Fokus på metakunskaper: ett tveeggat svärd

Som framgick redan i avhandlingens inledande kapitel utgjorde det en prioritet för lärarna, att i linje med styrdokumentet, ge eleverna förutsättningar att utveckla strategier för förståelse och produktion av text. Det innebär att de inte bara ordnade situationer för läsande och skrivande, utan även kommunicerade hur man gör när man

läser och skriver. Detta tar sig konkreta uttryck när lärarna fokuserar lässtrategier och kunskap om skriftliga genrer, och kan beskrivas som att de kommunicerar ett metaperspektiv på läsning och skrivning. I denna avhandling ansluter jag mig till förespråkare av en synlig och subversivt inriktad pedagogik, där strategier som rör läsning och skrivning görs synliga så att de kan brukas av samtliga elever och inte bara dem som genom gynnsamma förutsättningar förvärvar dem implicit. Resultatet ger samtidigt anledningar att diskutera risker med att sätta dessa metaperspektiv i undervisningens förgrund. Precis som det metaspråkliga fokuset i årskurs 6 ledde bort kommunikationen från det ursprungliga ämnesinnehållet, innebar synliggörande av lässtrategier i årskurs 1 att läsningen som sådan kom i skymundan. Metaperspektiven kan därmed sägas ha haft en koloniserande effekt på undervisningens innehåll.

Dessa slutsatser ligger väl i linje med Carlgrens resonemang om hur tolkningar av det moderna kunskapsuppdraget kan leda till att abstrakta och generella förmågor görs till undervisningens huvudfokus, istället för användas som ett medel för att fördjupa sig i litteratur och ämneskunskaper (Carlgren 2015, ss. 250-252; se även Hirsch 2016; Gee 2015; Luke *et al.* 2011). Carlgren lyfter bedömning för lärande som exempel, där ideal om självreglering är centralt (se även Walldén 2017a), och varnar för att det blir en genvägspedagogik där uttryck för kunnande likställs med själva kunnandet. En tillämpning av sådana textorganisatoriska principer som lärarna i denna studie fokuserar, såsom genrestukturer och logiska samband, kan på ett motsvarande sätt påskina kunskap utan djupare bearbetning av kunskapsinnehåll. Utifrån resultatet drar jag följande slutsats: Om metakunskaper ska kunna stötta elevers meningsfulla möten med text kan de inte göras till huvudsakligt undervisningsinnehåll.

9.6 Genom genrens lins

Den genrebaserade undervisning som har granskats i denna avhandling kan, som tidigare konstaterats, i flera avseenden beskrivas som en *synlig* pedagogik. Det innefattar att lärarna har visat kriterier och modeller för skrivandet, samt kommunicerat förväntningar om att eleverna ska använda vissa språkliga strukturer. Jag vill nu

framhålla hur min detaljerade analys av undervisningen inte hade varit möjlig utan denna synlighet. Hasan lyfter fram hur genrepedagogiken ådrar sig kritik just för att den är explicit (1996, s. 403). En osynligare pedagogik som betonar vikten av fria uttrycksformer och tvekar att sätta upp ramar för skrivandet, undgår lättare att bli måltavla, samtidigt som den effektivt kan vidareförmedla skillnader i utbildningsframgång. Genrepedagogiken gör sig däremot kritiserbar, och det finns goda anledningar att se detta som en styrka: En synlig pedagogik kan föra ett kritiskt samtal om sig själv. I denna avhandling har jag synliggjort hur det kan se ut när ämnesinnehåll och textinnehåll är det centrala i genrepedagogiska undervisningsprocesser, och när de blir sekundära till den metaspråkliga kunskapen. Jag har också visat hur texters interpersonella funktioner kan hamna i bakgrunden. Med detta vill jag som avslutning framhålla att genrens lins behöver kunna visa mer än texters stegstrukturer när den används i undervisning. Den behöver också kunna visa vilket perspektiv som ska intas på det aktuella ämnesområdet, samt vad texten ska göra i förhållande till en mottagare. Det är först då det blir meningsfullt att välja och använda genrer i kunskapsarbetet.

SUMMARY

The dissertation *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolor* [Through the lens of genre: pedagogic communication in primary education] explores how two teachers in school years 1 and 6 communicate metalinguistic and subject-specific knowledge. Taking place in a primary school in which genre pedagogy is implemented in the teaching of second language learners, the study offers a critical analysis of how two widely advocated forms of *metaknowledge* feature in instruction: metalinguistic knowledge and reading strategies. Additionally, the study contributes to the theoretical understanding of pedagogic communication by synthesizing theories of language with those of scaffolding and sociology. The specific research questions, related to the communication of metalinguistic and subject-specific knowledge, are:

1. How do the teachers use language to represent educational content, build and maintain relationships and organise the flow of information in pedagogic communication?
2. Which explicit and implicit demands do the teachers' use of pedagogic communication place on participation in educational processes?
3. How can the teachers' pedagogic communication be understood in terms of scaffolding?
4. How does the communication of metalinguistic knowledge relate to subject-specific knowledge?

In addition to describing the overall purpose and orientation of the study, **Chapter 1** gives a brief outline of the Australian interventionist origin of genre pedagogy, its impact on Swedish guidance documents and textbooks. It is also discussed how the prototypical teacher-centred nature of genre pedagogy, and its orientation towards abstract school knowledge, may clash with national notions of experience-based pedagogy (*erfarenhetspedagogik*) and multivocality (*flerstämmighet*) (Dysthe 1996; Malmgren 1996).

The first of two theoretically oriented chapters, **Chapter 2** focuses on the notion of *pedagogic communication*, and elaborates how systemic-functional analysis can be related to central concepts in Bernstein's (2000) sociology of education, as well as to the notion of scaffolding (Wood *et al.* 1976; Hammond & Gibbons 2005). The theoretical work done here underpins subsequent analyses and forms a crucial part of the thesis' contribution of knowledge. The chapter further discusses previous research in classroom interaction, centred on the debate around *IRE-exchanges*, or *triadic dialogue* (Lemke 1990). A framework for a broader metafunctional view on pedagogic communication is outlined in this chapter, which considers how various specific fields of knowledge are negotiated (ideational function) and how the interpersonal metafunction not only involves exchange structures but the use of evaluative sources. As for the textual metafunction, it is shown how the information flow in pedagogic communication is maintained through verbal and non-verbal means (Christie 2002; Martin & Rose 2007).

After a brief discussion of how genre pedagogy may be understood and perhaps misrecognized in the broader field of literacy education, **Chapter 3** discusses Martin's (1992; 2001) genre theory and its implications for pedagogic practice. While Martin's linguistic understanding of genre has been used and critiqued in national research on writing pedagogy, most of these studies are concerned with later stages of schooling and do not seek out schools which explicitly set out to implement genre pedagogy. The present study, being conducted in a primary school with a high percentage of second language learners, is a contribution to the discussion in this regard. The chapter concludes with a review of previous classroom

studies based on SFL, which tend to emphasize the importance of metalinguistic scaffolding. The present study contributes a critical exploration of such scaffolding.

Chapter 4 describes how the materials of the study have been generated. The study employs discourse analysis (Lemke 1990; Martin & Rose 2007; Christie 2002), but as a classroom study it also involves ethnographically-oriented practical and ethical considerations (Duranti 1997; Fangen 2005). The school where the study takes place is described, as well as the two participating teachers. The students are not tracked as individuals in the materials but considered as a collective counterpart. The materials consist of audio recordings of approximately 42 hours of teaching during a six-month period, field notes and samples of teaching materials, most notably texts acting as models for the students' own writing. The analytical process can be described as abductive, since the analytical framework used to understand the collected materials in turn was continuously adjusted and re-worked on the basis of these same materials.

The first of two chapters focussing on teaching in grade 1, **Chapter 5** deviates from the following chapters, as the teaching is not primarily genre based. The observed activities comprise preparations for reading assignments and episodes of "sharing time" or "morning news". The analysis shows that the activities share significant characteristics, such as being weakly framed and classified, as well as oriented towards recounts of the students' out-of-school experiences. This is viewed as surprising in relation to the reading assignment preparation, where an ambition to teach reading strategies serves to lead the communication away from the text itself. There are signs of scaffolding in these interactions, such as when the teacher explains abstract concepts, turns the students' attention to new and more distanced perspectives on everyday topics and uses the context of the school to explain new meanings and reinforce social expectations. On such occasions, the teacher notably employs strengthened framing through triadic dialogue, while also introducing and distilling central instructional points through textual means. The teacher also acts as a supportive and attentive listener for students able to participate in the more open-ended ex-

changes. This involves showing solidarity through evaluative language, formulating experiences the students cannot convey verbally, and making subtle corrections of non-standard wordings. However, the analysis also shows how students who lack the required capability or inclination to enter into these exchanges may get their participation reduced to follow the regulative, rather than the instructional, order of the activity. An instance where the teacher changes the activity by employing a stronger control over the field and turn taking shows how a strengthened classification and framing can be enabling rather than constricting. The analysis also shows how an attempt to scaffold the students' recounts by modelling temporal logical connections provides limited support; the challenge to convey *experiential* meanings remains, and these are not available for the teacher to scaffold in loosely classified pedagogic discourse.

Chapter 6 shows a significant shift in framing and classification, as the pedagogic communication in year 1 centres on abstract knowledge about the narrative genre. The teacher communicates metalinguistic knowledge about logical connections and, primarily, narrative genre structure as she leads the deconstruction and joint construction of narrative texts. The pedagogic communication is strongly framed with respect to the metalinguistic knowledge but gives generous openings for the students in analysing and co-constructing meanings, with the genre structure as a point of departure. The orientation towards working with the genre seems experiential, in the sense that the communication revolves around constructing identities of involved participants and activity sequences as the narratives move through the stages of orientation, complication and resolution. The focus on metalinguistic knowledge contributes to a strengthened classification, which scaffolds even the more open-ended negotiations of meaning. A notable characteristic of the pedagogic communication is that the teacher, through the use of evaluative resources, creates a tenor of joint endeavour in the exploration of a distinct field of knowledge. This was lacking in the loosely framed and classified activities analysed in the previous chapter.

Being the first of two chapters focussing on a cross-curricular and genre-based instructional process in grade 6, involving the teaching of Swedish as a second language as well as Geography, **Chapter 7** shows pedagogic communication during an initial genre pedagogic phase. During this phase, relevant knowledge is built up about the subject area: maps and population. The communication initially concerns specialised lexis about maps and climate sound, denoting a distinct classification of school geography. These are brought into focus by various activities such as pairing words with pictures, arranging continents in proper relations and writing the name of climate zones on mini whiteboards as they are defined by the teachers, but always follows a triadic pattern of assignment, demonstration of solution and evaluation. The teacher thus maintains a strong framing while also alternating between different modes of expression. Later, the instruction moves towards a more socially grounded view of the subject area, focussing on how living conditions differ between countries. A clear moral position is conveyed here: to view inferior living conditions in other countries from a privileged Swedish outlook, irrespective of the students' personal experiences of life in other countries, or, indeed, of different living conditions in Sweden. This constitutes a strong framing in the external sense. The instruction shifts from specialised lexis to more abstract counterparts, and these are once again primarily explored through speech and visual modes, where the latter takes speech-like characteristic as various digital resources represent experience paratactically and fleetingly rather than coherently and permanently in line with a written mode.

Chapter 8 once again shifts the attention to communication of metalinguistic knowledge, as the teacher moves through the genre-based stages of deconstruction, joint construction and independent construction. Like the teaching explored in chapter 6, the teacher brings attention to the significance of conjunctions and genre structure through strongly framed pedagogic discourse, while also constructing a friendly and non-authoritative tenor where mistakes from the students as well as from the teacher are treated nonjudgmentally. The genre selected by the teacher is discussion, which has significant potential for communicating knowledge of core curricu-

lar content such as resource distribution and sustainable development. However, the analysis shows how the metalinguistic knowledge is modelled mainly on everyday knowledge domains, rather than specialised and reflexive counterparts. The orientation towards genre seems *textual*, in the sense that the pedagogic communication highlights the generic structure with little regard for how the genre can be used to handle specific domains of experience (ideational aspect), or for convincing an opponent (interpersonal aspect). The communication around conjunctions shows similar features, and is strongly oriented towards using *many* logical connections, resulting in text emerging clause-by-clause in resemblance to a spoken mode rather than the integration of meanings characterizing a written mode. Instances of weak framing, where the teacher notes down suggestions of wordings from students without recontextualising them according to a more academic register, is a contributing factor, combined with such use of fleeting and paratactic digital representations of knowledge as previously seen. The texts used as models seem tailored to conform to the specific generic structure, rather than to convey specialised knowledge. An overall conclusion is that the communication of metalinguistic knowledge has a colonising rather than scaffolding effect in navigating the subject area of maps and populations. At the same time, the teacher's introduction of internal conjunction, along with the discussion genre itself, can be seen as features promoting a more planned, and thus more written, mode of communication.

Finally, **Chapter 9** discusses the main implications of the study. As for classroom interaction, it is argued that open-ended pedagogic exchanges may in fact be constrictive, while strongly framed counterparts seem necessary to communicate abstract knowledge and provide scaffolding. From a theoretical standpoint, a wider view of pedagogic interactions, transcending a narrow focus on exchange-structures is advocated and shown as possible. This includes a more nuanced take on Bernstein's theory, which illuminates how the participating teachers transcend dichotomies in their use of pedagogic communication. As for the implementation of genre-based pedagogy and the teaching of reading strategies, the merits of a visible pedagogy are discussed along with concerns that

such focus on metaknowledge may obstruct rather than scaffold meaningful experiences with text. It is argued that scaffolding measures only can be useful if they are *necessitated* by challenging intellectual work. Finally, a metafunctional frame for understanding genre is encouraged, encompassing not only generic structure but the meanings genres convey and the social goals they fulfil.

REFERENSER

- Acevedo, Claire (2010). *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap? Report on the Reading to Learn Project, 2009–2010*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet, Utbildningsförvaltningen.
- Adelmann, Kent (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Aijmer, Karin (1996). Swedish modal particles in a contrastive perspective. *Language Sciences*, vol. 18 nr. 1–2 s. 393–427.
- Alexander, Robin (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, Michail (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2000). Literacy practices. Ingår i David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (red.), *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge. (s. 7–15)
- Basturkmen, Helen, Loewen, Shawn & Ellis, Rod (2002). Metalanguage in focus on form in the communicative classroom. *Language Awareness*, vol. 11 nr. 1 s. 1–13.
- Berge, Kjell L., Evensen, Lars S. & Thygesen, Ragnar (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, vol. 27 nr. 2 s. 172–189.

- Berge, Kjell L. & Ledin, Per (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, vol. 18 nr. 6 s. 4–16.
- Bergh Nestlog, Ewa (2017). De första naturvetenskapliga skoltexterna. *Educare*, nr. 1 s. 72–98.
- Bergh Nestlog, Ewa (2012). *Vad är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklaser*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Oxford; Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, Basil (1990/2003). *Class, codes and control. Volume IV. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1975/2003). *Class, codes and control. Volume III: towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1973). *Class, codes and control. Volume II: applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, codes and control. Volume I: theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. New York: Routledge.
- Bladh, Gabriel & Molin, Lena (2012). Skolämnet geografi och geografididaktisk forskning i Sverige och Norden. Ingår i Niklas Gericke & Bengt Schüllerqvist (red.), *Ämnesdidaktisk komparation: länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat*. Karlstad: Karlstad University Press. (s. 59–74)
- Blank, Sara & Löden, Hans (2017). Med samhället i centrum: medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnets relevans. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, nr. 4 s. 28–47.
- Bloome, David, Carter, Stephanie P., Christian, Beth M., Otto, Sheila & Shuart-Faris, Nora (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borgfeldt, Eva (2017). *Det kan vara svårt att förklara på rader. Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Borgström, Eric & Westman, Maria (2017). Skrivbegreppet i Lgr 11. En studie av grundskolans ämnesplan i svenska. Ingår i Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala & Maria Westman (red.), *Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium, 21–22 april 2016*. Uppsala: ASLA. (s. 28–36)
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourke, James M. (2005). The grammar we teach. *Reflections on English Language Teaching*, vol. 4s. 85–97.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1985). *Child's talk: learning to use language*. New York: W.W. Norton & Company.
- Callaghan, Michael & Rothery, Joan (1988). *Teaching factual writing: a genre-based approach, the report of the DSP Literacy Project, Metropolitan East Region*. Erskineville: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, Ingrid (2010). Pedagogisk interaktion. Ingår i Helen Melander & Fritjof Sahlström (red.), *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber. (s. 195–215)
- Cazden, Courtney B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Christie, Frances (2004). Systemic functional linguistics and a theory of language in education. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, nr. 46 s. 13–40.
- Christie, Frances (2002a). *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. London: Continuum.
- Christie, Frances (2002b). The development of abstraction in adolescence in subject English. Ingår i Mary J. Schleppegrell & M. C. Colombi (red.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*. London: Routledge. (s. 45–66)
- Christie, Frances (2000). The language of classroom interaction and learning. Ingår i Len Unsworth (red.), *Researching language in schools and communities: functional linguistic perspectives*. London: Continuum. (s. 184–203)
- Christie, Frances (1997). Curriculum macrogenres as a form of initiation into a culture. Ingår i Frances Christie & James R. Martin (red.), *Genre and institutions: social processes in the workplace and schools*. London: Continuum. (s. 134–160)

- Christie, Frances & Derewianka, Beverly (2010). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Christie, Frances & Macken-Horarik, Mary (2009). Building verticality in subject English. Ingår i Frances Christie & James R. Martin (red.), *Language, power and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Bloomsbury Publishing. (s. 171–198)
- Christie, Frances & Misson, Ray (1998). Framing the issues in literacy education. Ingår i Frances Christie & Ray Misson (red.), *Literacy and schooling*. New York; London: Routledge. (s. 1–17)
- Clark, Ronny (1992). Principles and practice of CLA in the classroom. Ingår i Norman Fairclough (red.), *Critical language awareness*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. (s. 117–140)
- Cloran, Carmel (2000). Socio-semantic variation: different wordings, different meanings. Ingår i Len Unsworth (red.), *Researching language in schools and communities: functional linguistic perspectives*. London: Continuum. (s. 152–183)
- Cloran, Carmel (1999). Contexts for learning. Ingår i Frances Christie (red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. London: Continuum. (s. 31–65)
- Coffin, Caroline (2001). Approaches to written language. Ingår i Anne Burns & Caroline Coffin (red.), *Analysing English in a global context: a reader*. London: Routledge. (s. 93–122)
- Coffin, Caroline (1997). Construing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. Ingår i Frances Christie & James R. Martin (red.), *Genre and institutions: social processes in the workplace and schools*. London: Continuum. (s. 196–230)
- Colombi, M. Cecilia. & Schleppegrell, Mary J. (2002). Theory and practice in the development of advanced literacy. Ingår i Mary J. Schleppegrell & M. C. Colombi (red.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*. London: Routledge. (s. 1–19)
- Coulthard, Malcolm (1992). The significance of intonation in discourse. Ingår i Malcolm Coulthard (red.), *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge. (s. 35–49)
- Crang, Michael (2003). Telling materials. Ingår i Michael Pryke, Gillian Rose & Sarah Whatmore (red.), *Using social theory: thinking through research*. London: Sage Publications. (s. 127–144)
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, Jim (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Dahlbäck, Katharina (2017). *Svenskämnets estetiska dimensioner-i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Derewianka, Beverly (2001). Pedagogical grammars: their role in English language teaching. Ingår i Anne Burns & Caroline Coffin (red.), *Analysing English in a global context: a reader*. London: Routledge. (s. 240–269)
- Derewianka, Beverly & Coffin, Caroline (2008). Time visual in history textbooks: some pedagogic issues. *Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education*. London: Continuum. (s. 180–192)
- Derrida, Jacques (1976). *Of grammatology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, vol. 54 nr. 3 s. 77–80.
- van Dijk, Teun A. (2008). *Discourse and context: a sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimenäs, Jörgen, Kolbeck, Kerstin, Wede, Christer & Norlund, Anita (2013). En trygg och framgångsrik skola: pedagogiska övertygelser i fyra landsortsskolor. *Utbildning & Demokrati*, vol. 2 s. 81–104.
- Duek, Susanne (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press.
- Dysthe, Olga (1993). *Writing and talking to learn: a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Doktorsavhandling. Tromsø: School of Languages and Literature, University of Tromsø.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Eggins, Suzanne & Slade, Diana (1997). *Analysing casual conversation*. London; Oakville: Equinox Publishing Ltd.
- Eggins, Suzanne (2000). Researching everyday talk. Ingår i Len Unsworth (red.), *Researching language in schools and communities: functional linguistic perspectives*. London: Continuum. (s. 130–151)

- Enkvist, Inger (2017). Postmodernism och subjektivism i Läroplan för grundskolan, Lgr11. Ingår i Magnus Henrekson (red.), *Kunskapssynen och pedagogiken*. Stockholm: Dialogos Förlag. (s. 94–114)
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer-Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Fairclough, Norman (2015). *Language and power*. London: Routledge.
- Fairclough, Norman (2010a). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman. (s. 230–254)
- Fairclough, Norman (2010b). Global capitalism and critical awareness of language. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman. (s. 454–477)
- Fairclough, Norman (2010c). Semiosis, ideology and mediation. a dialectical view. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman. (s. 69–84)
- Fairclough, Norman (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society*, vol. 4 nr. 2 s. 133–159.
- Fairclough, Norman (red.) (1992). *Critical language awareness..* Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Fairclough, Norman, Jessop, Bob & Sayer, Andrew (2010). Critical realism and semiosis. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman. (s. 202–222)
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Feez, Susan (2002). Heritage and innovation in second language education. Ingår i Ann Johns (red.), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah N J: Erlbaum. (s. 43–69)
- Flowerdew, John (2002). Genre in the classroom: a linguistic approach. Ingår i Ann Johns (red.), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah N J: Erlbaum. (s. 91–101)
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Freebody, Peter & Luke, Allan (1990). 'Literacies' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, vol. 5 nr. 3 s. 7–15.

- Freedman, Aviva (1994). "Do as I say": the relationship between teaching and learning new genres. Ingår i Aviva Freedman & Peter Medway (red.), *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis. (s. 191–210)
- Freedman, Aviva & Medway, Peter (1994). Introduction. Ingår i Aviva Freedman & Peter Medway (red.), *Learning and teaching genre*. Portsmouth, N.H: Boynton/Cook Publ. (s. 11–22)
- Freire, Paulo (1974). *Education for critical consciousness*. London: Continuum.
- Freire, Paulo (1970/2014). *Pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Academic.
- Freire, Paulo & Macedo, Donaldo (1987). *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge.
- Frøystad, Kathinka (2003). Forestillingen om det "ordentlige" feltarbeid og dets umulighet i Norge. Ingår i Marianne Rugkåsa & Kari Trædal Thorsen (red.), *Nære steder, nye rom: utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frykman, Jonas (1998/2014). *Ljusnande framtid: skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Gannå, Lisa (2016). Ett kritiskt granskande samtal om genrepedagogik. Ingår i Björn Kindenberg (red.), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber. (s. 248–254)
- García, Ofelia & Seltzer, Kate (2016). The translanguaging current in language education. Ingår i Björn Kindenberg (red.), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber. (s. 19–30)
- Gee, James P. (2015). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Gee, James P. (2014). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. Routledge: New York.
- Gee, James P. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Gee, James P. (2002). Literacies, identities and discourses. Ingår i Mary J. Schleppegrell & M. Cecilia. Colombi (red.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*. London: Routledge. (s. 159–175)
- af Geijerstam, Åsa (2014). Vem gör, vem är och vem upplever? En analys av processer och deltagare i tidigt narrativt skolskrivande. Ingår i Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfeldt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. (s. 99–114)

- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: earning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006a). *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, Pauline (2006b). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Giroux, Henry A. (2001). *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Godhe, Anna-Lena (2014). *Creating and assessing multimodal texts – negotiations at the boundary*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Graeske, Carolin (2013). Vidgade kunskapsklyftor? Fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011. *Utbildning & Lärande*, vol. 7 nr. 1 s. 32–47.
- Hallesson, Yvonne & Visén, Pia (2017). Textkulturer i samhällsorienterande ämnen i årskurs 5 och på gymnasiet. Ingår i Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (red.), *Tolfta nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Textkulturer*. Karlstad: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. (s. 195–212)
- Halliday, Michael A. K. (1989/1993). Some grammatical problems in scientific English. Ingår i Michael A. K. Halliday & James R. Martin (red.), *Writing science: literacy and discursive power*. New York: RoutledgeFalmer. (s. 69–85)
- Halliday, Michael A. K. (1988/2007). Language and socialization: home and school (1988). *Language and Education: Volume 9 in the Collected Works of M.A.K Halliday*. London: Continuum. (s. 57–72)
- Halliday, Michael A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (1971/2007). A "linguistic approach" to the teaching of the mother tongue? (1971). *Language and Education: Volume 9 in the Collected Works of M.A.K Halliday*. London: Continuum. (s. 11–24)
- Halliday, Michael A. K. (1964/2007). The uses and users of language (1964). Ingår i Jonathan Webster (red.), *Language and society*. New York; London: Continuum. (s. 5–37)

- Halliday, Michael A. K. & Martin, James R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. New York: RoutledgeFalmer.
- Halliday, Michael A. K. & Mathiessen, Christian (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. New York: Routledge.
- Hammond, Jennifer (1991). Synoptic and dynamic analyses of classroom discourse. *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 14 nr. 2 s. 1–29.
- Hammond, Jenny & Gibbons, Pauline (2005). Putting scaffolding to work: the contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, vol. 20 nr. 1 s. 6–30.
- Hansson, Fredrik (2013). Genrepedagogik på svenska - en fiffig metod. Ingår i Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk (red.), *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*. Stockholm: Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. (s. 70–78)
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om sprakdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Hasan, Ruqaiya (2001). The ontogenesis of decontextualised language: some achievements of classification and framing. Ingår i Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies & Harry Daniels (red.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang Publishing. (s. 47–79)
- Hasan, Ruqaiya (1999/2016). Speaking with reference to context. Ingår i Jonathan Webster (red.), *Context in the system and process of language*. Sheffield; Bristol: Equinox. (s. 247–354)
- Hasan, Ruqaiya (1999). Society, language and the mind: the meta-dialogism of Basil Bernstein's theory. Ingår i Frances Christie (red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. London: Continuum. (s. 10–30)
- Hasan, Ruqaiya (1996). Literacy, everyday talk and society. Ingår i Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (red.), *Literacy in society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. (s. 377–424)
- Hasan, Ruqaiya (1995/2016). The conception of context in text [1995]. Ingår i Jonathan Webster (red.), *Context in the system and process of language*. Sheffield; Bristol: Equinox. (s. 131–246)
- Hattie, John (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, John (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: New York: Routledge.
- Heath, Shirley B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hedeboe, Bodil (2002). *Når vejret læser kalenderen: en systemisk funktionel genrealanalyse af skrivepædagogiske forløb*. Doktorsavhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrå: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Helgesson, Karin (2011). Att ställa krav i platsannonser: möjligheter och begränsningar med SFG:s modalitetsanalys. Ingår i Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts. (s. 127–138)
- Hertzberg, Frøydis (2006). Genreskriving under senare skolor: att berätta räcker inte. Ingår i Louise Bjar (red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur. (s. 295–313)
- Hestbæk Andersen, Thomas (2013). Registerbegrebet. En teoretisk forankring og et rids over begrebets praktiske anvendelighed til tekstanalyse og tekstforfatning. Ingår i Stina Hållsten, Hanna S. Rehnberg & Daniel Wojahn (red.), *Text, kontext och betydelse: Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Huddinge: Södertörns högskola. (s. 11–32)
- Hewings, Martin (1992). Intonation and feedback in the EFL classroom. Ingår i Malcolm Coulthard (red.), *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge. (s. 35–49)
- Hipkiss, Anna M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, biologi och kemi*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Hipkiss, Anna M. & Varga, Pernilla A. (2018). Spotighting pedagogic meta-language in Reading to Learn–How teachers build legitimate knowledge during tutorial sessions. *Linguistics and Education*, vol. 47 s. 93–104.
- Hirsch, Eric. D. (2016). *Why knowledge matters: rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Holmberg, Per (2014). Genre under förhandling. Gymnasister skriver deckare. Ingår i Ann Borglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser–texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur (s. 111–130)
- Holmberg, Per (2013). Att skriva förklarande text: text som deltagande i praktiker och aktiviteter. Ingår i Stina Hållsten, Hanna S. Rehnberg & Daniel Wojahn (red.), *Text, kontext och betydelse: Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Huddinge: Södertörns högskola. (s. 53–72)
- Holmberg, Per (2012a). Kontext som aktivitet, situationstyp och praktik. En kritisk analys av kontextbegreppet i systemisk-funktionell teori. *Språk Och Stil*, vol. 22 nr. 1 s. 67–86.

- Holmberg, Per (2012b). Skolskrivande, genre och register: en jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller. Ingår i Thomas Hestbaek Andersen & Morten Boeriis (red.), *Nordisk socialemiotik: pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. (s. 221–245)
- Holmberg, Per (2010a). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. Ingår i Cecilia Falk, Andreas Nord & Rune Palm (red.), *Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning, Stockholm den 10 och 11 oktober 2008*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. (s. 123–132)
- Holmberg, Per (2010b). Text, språk och lärande: introduktion till genrepedagogik. Ingår i Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. (s. 13–27)
- Holmberg, Per (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. Ingår i Inger Lindberg & Karin Sandwall (red.), *Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens 7–8 oktober 2005 i Göteborg*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. (s. 129–148)
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Humphrey, Sally & Macnaught, Lucy (2016). Functional language instruction and the writing growth of English language learners in the middle years. *Tesol Quarterly*, vol. 50 nr. 4 s. 792–816.
- Ingemansson, Mary (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge*, vol. 12 nr. 2 art. 8
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, vol. 18 nr. 3 s. 220–245.
- Jacquet, Eva (2016). *Litteracitet i fem högstadiungdomars en-till-en-datorpraktiker*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Jacobsson, Anders (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 17 nr. 3–4 s. 152–170.
- Janks, Hilary (2013). Critical literacy in teaching and research. *Educational Inquiry*, vol. 4 nr. 2 s. 225–242.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.

- Jensen, Mikael (2012). *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jobér, Anna (2015). *Social klass i skolan: det kompensatoriska uppdraget*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johnson, Keith & Johnson, Helen (1999). *Encyclopedic Dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Jönsson, Karin & Godhe, Anna-Lena (2016). Berätta med datorplattor i de yngre skolåren - en framväxande literacypraktik. Ingår i Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser: perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*. Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. (s. 63–83)
- Karlsson, Annika, Nygård Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2016). Fler-språkighet som en resurs i NO-klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 21 nr. 1–2 s. 30–55.
- Kjällander, Susanne (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: case studies of social interaction in the social science classroom*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kokkinakis, Sofie J. & Frändberg, Birgitta (2013). Högstadielärares användning av naturvetenskapligt språkbruk i kemiämnet i TIMSS. *Utbildning & Demokrati*, vol. 22 nr. 3 s. 53–68.
- Kouns, Maria (2014). *Beskriv med ord: fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kuyumcu, Eija (2013). Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete. *Skolportens Numrerade Artikelserier För Utvecklingsarbete i Skolan*, nr. 3
- Kuyumcu, Eija (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet: genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lareau, Annette (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Ledin, Per (2015). Listans och tabellens semiotik. *Sakprosa*, vol. 7 nr. 1 s. 1–25.

- Ledin, Per (2013). Den kulturella texten: format och genre. *Viden Om Läse-ning*, nr. 13 s. 6–18.
- Ledin, Per & Machin, David (2018). Doing critical discourse studies with multimodality: from metafunctions to materiality. *Critical Discourse Studies*, s. 1–17.
- Ledin, Per & Machin, David (2015). Universitetet som en multimodal marknadsplats: designen av en nyliberal managementdiskurs. *Språk & Stil*, nr. 25 s. 5–37.
- Leijon, Marie & Lindstrand, Fredrik (2012). Socialsemiotik och design för lärande: två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 17 nr. 3–4 s. 171–192.
- Lemke, Jay L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Westport: Ablex Publishing Corporation.
- Lemke, Jay L. (1989). *Using language in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lemke, Jay L. (1983). *Classroom communication of science. Final Report to the US National Science Foundation* No. ED 222 346. New York: City University of New York.
- Liberg, Caroline (2008). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. Ingår i Päivi Juvonen (red.), *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*. Uppsala: ASLA. (s. 11–26)
- Liberg, Caroline (2006). Svenskämnet – att skapa praktiker i och om narrativa verksamheter. Ingår i Bengt Linnér & Katarina Lundin Åkesson (red.), *Tredje nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning: Växjö den 9 november 2005*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. (s. 29–35)
- Liberg, Caroline (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning & Demokrati*, vol. 12 nr. 2 s. 13–29.
- Liberg, Caroline (1999). Läs- och skrivprocessen i som ett led i undervisningen. Ingår i *Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr. 160*. Örebro: db Grafiska.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, vol. 3 nr. 4 s. 471–493.
- Lindberg, Inger (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. Ingår i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. (s. 481–518)
- Linderöth, Jonas (2016). *Lärarens återkomst: från förvirring till upprättelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lindgren, Josefin (2018). *Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Luke, Allan (2002). Beyond science and ideology critique: developments in critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 22s. 96–110.
- Luke, Allan (1996). Genres of power? Literacy education and the production of capital. Ingår i Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (red.), *Literacy in society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. (s. 308–338)
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*
- Luke, Allan, Woods, Annette & Dooley, Karen (2011). Comprehension as social and intellectual practice: Rebuilding curriculum in low socioeconomic and cultural minority schools. *Theory into Practice*, vol. 50 nr. 2 s. 157–164.
- Lukin, Annabelle, Moore, Alison R., Herke, Maria, Wegener, Rebekah & Wu, Canzhong (2011). Halliday's model of register revisited and explored. *Linguistics and the Human Sciences*, vol. 4 nr. 2 s. 187–213.
- Macbeth, Douglas (2003). Hugh Mehan's Learning Lessons reconsidered: on the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. *American Educational Research Journal*, vol. 40 nr. 1 s. 239–280.
- Macbeth, Douglas (1994). Classroom encounters with the unspeakable: "Do you see, Danelle?". *Discourse Processes*, vol. 17 nr. 2 s. 311–335.
- Macken-Horarik, Mary (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. Ingår i Frances Christie & Ray Mison (red.), *Literacy and schooling*. New York; London: Routledge. (s. 74–103)
- Macken-Horarik, Mary (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. Ingår i Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (red.), *Literacy in society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. (s. 232–278)
- Macnaught, Lucy, Maton, Karl, Martin, James R. & Matruglio, Erika (2013). Jointly constructing semantic waves: implications for teacher training. *Linguistics and Education*, vol. 24 nr. 1 s. 50–63.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teorbildning och multiliteracies i skolan*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.

- Magnusson, Ulrika (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur: Lund.
- Mariani, Luciano (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, A Journal of TESOL-Italy*, vol. XXIII nr. 2
- Martin, James R. (2013). Embedded literacy: knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, vol. 24 nr. 1 s. 23–37.
- Martin, James R. (2009). Construing knowledge: a functional linguistic perspective. Ingår i Frances Christie & James R. Martin (red.), *Language, power and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Bloomsbury Publishing. (s. 49–79)
- Martin, James R. (2001). Language, register and genre. Ingår i Anne Burns & Caroline Coffin (red.), *Analysing English in a global context: a reader*. London: Routledge. (s. 151–166)
- Martin, James R. (2000). Close reading: functional linguistics as a resource for critical discourse analysis. Ingår i Len Unsworth (red.), *Researching language in schools and communities: functional linguistic perspectives*. London: Continuum. (s. 275–303)
- Martin, James R. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. Ingår i Frances Christie (red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. London: Continuum. (s. 123–155)
- Martin, James R. (1997). Analysing genre: functional parameters. Ingår i Frances Christie & James R. Martin (red.), *Genre and institutions: social processes in the workplace and schools*. London: Continuum. (s. 3–39)
- Martin, James R. (1996). Evaluating disruption. Ingår i Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (red.), *Literacy in society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. (s. 124–171)
- Martin, James R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Martin, James R. (1990/1993). Technicality and abstraction: language for the creation of specialized texts. Ingår i Michael A. K. Halliday & James R. Martin (red.), *Writing science: literacy and discursive power*. New York: RoutledgeFalmer. (s. 203–220)
- Martin, James R. & Maton, Karl (2017). Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory on Education: Rethinking field and knowledge structure. *Onomázein: Número Especial LSF y TCL Sobre Educación y Conocimiento*, s. 12–45.

- Martin, James R. & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, James R. & Rose, David (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, James R. & Rose, David (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. Ingår i Sonia Hasan, Christian Mathiesen & Jonathan Webster (red.), London: Continuum. (s. 251–280)
- Martin, James R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Maton, Karl (2013). Making semantic waves: a key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, vol. 24 s. 8–22.
- Maton, Karl (2009). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. Ingår i Frances Christie & James R. Martin (red.), *Language, power and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Bloomsbury Publishing. (s. 122–123)
- Matre, Synnøve (2017). Bruk av forventningsnormer i skriveopplæringa. Erfaringar frå en intervensjonsstudie om skriving og vurdering (Normprosjektet). Ingår i Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala & Maria Westman (red.), *Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium, 21–22 april 2016*. Uppsala: ASLA. (s. 13–27)
- Matre, Synnøve & Solheim, Randi (2015). Writing education and assessment in Norway: towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 15s. 1–33.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Melander, Helen & Sahlström, Fritjof (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mercer, Neil & Littleton, Karen (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Miall, David (2012). Confounding the literary. Ingår i Lang Anouk (red.), *From codex to hypertext: reading at the turn of the twenty-first century*. Amherst: University of Massachusetts Press. (s. 203–216)
- Molin, Lena (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Molin, Lena & Grubbström, Anna (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and student achievement. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, vol. 67 nr. 3 s. 142–147.

- Morais, Ana & Neves, Isabel (2001). Pedagogic social contexts: studies for a sociology of learning. Ingår i Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies & Harry Daniels (red.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang Publishing. (s. 185–221)
- Mortimer, Eduardo & Scott, Philip (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Moss, Gemma (2001). On literacy and the social organisation of knowledge inside and outside school. *Language and Education*, vol. 15 nr. 2–3 s. 146–161.
- Moss, Gemma (2000). Informal literacies and pedagogic discourse. *Linguistics and Education*, vol. 11 nr. 1 s. 47–64.
- Muller, Johan (2000). *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy*. London: RoutledgeFalmer.
- Mulvad, Ruth (2012). SFL-baseret pædagogik-varianter og udviklinger. Ingår i Thomas Hestbæk Andersen & Morten Boeriis (red.), *Nordisk socialsemiotik. Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. (s. 247–276)
- Mulvad, Ruth (2016). Sprogbaseret pædagogik–genrepædagogik. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog-og kulturpædagogik*, nr. 63 s. 12–23.
- Mulvad, Ruth (2013). Hvad er genre i genrepædagogikken? *Viden Om Læsning*, nr. 13 s. 21–28.
- Myhill, Debra, Jones, Susan, Lines, Helen & Watson, Annabel (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, vol. 27 nr. 2 s. 139–166.
- Myhill, Debra, Watson, Annabel & Newman, Ruth (2017). Re-thinking grammar in the curriculum. Ingår i Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (red.), *Tolfta nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Textkulturer*. Karlstad: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. (s. 25–44)
- Nassaji, Hossein & Wells, Gordon (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, vol. 21 nr. 3 s. 376–406.
- Nordlund, Anna (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning om undervisning & lärande*, vol. 4 nr. 2 s. 46–67.
- Norlund, Anita (2018). Students' values versus their academic growth. A theoretical overview of how to solve misconceptions about the pedagogic relation. *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 10 nr. 1 s. 108–124.

- Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygård Larsson, Pia (2018). "We're talking about mobility": Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and education*, vol. 48, 61–75
- Nygård Larsson, Pia (2011). *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Nygård Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2017). Semantiska vågor – elevers diskursiva rörlighet i gruppsamtal. *Nordic Studies in Science Education*, vol. 13 nr. 1 s. 17–35.
- Nygren, Thomas, Haglund, Jesper, Samuelsson, Christopher R., af Geijerstam, Åsa & Prytz, Johan (2018). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, s. 1–20.
- Nystrand, Martin (1997). Dialogic instruction: when recitation becomes conversation. Ingår i Martin Nystrand (red.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. Language and Literacy Series*. New York: Teachers College Press (s. 1–29)
- Nystrand, Martin & Gamoran, Adam (1991). Student engagement: when recitation becomes conversation. Ingår i H. C. Waxman & H. J. Walberg (red.), *Effective teaching: Current research*. Berkely, CA: McCutchan. (s. 257–276)
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- O'Connor, Mary C. & Michaels, Sarah (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. Ingår i Deborah Hicks (red.), *Discourse, learning and schooling*. New York: Cambridge University Press. (s. 63–103)
- Odenstad, Christina (2014). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena: för grundskolan*. Malmö: Gleerups.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (2017). Teaching and learning critical literacy at secondary school: the importance of metacognition. *Language and Education*, vol. 31 nr. 5 s. 418–431.
- Olvengård, Lotta (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Painter, Clare (2001). Understanding genre and register: implications for language teaching. Ingår i Anne Burns & Caroline Coffin (red.), *Analysing English in a global context: a reader*. London: Routledge. (s. 167–180)
- Painter, Clare (1996). The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning. Ingår i Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (red.), *Literacy in society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. (s. 50–85)
- Painter, Clare (1984/2015). *Into the mother tongue*. London: Bloomsbury Academic.
- Palincsar, Annemarie S. & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, vol. 1 nr. 2 s. 117–175.
- Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Paltridge, Brian (2002). Genre, text-type and the English for Academic Purposes (EAP). Ingår i Ann Johns (red.), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah N J: Erlbaum. (s. 73–90)
- Payne, George & Hustler, David (1980). Teaching the class: the practical management of a cohort. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1 nr. 1 s. 49–66.
- Rehman, Karin (2016). Genrepedagogik i praktik och teori. Ingår i Björn Kindenberg (red.), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber. (s. 255–288)
- Reichenberg, Monica (2014). The Importance of structured text talks for students' reading comprehension. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, vol. 15 nr. 3–4 s. 77–94.
- Rejman, Katarina, Magnusson, Ulrika, Björklund, Siv & Heilä-Ylikallio, Ria (2016). Elever i årskurs 5 skriver narrativer - en analys av struktur, fiktion och värdering. Ingår i Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser: perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*. Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. (s. 143–161)
- Rose, David (1999). Culture, competence and schooling: approaches to literary teaching in indigenous school education. Ingår i Frances Christie (red.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Continuum. (s. 217–245)
- Rose, David & Martin, James R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Rothery, Joan (1996). Making changes: developing educational linguistics. Ingår i Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (red.), *Literacy in Society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. (s. 86–123)
- Sahlström, Fritjof (2009). Conversation analysis as a way of studying learning—an introduction to a special issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53 nr. 2 s. 103–111.
- Sahlström, Fritjof (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Schleppegrell, Mary J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, vol. 63 nr. 1 s. 153–170.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sän' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Schmidt, Catarina & Gustavsson, Bernt (2011). Läsandet och skrivandet som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 16 nr. 1 s. 36–51.
- Segerby, Cecilia (2017). *Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics: making the implicit explicit*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Sellgren, Mariana (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Shor, Ira (1999). What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, vol. 1 nr. 4 s. 1–30.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Skärlund, Sanna (2017). *Man, en och du: generiska pronomen i svenskans historia*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.

- Skolinspektionen (2013). *Undervisning i SO-ämnena år 7 till 9: mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande. Skolinspektionens rapport 2013:04*. Stockholm: Skolinspektionens rapportserie
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Skovholt, Karianne (2018). Establishing scientific discourse in classroom interaction teacher students' orientation to mundane versus technical talk in the school subject Norwegian. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 62 nr. 2 s. 229–244.
- Solheim, Randi & Matre, Synnøve (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden Om Læsning*, nr. 14 s. 76–89.
- Spanget Christensen, Torben, Frydensbjerg Elf, Nikolaj & Krogh, Ellen (red.) (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Staf, Susanne (2011). *Att lära historia i mellanstadiet: undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Staf, Susanne & Nord, Andreas (2018). Geografi-och historieämnenas literacy på prov: en kritisk analys av literacyförväntningarna i två nationella prov för samhällsorienterande ämnen för årskurs 9. Ingår i Daniel Wojahn, Charlotta Seiler Brylla & Gustav Westberg (red.), *Kritiska text- och diskursstudier*. Huddinge: Södertörns högskola. (s. 217–239)
- Stigler, James W., Gonzales, Patrick, Kawanaka, Takako, Knoll, Steffen & Serrano, Ana (1999). *The TIMMS videotape classroom study. Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, DC. U.S. Government Printing Office.
- Stone, C. Addison (1996). What is missing in the metaphor of scaffolding? Ingår i C. Addison Stone, Norris Minick & Ellice A. Forman (red.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press. (s. 169–183)
- Street, Brian (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, education and ethnography*. London: Longman.
- Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strömquist, Siv (1996). *Talarskolan. Talprocessen - teori och tillämpning*. Malmö: Gleerups Förlag.

- Sundberg, Gunlög (2010). Språkbeskrivningar i ett andraspråksperspektiv - språket sett som regel eller som resurs? Ingår i Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. (s. 292–302)
- Svanes, Ingvill K. & Klette, Kirsti (2018). Teachers' instructional practices during pupils' individual seatwork in Norwegian Language arts. *Education Inquiry*, vol. 9 nr. 3 s. 247–266.
- Tanner, Marie (2017). Taking interaction in literacy events seriously: a conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. *Language and Education*, vol. 31 nr. 5 s. 400–417.
- Tanner, Marie (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (2016). Argumenterande text i årskurs nio. Ingår i Christina Olin-Scheller & Michael Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning AB. (s. 113–150)
- Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten: om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66 nr. 1 s. 60.
- Thomas, Gary (2011). A Typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, vol. 6 nr. 17 s. 511–521.
- Thompson, Sandra A. & Mann, William C. (1987). Rhetorical structure theory: a theory of text organisation. *IPRA Papers in Pragmatics*, vol. 1 nr. 1 s. 79–105.
- Thorsten, Anja (2018). *Berättelseskrivande i skolan: Att studera, beskriva och utveckla ett kunskapsfält*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Thorsten, Anja (2014). *Perspektiv och problemlösning i berättelseskrivande: vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen*. Licentiatuppsats. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Torpsten, Ann-Christin (2018). Translanguaging in a Swedish multilingual classroom. *Multicultural Perspectives*, vol. 20 nr. 2 s. 104–110.
- Tracy, Sarah J. (2010). Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, vol. 16 nr. 10 s. 837–851.
- Unsworth, Len (2008). Multimodal semiotic analyses and education. *Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education*. London: Continuum. (s. 12–26)

- Unsworth, Len (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Varga, Anita (2017). Om lässtrategier och textrörlighet: en studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare*, nr. 2 s. 103–129.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vuorenpää, Sari (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Vygotsky, Lev S. (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Walldén, Robert (2018). Ett logiskt fokus i undervisningen? Lärare undervisar om logiska samband i årskurs 1 och 6. Ingår i Anna M. Hipkiss, Per Holmberg, Lotta Olvegård, Kajsa Thyberg & Magnus P. Ångsal (red.), *Grammatik, kritik, didaktik. Nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik*. Göteborg: Institutionen för svenska språket. (s. 129–146)
- Walldén, Robert (2017a). Assessed into form: the discourse of formative assessment in teacher Facebook interaction. *Educare*, nr. 2 s. 130–144.
- Walldén, Robert (2017b). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning & lärande*, vol. 5 nr. 2 s. 100–120.
- Wållgren, Ingrid (2017). Den postmodernistiska kunskapssynen och den svenska skolan. Ingår i Magnus Henrekson (red.), *Kunskapssynen och pedagogiken*. Stockholm: Dialogos Förlag. (s. 65–93)
- Watkins, Megan (1999). Policing the text: structuralism's stranglehold on Australian language and literacy pedagogy. *Language and Education*, vol. 13 nr. 2 s. 118–132.
- Wedin, Åsa (2017a). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, vol. 12 nr. 1 s. 45–61.
- Wedin, Åsa (2017b). Flerspråkighet och identitetsutveckling: skolutveckling som policy och praktik. Ingår i Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (red.), *Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Textkulturer*. Karlstad: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. (s. 45–63)
- Wedin, Åsa (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*, vol. 31 nr. 3 s. 210–225.
- Wedin, Åsa (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 13 nr. 4 s. 241–257.

- Wells, Gordon (1994). *Learning and teaching scientific concepts: Vygotsky's ideas revisited*. Paper presented at the conference 'Conference 'Vygotsky and the Human Science'', Moscow, Sept. 1994
- Wells, Gordon (1993). Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, vol. 5 nr. 1 s. 1–37.
- Wertsch, James V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. London: Harvard University Press.
- Whatmore, Sarah (2003). Generating materials. Ingår i Michael Pryke, Gillian Rose & Sarah Whatmore (red.), *Using social theory: thinking through research*. London: Sage Publications. (s. 89–104)
- Wignell, Peter, Martin, James R. & Eggins, Susanne (1989/1993). The discourse of Geography: ordering and explaining the experiential world. Ingår i Michael A. K. Halliday & James R. Martin (red.), *Writing science: literacy and discursive power*. New York: RoutledgeFalmer. (s. 137–165)
- Wikforss, Åsa (2017). *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender*. Lidingö: Fri Tanke Förlag.
- Wiksten Folkeryd, Jenny (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Williams, Geoff (1998). Children entering literate worlds. Ingår i Frances Christie & Ray Misson (red.), *Language and schooling*. London: Routledge. (s. 18–46)
- Williams, Geoff (1995). *Joint book-reading and literacy pedagogy: a socio-semantic examination*. Doktorsavhandling. Sydney: Macquarie University.
- Willis, Paul & Trondman, Mats (2002). Manifesto for ethnography. *Cultural Studies* ↔ *Critical Methodologies*, vol. 2 nr. 3 s. 394–402.
- Wirdenäs, Karolina (2014). Samtal som lärandestöd. En samtalsanalytisk studie av klassrumsinteraktion. Ingår i Ann Borglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser - texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur. (s. 85–107)
- Wirdenäs, Karolina (2013). Att hjälpa eller stjälpas? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk & Stil*, nr. 23 s. 59–84.
- Winzell, Helen (2018). *Lära för skrivundervisning*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Wood, David, Bruner, Jerome S. & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17 nr. 2 s. 89–100.

Yassin Falk, Daroon (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

Webbresurser och läromaterial som nämns i avhandlingen

En läsande klass. <http://www.enlasandeklass.se/> [senast besökt 20180207]

Globalis. <https://www.globalis.se/> [senast besökt 20180208]

Kahoot! <https://kahoot.it/> [senast besökt 20180208]

Läsa, skriva, samtala och lära. Exempel diskuterande text.

<https://lasaskrivasamtalalara.blogspot.se/2014/11/exempel-diskuterande-text.html> [senast besökt 20180208]

Livets lotteri, Rädda barnen. <http://www.livetslotteri.raddabarnen.se/> [senast besökt 20180208]

Världskoll. <http://varldskoll.se/> [senast besökt 20180209]

Stalfelt, Pernilla (2001). *Fisksaga*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Wänblad, Mats (2011). *ABC-klubben åk 1 Den magiska kulan Läsebok C*. Stockholm: Natur & Kultur.

REGISTER

- abduktion 45, 105
affekt (attityd) 57–58, 137,
198, 212, (i narrativ) 128,
172–173, 188, 191 (i dis-
kussion) 251
affektiv stöttning *se* stöttning
affiliering 59–60, 137
attityd 57–58, 116–117, 126,
176, 212, 274, (i narrativ)
128, 168, 172
- Bakhtin, Michail (i nydialo-
giska skolan) 33, (och utvär-
dering) 61, (och genreteori)
74, 86, *se även* nydialogisk
teoribildning
bedömning för lärande 44, 300
bedömning (attityd) 57–58, (i
reglerande diskurs) 129
Bernstein, Basil 11, 17–18,
(och genrepedagogik) 13, 19,
21–23, 43, (och SFL) 45
Bruner, Jerome 39–40
- Cazden, Courtney 31
Christie, Frances 13, 21
- cirkelmodellen 13, 42–44, 90,
(och Bernstein) 43
Cummins, Jim 23
- deklarativ 52–53
digitala resurser *se* medierande
resurser
diskursanalys 45 ff., 97
diskursiva regler 20, 28–29,
148–149, (i sagor) 156, 178–
179, 190, 193, (i arbetsom-
rådet om kartor och befolk-
ning) 219–220, 240–243,
253–256
diskussion (genre) 80–82, 244
ff., 283–285
Dysthe, Olga 33
- En läsande klass 110, 113–114,
130–131, 135–138. 152
epistemisk modalitet 57, 59,
113–114, 205, 246
erfarenhetspedagogik 14, 23,
34
experientiella innebörder 50,
149, 157, 167–168, (i sagor)

190, 193, 196, *se även* ideationell metafunktion
extern inramning 20–21, 123, 143, 163, 204, 223, 234, 237, 267, 270, 272

FK-frågor 51–52, 54

flerstämmighet 14, 23, 32–33, 287–288

Freire, Paulo 23

fält 45 ff., 73–74, 76, 149, 245, 250, 262, (i narrativ) 158, 181–182, (i geografi) 46–48, 209

förhandling 51. 54

genre 73–74, 300–301, (olika perspektiv) 84–85

genrepedagogik 12–15, 291, 293–294, 300–301, (som synlig pedagogik) 22, (som stöttning) 43, (i Lgr11) 72, 85, 92

genrestruktur 49, 74, 295–297, (narrativ) 78–80, 157–159, 165–166, 169, 196–197, (diskussion) 80–81, 251–254, 274, 280, 283–285, *se även* rhetorical mode

Gibbons, Pauline 13, 40

gradering 57–58, 129, 224

grammatisk metafor 47–48, 75–76, 119, (i geografi) 201, 206–207, 216, 227–229, 243

Halliday, Michael 13

Hasan, Ruqaiya 18

heteroglossi (i pedagogisk kommunikation) 61, (i diskussion) 82, (jfr monoglossi) 252

hierarkiska regler 20, 24, 109, 224

Holmberg, Per 85

horisontell diskurs 26–27, 291

hypotax 64, 243, 261

ideationell metafunktion 45 ff., 73, 119, 128, (i narrativ) 170

informationsflöde 61–62, 121, (och grammatisk metafor) 77, *se även* rhetorical mode

inkongruent realisering (av logiska samband) 50, 242, (av talhandling) 52–54, (i beskrivande rapport) 215–216, *se även* grammatisk metafor
inramning 19–20, 126, 139–140, 152–153, 158, 212, 243, 291–294, (i cirkelmodellen) 43, (och triadisk dialog/frågor) 51, 111, *se även* diskursiva regler

instruerande diskurs 20–21, 38, 46, 151–152, 240, (i relation till reglerande diskurs) 112, 122, 139, 152, 197, 237, 299

interpersonell metafunktion 45. 50, 73

interpersonella metaforer (talhandlingar) 52–53, 116–118, (modalitet) 59, 117

- interpersonella satsadverbial
58–60, 133, 293, *se även*
modalitetspartiklar
- interpersonellt tema 62, 112
- IRE/IRF *se* triadisk dialog
- isolerade aktiviteter 37, 108
- klassifikation 19ff., 109–110,
125–126, 135, 140, 174,
195–196, 240, 264, 278,
294, 298, (geografi) 202,
206, 218, 229, 236–237, (i
cirkelmodellen) 41, 283, (me-
taspråklig kunskap) 49, 147,
160, 260
- kommunikationssätt 73, 236,
(muntligt/skriftligt) 64, 67–
68, 75, 173, 209, 211, 229,
243, 267, 269, 276, 285–
286, 277, 294, (visuellt) 14–
15, 64, 218, 226, 239, (i nar-
rativ) 78, (i diskussion) 82–
83
- kommunikativ orientering 29,
116, 123, 126, 162–163,
196, 203, 212, 224, 262,
286, 295, (och triadisk dia-
log/frågor) 54, (och modali-
tet) 59
- koncession 58, 60–61, 117,
131, 133, 145, 213, (i dis-
kussion) 81
- kongruent realisering (av lo-
giska samband) 47, 50, (av
talhandlingar) 52–53, 113.
116–117, (i narrativ) 79,
170, (i beskrivande rapport)
215, *se även* grammatisk me-
tafor
- kontextuell metafor 86, 228,
252
- kritisk litteracitet 71
- litteracitet 14, 70–72
- logiska metaforer 75–77, 243,
257, *se även* grammatisk me-
tafor, logiska samband
- logiska samband 47, 50, 93,
240–243, 254–255, 262–
263, 268, 270, 273, 275,
279–281. 284–285, 294–
299, (interna, i diskussion)
81, 251, 257, 296, (i munt-
ligt återberättande) 140,
146–149, (i narrativ) 157–
158, 193, 196
- lässtrategier 108, 110, 114–
115, 137, 152, 288, 300, *se
även* En läsande klass
- markerat tema (i pedagogisk
kommunikation) 61–62, 132,
141, 202, 205, (i narrativ)
79, 173, 190, (i diskussion)
81, 253
- Martin, J.R. 13, 72
- medierande resurser 41, (mo-
delltexter) 152, 168, 215,
244, 276, 297, (digitala re-
surser/webbresurser) 63, 224,
263, 282, 299
- Mehan, Hugh 30
- metafunktioner 44 ff., 65, 73

- metakunskap 10, 12, 107–108, 120, 138, 151, 153, 199, 299–300
- metaspråklig kunskap 13, 28–29, 48–49, 66–68, 88, 90, 140, 147, 156, 192–193, 195–198, 241, 243–244, 272–275, 283–286, 293–296, (i genrepedagogik) 42, 151, 158, 301, *se även* genrestruktur, logiska samband
- modalitet 58–60, (subjektiv kontra objektiv) 82–83, (i visuell kommunikation) 64, 226, *se även* epistemisk modalitet, relationell modalitet
- modalitetspartiklar 60, 111, 293, *se även* interpersonella satsadverbial
- modelltexter *se* medierande resurser
- morning news *se* sharing time
- narrativ (genre) 49, 77–80, 90, 115 ff., *se även* genrestruktur
- New Literacy Studies (NLS) 14, 34, 71, 289
- nominalgrupper 47, 75–76, 131, 201, 207, 227, (i narrativ) 79, 171, 178, 197, (i beskrivande rapport) 215–216, *se även* grammatisk metafor
- nydialogisk teoribildning 33–34, 38, 291
- osynlig pedagogik 21–22, 24–25, 123, 126, 128, 130 134, 139, 146, 151–153, 288, 301
- paratax 64, 216, 238, 258, 259–262, 282
- pedagogisk kommunikation 10–11, 17 ff., 65–67, (och stöttning) 39, 41, (och metafunktioner) 44 ff.
- periodicitet 62, *se även* informationsflöde
- processer (verb) 47, 49–50, 119–120, 160, 164, 168, 219–221, 240, (i bilder) 62, (och modalitet) 59–60, (i narrativ) 79, 171–172, 185, 188, (i diskussion) 82–83, 249–251, 276, (som logiska metaforer) 75–76, 257, 268
- progressiv pedagogik 13, 23
- pronomen 55–56, 62, 111, 129, 198, 222, 256
- proximala utvecklingszonen 32, 40. 44
- påstående *se* deklarativ
- register 72–75, (olika definitioner) 85–87, (i genrepedagogik) 84, 90–91
- registeradekvat form 20, 32, 41, 68, 243, 292, 295 *se även* rekontextualisering av elevsvar
- reglerande diskurs 20–21, 24, 33, 38, 67, 111–114, 117–118, 129, 135, 139, 233,

- 265, (språklig analys av) 46,
53–55, 58–59, (moralisk po-
sition) 197. 224, 237, 282,
293, 298–299, *se även* in-
struerande diskurs
- rekontextualisering 15, 18–19,
25–28, 34–35, 92, 97, (av
elevsvar) 32, 41–42, 145,
150, 221, 237, 244, 286, 290
(av vardagserfarenheter) 109,
124–125, 128–129, 140,
148–149, 152, 288, (av saga)
159, (av ämnesspråk) 228,
290 (av kursplan) 218, 279–
280,
- relationell modalitet 57, 59,
114, 129, 160–161, 174,
181, 189, 231, 254, 297
- rhetorical mode 74, 85, 89,
297
- sharing time 36, 140, 149–150,
287
- SK-frågor 51–52, 54,
slutna frågor 50–51
- stegstruktur *se* genrestruktur
- stöttning 32, 38–40, 293–294,
(i andraspråksundervisning)
40–41, 295, (i genrepedago-
gik) 22, 42–44, 86, (affektiv)
152, 190–191, 198, 236
- subversiv pedagogik 23, 28,
86, 300
- Sydneyskolan 13, (pedagogik)
23, 90, (syn på genre) 84
- synlig pedagogik 21–22, 28,
114, 146, 196, 198, 220,
253, 279, 283, 286, 294,
297–298, (i genrepedagogik)
13, 19, 22, 300
- triadisk dialog 30–33, 36, 51,
156, 201, 246, 269, 290–
291, (och rekontextuali-
sering) 32, 220–221, (och
stöttning) 41, 285, (och
kommunikativ orientering)
54, (ömsesidigt konstruerad)
31, 212, (momentövergri-
pande) 205, 213, 235, 271,
(olika kommunikationssätt)
210–211, 236, 265, 290
- turtagning 54–55,
- upppmaningar 53–54, 113, 117
- uppskattning (attityd) 57–58,
116, 131, 182, 186, 212, (i
diskussion) 81, 282, (av tex-
ter och skrivande) 161, 165,
175, 260, 262
- utflöde 14, 32, 34–35, 43, 288
- vertikal diskurs 26–27, 35, 68,
291
- Vygotsky, Lev (inflytande på
genrepedagogik) 32, 44, (ve-
tenskapliga koncept) 34–35,
(och stöttning) 40, *se även*
proximala utvecklingszonen
- ämneskonceptioner 24, 95, 104
- öppna frågor 32, 35, 51–52

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.

77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.

123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könssdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Uta Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.

155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediareception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.

63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarytbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.
84. Walldén, Robert. Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor. 2019.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)

Denna avhandling inom svenska med didaktisk inriktning, Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolor, undersöker empiriskt två lärares undervisning i svenska som andraspråk och geografi på en skola där majoriteten av eleverna har migrationsbakgrund. Studien visar hur dessa erfarna lärare, verksamma i årskurs 1 respektive 6, stöttar eleverna genom att introducera lässtrategier och leda genrepedagogiska lektionsupplägg om sagor och levnadsvillkor. Studien visar även hur undervisning som, i linje med rådande styrdokument och ideal, är dialogiskt hållen, utnyttjar digitala resurser och tydliggör hur eleverna ska läsa och skriva texter kan medföra att själva ämnesinnehållet sätts på undantag.

Studien bidrar till den teoretiska förståelsen av pedagogisk kommunikation, genom att på utbildningssociologisk och språkvetenskaplig grund visa hur lärarna kommunicerar undervisningsinnehåll, upprätthåller sociala relationer samt organiserar informationsflöden. Bernsteins teoretiska ramverk och Hallidays systemisk-funktionella lingvistik operationaliseras på ett nytt sätt som möjliggör en mer nyanserad förståelse för klassrumskommunikation. Med detta ger avhandlingen både ett teoretiskt och ett didaktiskt bidrag till förståelsen av undervisning i tidigare skolor.

ISBN 978-91-7104-956-8 (print)

ISBN 978-91-7104-957-5 (pdf)

ISSN 1651-4513

MALMÖ UNIVERSITY
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAU.SE