

ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS

Stockholm Studies in Scandinavian Philology

New Series 46

Svenska i engelskspråkig skolmiljö

Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser

Maria Lim Falk

Svenska i engelskspråkig skolmiljö
Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen
Institutionen för nordiska språk
Stockholms universitet

© Maria Lim Falk, Stockholm 2008
Illustration omslaget: © Jan Berglin,
ur Berglin nästa! ISBN 91-7037-227-6
Stockholm. Ordfront Galago, 2006
Bilden är beskuren.

ISSN 0562-1097
ISBN 978-91-85445-99-8

Tryckeri: Tabergs Tryckeri AB, Jönköping 2008
Distributör: eddy.se ab

Abstract

Lim Falk, Maria. 2008. Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser. (Swedish in an English-language School Environment. Subject-based Language Use in Two Upper Secondary Classes.) Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 46. 312 pp.

The aim of this thesis is to determine how English-language teaching in Sweden influences the subject-based communicative competence and language development in Swedish of upper secondary students. The focus is thus on the students' mother tongue, i.e. the language which gets limited in the teaching practice within so-called content- and language-integrated learning (CLIL).

Data was primarily collected by participatory observation in two science program classes, one taught in English and one in Swedish, during their three years in upper secondary school. Additional data was collected through interviews, questionnaires, audio taping of classroom interaction and writing tasks. This created conditions for a comprehensive and nuanced description and interpretation of the linguistic behaviour of teachers and students in the CLIL practice, as well as of the experiences and perceptions they report.

Studies were carried out on classroom practice, student texts, and teacher and student experiences of CLIL instruction. These were linked to activity analysis, systemic-functional linguistics and ethnography of communication, i.e. research areas that emphasise the interplay between language, communication and social situation.

The general conclusions are: (1) CLIL students use less relevant subject-based language in speech and writing than do control students. This holds for all subjects except Swedish, where both CLIL and control students share linguistic conditions; (2) Swedish is a prerequisite for the students' own active, subject-based participation in classroom interaction. There is almost no interaction when the language of instruction is English; (3) English is an obstacle, and is also considered as such. The students avoid using English, and the teachers consistently use code-switching strategies in response to the policy that "language should not be an obstacle".

The results suggest that the CLIL environment is less conducive to learning, given current learning theories that focus on active participation. In the already teacher-dominated classroom, the linguistic and interactional demands that come with CLIL teaching seem to add to the challenge of assimilating advanced subject instruction.

Keywords:

CLIL (content- and language-integrated learning), subject-based communicative competence, language choice, code-switching, Swedish, upper secondary students, classroom interaction, communicative activities, activity types, text analysis, functional grammar, text activities, ethnography.

Förord

Avhandlingen är färdig – doktorandtiden är över. I början kändes denna tid härligt lång och lugn. Mot slutet fasansfullt kort och utan överdrift motsatsen till lugn. Längre kände jag att *detta* är Livet. Många gånger under det senaste året har jag med viss förtvivlan konstaterat att detta *är* livet. Nu vet jag att det bara var en del av livet.

Denna tid omfattar många människor som på olika sätt har haft stor betydelse för mitt arbete – mitt varmaste tack vill jag nu rikta till er alla.

Först och främst mina handledare, Hans Strand och Olle Josephson – med beundran vill jag tacka er för tålmod, klok och god handledning och inte minst medmänsklighet. Med en följsamhet, som jag inte trodde var möjlig, har ni under det sista året, trots det allt mer accelererande tempot, ledsagat mig genom otaliga nya textutkast med sakkunnighet, noggrannhet och stort engagemang. Jag uppskattar också det mod och den säkerhet som ni har visat genom det stora utrymme mina inte sällan snåriga tankar har fått ta. Ett innerligt Tack!

Avhandlingsprojektet som initialt gick under namnet ”Sprint och svenskan i skolan” har finansierats av Vetenskapsrådet. Tack för att ni gav mig chansen att genomföra denna undersökning. Jag vill också tacka Erik Wellanders fond som har finansierat några av de sista månaderna under min doktorandtid.

För det konkreta genomförandet har samarbetet med undersökningens lärare och elever varit avgörande. Er tackar jag särskilt för den öppenhet och generositet som ni har visat under alla de timmar vi har spenderat tillsammans. Utan er hade det inte blivit mycket till undersökning!

Jag vill också rikta ett varmt tack till Mona Blåsjö, Judith Chrystal och Anki Nyström som särskilt under slutet av doktorandtiden har bidragit till att skapa utrymme för avhandlingsskrivandet genom god planering och komprimerad schemaläggning av min undervisning.

Under det sista året har jag också fått konstruktiva kommentarer av flera personer som förtjänar ett särskilt tack: Karolina Wirdenäs för en inkännande och skarpsynt skuggopposition; Anna-Malin Karlsson för att du så generöst har bidragit med din stora kunskap om text och SFL; Staffan Hellberg för värdefulla kommentarer till flera av kapitlen och för din noggrannhet som Acta-redaktör; Tomas Riad för klok läsning av hela avhandlingsmanuset i slutskedet och för ovärderlig hjälp med Abstract och Summary.

Det är härligt att vara på Nordiska språk, inte minst när man kommer till korrekturläsningssfasen. Ett stort tack till den nystartade korrekturgruppen

bestående av Maria Bylin, Gunilla Persson, Jonatan Pettersson, Lisa Rudebeck och Maria Westman för nogsam läsning! Tack också mamma Birgit som med svensklärarens vana blick hittat både det ena och det andra. Ett stort tack också till Pia Nordin som professionellt medverkat till avhandlingens grafiska utformning, till Susan Long för hjälp med Abstract och Summary och till Jan och Maria Berglin som låtit mig använda bilden på omslaget.

Avhandlingsarbetet innebär periodvis en mycket ensam arbetsprocess, men doktorandgruppen har definitivt minskat denna känsla och har bidragit till både samhörighet och en hel del lustifikationer. Jag hade verkligen inte kunnat tänka mig denna tid utan er! En del av er har redan passerat den härliga gränsen. Med ett leende kommer jag särskilt minnas skratt och vånda tillsammans med dig Anna Vogel, Yvonne Carlsson, Milda Rönn, Linda Kahlin, Andreas Nord, Jonatan Pettersson och Maria Westman.

Slutligen, mitt käraste tack. Johanna, Victoria och Tomas; kära syster, mamma och pappa – förutom att ni har skapat en balans mellan arbete och avkoppling är det ni som främst har motiverat mig att slutföra avhandlingen. Tack för stort stöd, mycket glädje och värme!

Huddinge, september 2008
Maria Lim Falk

Innehåll

1 Inledning.....	17
1.1 "På engelska förstår jag ungefär..."	17
1.2 Att utforska, synliggöra, problematisera och reflektera.....	19
1.3 Utgångspunkter för förståelse och tolkning av elevernas svenska i sprintmiljö.....	20
1.4 Avhandlingens syfte och frågeställningar	22
1.5 Avhandlingens disposition och innehåll	23
2 Bakgrund och tidigare forskning	25
2.1 Vad är <i>sprint</i> ?	27
2.1.1 Situationer med ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål.....	28
2.1.2 Faktorer med särskild betydelse vid ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål	29
2.2 Sprint i Sverige	32
2.2.1 Sprintundervisningens utbredning och samhällliga kontext	32
2.2.2 Sprintundervisningen i ett språkinlärningsperspektiv	33
2.2.3 En jämförelse mellan svensk och kanadensisk diskussion.....	35
2.3 Sammanfattande diskussion	46
3 Förhållningssätt, utgångspunkter och teoretisk förankring	48
3.1 Skolspråket	48
3.1.1 Ett skriftspråksbaserat språk	48
3.1.2 Ett specialiserat språk knutet till olika kunskapsdomäner	51
3.1.3 Benämningar för skolspråket i föreliggande undersökning	53
3.2 Språkinlärnings- och språkutvecklingsperspektiv	53
3.2.1 Betydelsen av meningsfull aktiv språkanvändning	53
3.2.2 Skolan som språkmiljö	55
3.3 Språk och kontext	57
3.3.1 Situationens etnografi och kommunikativ kompetens	57
3.3.2 Ett sociokulturellt perspektiv	58
3.3.3 Verksamhetsanalys och SFL	59
4 Metod för datainsamling och översiktlig beskrivning av delundersökningarna	64
4.1 Deltagande observation.....	66
4.2 Genomförande av deltagande observation och datainsamling	70
4.2.1 Sprint på den aktuella skolan	72
4.2.2 Observationer, ämnen, lärare och elever.....	73
4.3 Avhandlingens delundersökningar – en översikt.....	77

5	Lektionsanalyser	79
5.1	Lektionerna i undersökningen	80
5.2	Analysmodell och metod.....	82
5.2.1	Lektionen som kommunikativ verksamhet.....	83
5.2.2	Kommunikativa verksamhetstyper och faser	84
5.2.3	Språkval och kodväxling	88
5.2.4	Transkriptioner	89
5.2.5	Elevernas deltagande i klassrumsinteraktionen: elevturer och talarrättigheter.....	89
5.2.6	Ämnesrelaterade initiativ och responser.....	91
5.2.7	Flertursdialoger	92
5.2.8	Disposition för redovisning av lektionsanalyserna.....	92
5.3	Kemi	93
5.3.1	Kemi/sprint – en undervisningslektion på engelska	93
5.3.2	Kemi/kontroll – en undervisningslektion (på svenska)	97
5.3.3	Sammanfattning	101
5.4	Fysik	102
5.4.1	Fysik/sprint – en undervisningslektion på engelska	103
5.4.2	Fysik/kontroll – en undervisningslektion (på svenska)	108
5.4.3	Sammanfattning	111
5.4.4	Fysik/sprint – en labblektion.....	111
5.4.5	Fysik/kontroll – en labblektion	117
5.4.6	Sammanfattning	120
5.5	Historia och religion	120
5.5.1	Historia 1/sprint – en undervisningslektion på engelska	121
5.5.2	Historia 2/sprint – en undervisningslektion på svenska	124
5.5.3	Historia 3/sprint – en undervisningslektion på engelska och svenska	128
5.5.4	De tre historiektionerna – summering	131
5.5.5	Historia/kontroll – en undervisningslektion (på svenska).....	132
5.5.6	Religion/sprint – en undervisningslektion på svenska	134
5.5.7	Religion/kontroll – en undervisningslektion (på svenska)	136
5.5.8	Sammanfattning av historia och religion	141
5.6	Svenska	142
5.6.1	Svenska/sprint – en undervisningslektion på svenska.....	142
5.6.2	Svenska/kontroll – en undervisningslektion (på svenska).....	148
5.6.3	Sammanfattning	151
5.7	Lektionsanalyser – summering och diskussion.....	152
6	Elevtextanalyser.....	157
6.1	Skrivande och elevtexter i undersökningen	157
6.2	Analysmodell och övergripande metod	158
6.2.1	Analysmodell.....	159
6.2.2	Grundläggande perspektiv för delundersökningen: systemisk-funktionell lingvistik	161

6.2.3	Situationskontexten – registeranalys	162
6.2.4	Betydelse och lexikogrammatik.....	163
6.2.5	Ämnesrelaterade ord	165
6.2.6	Textaktiviteter	165
6.2.7	Språkliga fel och normbrott	166
6.3	Kemi och fysik: introduktion	167
6.3.1	Den naturvetenskapliga ämnesdiskursen	168
6.3.2	Metod.....	168
6.4	Kemi: "Labbrapport"	171
6.4.1	Situationskontext.....	171
6.4.2	Textlängd och användning av engelska.....	173
6.4.3	Ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper	174
6.4.4	Exempel och jämförelser från elevsvaren på delfråga 1	177
6.4.5	Exempel och jämförelser från elevsvaren på delfråga 2	182
6.4.6	Elevernas bruk av ämnesrelaterat språk i kemidiskursen – diskussion.....	186
6.5	Fysik: Svar på konstruerade frågor	188
6.5.1	Situationskontext.....	188
6.5.2	Textlängd och användning av engelska.....	191
6.5.3	Ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper	192
6.5.4	Transitivitets- och agentivitetsstruktur	193
6.5.5	Elevernas bruk av ämnesrelaterat språk i fysikdiskursen – diskussion.....	197
6.6	Historia	198
6.6.1	Ämnesdiskursen	199
6.6.2	Situationskontext.....	200
6.6.3	Metod.....	202
6.6.4	Textlängd, språkval och betyg	204
6.6.5	Kodväxling och ämnesrelaterade ord	206
6.6.6	Språkliga fel och normbrott	208
6.6.7	Exempel från svaren på fråga 8	209
6.6.8	Strategier för hantering av ämnesdiskursen	216
6.6.9	Diskussion: strategier och kodväxlingsfunktion	221
6.7	Svenska	223
6.7.1	Ämnesdiskursen	224
6.7.2	Situationskontext.....	224
6.7.3	Metod.....	226
6.7.4	Textlängd, betyg och elevernas val av uppgifter	228
6.7.5	Grov felanalys	231
6.7.6	Exempel från uppgift 4	232
6.7.7	Diskussion	233
6.8	Sammanfattande diskussion	235
7	Lärarnas och elevernas perspektiv på sprintpraktiken	238

7.1 Metod och material	238
7.1.1 Kvalitativa intervjuer och samtal.....	239
7.1.2 Inspelning, transkription och bearbetning	242
7.2 Lärarna	243
7.2.1 Om lärarnas upplevelse av undervisningssituationen	244
7.2.2 Hur upplever lärarna engelskans inverkan på undervisningen?	245
7.2.3 Hur upplever lärarna elevernas språkval och kodväxling i skriftliga sammanhang?.....	248
7.2.4 Vilka fördelar och nackdelar, vinster och förluster upplever lärarna?.	250
7.2.5 Vad kan man säga om lärarnas inställning till sin egen och elevernas språkliga kompetens?	251
7.2.6 Vad kan man säga om lärarnas syn på språkets betydelse och funktion i undervisningen?	254
7.3 Eleverna	255
7.3.1 Matilda: Jag skulle inte välja samma program igen	256
7.3.2 Lukas: Det finns en liten risk att jag blir sämre på svenska	257
7.3.3 Kristian: Matematik och fysik har sitt eget språk – så det spelar ingen roll om undervisningen är på engelska eller svenska.....	258
7.3.4 Bengt: Vardaglig engelska går bra – det är det ämnesspecifika som är det svåra	259
7.3.5 Hur upplever eleverna sprintundervisningen i olika ämnen?	260
7.3.6 Hur upplever eleverna sin egen användning av engelska respektive svenska i tal och skrift?	262
7.3.7 Hur ser eleverna på sin utveckling i svenska och engelska?.....	264
7.3.8 Vad kan man säga om elevernas perspektiv på sprint i ett utvecklingsperspektiv?	267
7.4 Diskussion	270
8 Sammanfattning och diskussion	274
8.1 Hur inverkar sprint på elevernas svenska?	274
8.1.1 Svenskans roll i klassrumsinteraktionen.....	275
8.1.2 Betydelsen av ett adekvat ämnesrelaterat skriftspråk.....	276
8.1.3 Språket får inte vara ett hinder	278
8.1.4 Sammanfattande slutsatser.....	279
8.2 Perspektiv på sprint	280
8.3 Slutord.....	285
Summary.....	287
Litteratur	294
Bilaga 1. Transkriptionsnyckel	305
Bilaga 2. Svenska: Textexempel	306
Bilaga 3. Enkät 1	309

Figurer

Figur 1. Presentation av datainsamling och material i relation till avhandlingens analyskapitel.....	65
Figur 2. Klassifikation av roller för den deltagande observatören (Bryman 2002:286 utifrån Gold 1958).....	67
Figur 3. Illustration av rollen <i>observatör som deltagare</i> i etnografisk skolforskning.	69
Figur 4. En grov bild av deltagande observation och datainsamling.....	70
Figur 5. Analysmodell för lektionsanalyserna.	83
Figur 6. Exempel på fasanalys av en kemilektion. Kommunikativ verksamhet: lärarledd katederundervisning ("undervisningslektion")	87
Figur 7. Modell för analys av ämnesrelaterade elevturer.....	91
Figur 8. Analysmodell och analysredskap för elevtextundersökningen.	160
Figur 9. Ämnesrelaterat språkbruk längs två axlar – grund för beskrivning av olika strategier för att hantera den historiska ämnesdiskursen.	203
Figur 10. Översikt och beskrivning av strategierna (*ng/nominalgrupper, **TA/textaktiviteter).....	216
Figur 11. Betygsutfall (ungefärligt) i relation till typstrategierna.....	220
Figur 12. Kodväxlingens funktion i relation till strategierna.....	221

Tabeller

Tabell 1. Sprints omfattning på en övergripande ämnesnivå i föreliggande undersökning.	73
Tabell 2. Översiktlig beskrivning av fördelningen mellan engelska och svenska på det aktuella sprintprogrammet.	75
Tabell 3. En översikt av delundersökningarna i avhandlingen.	77
Tabell 4. Lektionsinspelningar för analys.	81
Tabell 5. Kemi/sprint, lektion åk 2, 2003-11-05. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	94
Tabell 6. Kemilektion/kontroll, lektion åk 1, 2003-02-19. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	98
Tabell 7. Kemi/kontroll, lektion åk 1, 2003-02-19. Initiativ fördelade på typer.	99
Tabell 8. Kemi/kontroll, lektion åk 1, 2003-02-19. Responser fördelade på typer.	99
Tabell 9. Fysiklektion 1/sprint, lektion åk 1, 2003-02-18. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	104
Tabell 10. Fysiklektion/kontroll, lektion åk 1, 2003-04-09. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	108
Tabell 11. Historia 1/sprint, lektion åk 1, 2002-10-03. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	122
Tabell 12. Historielektion 2/sprint, lektion åk 1, 2003-02-18. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	125
Tabell 13. Historia 3/sprint, lektion åk 1, 2003-02-20. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	129

Tabell 14. Historielektion/kontroll, lektion åk 1, 2002-10-03. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	132
Tabell 15. Religion/sprint, lektion åk 3, 2004-12-01. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	134
Tabell 16. Religion/kontroll, lektion åk 3, 2005-04-12. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	137
Tabell 17. Svensklektion/sprint, lektion åk 1, 2003-02-20. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	143
Tabell 18. Svenska/kontroll, lektion åk 1, 2003-02-21. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.	148
Tabell 19. Summering av lärarnas respektive elevernas språkvalsmönster i den offentliga klassrumsinteraktionen i lektionernas övergripande verksamhetstyper och faser. Tabellen omfattar endast de ämnen och typer av lektioner där språkvalsaspekten är aktuell och som ingår i delstudiens analyser.	152
Tabell 20. Summering av kodväxlingens funktion hos lärare och elever i de ämnen och typer av lektioner som delstudien omfattar. (– markerar att kodväxling nästan aldrig förekommer.)	153
Tabell 21. Översikt av textmaterialet i elevtextundersökningen.	158
Tabell 22. Förhållandet mellan situationskontext och text via språkets metafunktioner utifrån Halliday (1998).	161
Tabell 23. Elevtexter i kemi: textlängd i antal ord och användning av engelska..	173
Tabell 24. Ämnesrelaterade "allmänspråkliga ämnestypiska" substantiv och nominalgrupper i kemimaterialet med minst 5 förekomster.	175
Tabell 25. Ämnesrelaterade "fackord och facktermer, inklusive formler och beteckningar" i kemimaterialet med minst 5 förekomster.	176
Tabell 26. Elevtexter i fysik: textlängd i antal ord för svaren på de fyra gemensamma frågorna.	192
Tabell 27. Allmänspråkliga ämnestypiska substantiv i fysikmaterialet: antalet förekomster och fördelning mellan sprinteleverna och kontrolleleverna.....	193
Tabell 28. Fackord och facktermer i fysikmaterialet: antalet förekomster och fördelning mellan sprinteleverna och kontrolleleverna.	193

Tabell 29. Elevsvaren i fysik på de fyra gemensamma frågorna från de båda elevgrupperna indelade i plus-, ok- och minusgrupper.....	194
Tabell 30. Sprinttexterna i historia, 21 st.: textlängd i antal ord, användning av engelska och lärarens betygsbedömning.....	205
Tabell 31. Jämförelsematerial för analys av elevtexter i historia från de fyra fokuseleverna i kontrollklassen: textlängd i antal ord och lärarens betygsbedömning. Siffrorna inom parentes i kolumnen längst till vänster anger frågans motsvarighet i sprintklassens prov.	205
Tabell 32. Kodväxling i essäfrågesvar 7–10 i historia och andel engelska ord/100 ord (fokuseleverna är markerade med upphöjd stjärna (*)), – markerar underkänt svar).....	207
Tabell 33. Ämnesrelaterade substantiv i historiematerialet, svar på fråga 8 – förekomster och fördelning mellan sprinteleverna och kontrolleleverna.....	210
Tabell 34. En översikt av uppgifterna för det nationella provets B-del (version 2) vårterminen 2005 med utdrag från uppgiftsinstruktionerna.....	225
Tabell 35. Val av uppgifter på det nationella provets B-del och den genomsnittliga textlängden i antal ord för de olika uppgiftstyperna för respektive klass och för hela textmaterialet. (Kursiveringen i vänstra kolumnen markerar de längdbegränsade uppgifterna.).....	229
Tabell 36. Betygsfördelning för elevsvaren i sprintklassen och kontrollklassen på de olika uppgifterna i det nationella provet (Vt -05).....	230
Tabell 37. Genomsnittlig textlängd för olika betygsnivåer i sprintklassen respektive kontrollklassen.....	230
Tabell 38. Antal fel för varje uppgiftstyp för elever med svenska som modersmål respektive elever med annat språk än svenska som modersmål i sprintklassen och kontrollklassen. (Siffror inom parentes anger antal elever. Medelvärde är avrundat till närmaste heltal.).....	231
Tabell 39. Förteckning över elevsamtal och intervjuer med fokuselever och lärare i sprintklassen.....	239

1 Inledning

Avhandlingen handlar om gymnasieelevers svenska i engelskspråkig skolmiljö. Undersökningens övergripande syfte är att ta reda på vilken inverkan engelskspråkig undervisning i Sverige, så kallad sprintundervisning, har på den kommunikativa kompetensen i svenska hos elever med svenska som modersmål. Mitt huvudintresse är alltså riktat mot det språk vars användning i undervisningspraktiken begränsas i och med sprint. Då utvecklingen av elevernas svenska i skolan dels beror av hela det språksamhälle de ingår i under gymnasieåren, dels är knuten till varje skolämne, sträcker sig frågan om vad som händer med elevernas svenska i sprintsammanhang långt utanför den språkliga kompetens eller de språkliga resurser eleverna behöver ta i bruk inom svenskämnet. Undersökningen handlar således om det språkbruk som är knutet till skolämnenas olika kunskapsdomäner, det som jag i allmänna ordalag talar om som *ämnesanknutet* eller *ämnesrelaterat språk* eller ämnesanknuten kommunikativ kompetens. Avhandlingens övergripande frågeställning är således följande: på vilket sätt inverkar sprintundervisning på gymnasieelevers ämnesrelaterade kommunikativa kompetens i svenska.

1.1 ”På engelska förstår jag ungefär...”

Det är tisdag eftermiddag. Svensklektionen för eleverna i sprintklassen har just börjat. I dag skall eleverna arbeta med en text på engelska om energi. Första delen av arbetet inleddes på förmiddagen under engelsklektionen med en gemensam läsning av texten. Uppgiften under lektionen i svenska består i att göra en tankekarta och utifrån den skriva ett referat på svenska av texten. Eleverna sätter igång med arbetet direkt. Det blir ett febrilt användande av de ordböcker som för denna lektion är inrullade på en liten vagn i klassrummet. En del elever småpratar, andra ropar frågor till varandra i stil med: ”Hur översätter man det här?” ”Jag hittar inget bra ord på svenska – vad säger man egentligen?”

Jag småpratar med flickorna som sitter bredvid mig om hur det är att arbeta med texten på detta sätt. Sofia svarar att det nog är bra. Hon säger: ”Det svåraste är nog direktöversättningarna, att översätta engelska ord till svenska. Det är svårt att hitta den rätta svenska motsvarigheten. Man förstår ju ungefär när man läser texten på engelska. Mest på grund av sammanhanget. Då förstår man ju.” Jag frågar vidare: ”Är det lättare att förstå och komma ihåg när man får exakta ord på svenska?” Sofia svarar: ”Ja ibland, men ibland försvårar det för det kanske inte blir alls som man har tänkt. När

man läser på engelska kanske man har hoppat över något ord i en mening. När man sedan översätter kan det bli helt annorlunda. Det kan faktiskt göra ganska stor skillnad. På det sättet blir det mer exakt på svenska.”

Sofia talar om en ungefärlig förståelse av texter på engelska, om svårigheten att översätta engelska ord och uttryck till svenska och om hur begränsningar i ordförrådet verkligen gör förståelsen just ungefärlig eller till och med felaktig. Detta är en uppfattning hon delar med merparten av sina klasskamrater i den engelskspråkiga klassen i årskurs 1 på det naturvetenskapliga programmet.¹

Även lärarna tycker att det finns svårigheter med ämnesundervisning på engelska. Upplevelsen av att undervisa på engelska bland de svenskspråkiga lärarna är också ganska entydig. En lärare som undervisar på engelska i ett av de naturvetenskapliga ämnena formulerar skillnaden mellan att undervisa på svenska och engelska så här (tecknet - markerar avbrutet tal, läraren avbryter sig själv och tar ny sats/börjar om):

Det tar längre tid på engelska. Det är för att jag inte talar engelska som modersmål. Jag letar ord, ibland letar jag ord. Men då måste jag se till att fråga: do you follow eller nåt sådant? Hänger ni med på det här? Och då är det ofta några som ställer så där lite konstiga frågor. Det är alltid någon sådan där liten kuf som ställer- och då tar det plötsligt en massa tid. Då stoppar det och vi tar det sedan. Och då märker man ibland att de har inte alls fattat. Och då blir man bromsad. Jag kan säga, kurs A och kurs B- det tar längre tid att gå igenom ett moment. Jag tror att det gör det även om det skulle vara en engelsktalande lärare, som har det som modersmål. Eleverna kan inte suga åt sig det här; både tänka och tänka språk. Så har man också språklärare: kom ihåg att det skall vara så och så. Så har de det i bakhuvudet. Så ska de säga nånting, så tar det så mycket energi. Den eleven den dagen har inte fattat. Det är- de har ingen fördel av att själva lyssna på engelska om de inte har det som huvudspråk så att säga. Jag vet att jag har elever ibland- ska vi inte ta det på engelska? Jo, men först måste vi ta det på svenska. Det här ett sånt konstigt begrepp. Så kan jag ta det igen. Tiden går. (Intervju med lärare 3 i sprintklassen, 041123, åk 3)

Samma lärare berättar också att han ibland växlar till svenska. I vissa fall då han utifrån elevernas frågor märker att de inte har förstått och i andra fall på elevernas explicita begäran. Läraren understryker att detta förfarande tar mycket tid, men att eleverna på det viset förstår bättre och samtidigt får de en repetition.

Även utifrån lärarperspektivet handlar svårigheterna med undervisning på engelska bland annat om förståelse och begränsningar i ordförrådet. Läraren upplever att det är svårt dels eftersom han själv inte har engelska som modersmål, dels för att eleverna inte har optimala förutsättningar att tillgodogöra sig innehållet då undervisningen inte sker på det språk som är

¹ Exemplet bygger på fältarbete på skola 2 i årskurs 1 (se vidare metod och material, kap. 4).

deras huvudspråk. Det han berör är relationen mellan språk, innehåll och tanke i ett undervisningsperspektiv. Sprintsituationen aktualiserar och synliggör något som i all undervisningspraktik är centralt, nämligen språkets betydelse och funktion i ämnesundervisningen.

1.2 Att utforska, synliggöra, problematisera och reflektera

Jag har valt att låta röster från elever och lärare inleda denna avhandling för att markera det kvalitativa synsätt som präglar undersökningen. En utgångspunkt i kvalitativ forskning är att ingen människa eller situation är den andra lik, vilket innebär att vi som forskare måste hantera och förstå människor och situationer på olika sätt (Widerberg 2002:30). Exemplet synliggör delar av den praktik som jag har studerat och visar samtidigt på både de etnografiska ansatser och det praktknära perspektiv som utgör undersökningens centrala metodiska utgångspunkter. Både etnografisk forskning och praxisorienterad eller praktknära forskning tar sin utgångspunkt i praktiken vilket innebär att forskaren arbetar nära de människor som ingår i det specifika sammanhanget (Hymes 1962, 1974, Heath 1983, Saville-Troike 1989, Moberg 1998, Mattson 2004, Anward 2005). I den etnografiska forskningen talas det om *forskarens* grad av delaktighet och engagemang i den miljö som studeras (Bryman 2002) och i den praxisorienterade traditionen om *deltagarnas* grad av delaktighet och kontroll i studierna av dem själva och deras praktik (Mattsson 2004, Weiner 2005). I båda forskningstraditionerna tillmäts deltagarnas inifrånperspektiv stor vikt. Det är individerna som deltar i det aktuella kulturella sammanhanget eller den sociala praktiken och som i relation till dess rammar genom sina handlingar skapar, omskapar och återskapar praktiken och dess ingående verksamheter (se t.ex. Heaths (1983) och Mobergs (1998) kommunikationsetnografiska undersökningar). Det är alltså av stor betydelse vad deltagarna gör, i detta fall elever och lärare, men också hur de formulerar sig kring det de gör och vilken betydelse de ger sina handlingar (jfr Hymes 1972, Stubbs 1982). I såväl den praktknära som etnografiska forskningen samspekar hela tiden detta inifrånperspektiv med forskarens utifrånperspektiv (Widerberg 2002:31).

Den övergripande metoden för datainsamling är deltagande observation. Ett omfattande fältarbete i två naturvetarklasser, en engelskspråkig och en svenskspråkig under elevernas tre år på gymnasiet, utgör således stommen i undersökningen. Skolan är emellertid ingen okänd terräng, tvärtom. Vi har alla en ganska stor kunskap om skolans verksamhet och vad som försiggår bakom de stängda lektionsdörrarna. Hymes (1996 [1978]) påpekar att etnografens lingvistiska och kulturella kunskap avsevärt kan underlätta dels uppställning och testning av hypoteser och antaganden, dels generering av nya antaganden, dels tolkningar av resultat. Jag vill i sammanhanget framhålla

att trots en förhållandevis stor förståelse av den miljö som skulle studeras har mina möten med undervisningspraktiken, med elever, lärare och skolledare, varit långt ifrån enbart förutsägbara, utan också överraskande. (För vidare metoddiskussion, se kap. 4.)

Undersökningen belyser sprintpraktiken genom olika typer av material som har analyserats med skilda metoder. Man kan beskriva mitt arbetssätt som induktivt både vad gäller undersökningens genomförande och analyserna av materialet. Resultaten presenteras i avhandlingen i form av tre delundersökningar: en studie av klassrumspraktik (kap. 5), en studie av elevtexter (kap. 6) samt en undersökning av lärarnas och elevernas inställning till och upplevelse av sprintundervisningen utifrån intervjuer och samtal (kap. 7). Delundersökningarna anknyter till olika forskningsområden inom språkvetenskapen, men i allt väsentligt hör den hemma i en etnografisk tradition, närmare bestämt den disciplin som etablerades av antropologen och lingvisten Dell Hymes på 60-talet. Syftet med den breda ansatsen har varit att skapa förutsättningar för en allsidig och nyanserad beskrivning och tolkning av dels lärares och elevers språkliga beteende i sprintpraktiken, dels de upplevelser och uppfattningar lärare och elever ger uttryck för.

1.3 Utgångspunkter för förståelse och tolkning av elevernas svenska i sprintmiljö

I denna undersökning är alltså empirin i högsta grad utgångspunkten. Frågan om vad som händer med elevernas svenska i sprintundervisning aktualiserar till att börja med tre grundläggande frågor: 1) Vad menar vi med elevernas svenska? 2) Vad betyder ett sprintsammanhang, det vill säga vad innebär denna typ av engelskspråkig undervisning i praktiken? 3) Hur kan vi förstå och tolka elevernas kompetens i svenska och den eventuella betydelse sprintundervisningen har för elevernas möjligheter till språkutveckling på svenska? Det är också dessa frågor som undersökningen i vid bemärkelse tar avstamp i (se även diskussion i kap. 2). Mina utgångspunkter är tre och de har på olika sätt anknytning till ovanstående frågor. Utgångspunkterna aktualiserar i sin tur olika teorier och forskningstraditioner.

Min första utgångspunkt är att det språk som används i undervisningen är ett kunskapsrelaterat språk knutet till olika ämnen. Det betyder att innebörden av "elevernas svenska", oavsett om det gäller sprintundervisning eller "vanlig" undervisning, för det första sträcker sig långt utanför den språkliga kompetens som vardagliga samtalssituationer kräver. För det andra är "elevernas svenska" inte likställd med svenskämnet eller det språkbruk som används inom ramen för svenskämnet, utan alltså knuten till de olika kunskaps- eller ämnesdomäner som skolämnena innebär. "Elevernas svenska" är emellertid i skolpraktiken och även inom den svenska skolforskningstraditionen starkt förbunden med svenskämnet och svenskläraren. Att

denna uppfattning är djupt rotad har för mig blivit tydligt i mötet med såväl elever som lärare.

Frågan om elevernas svenska rymmer alltså dels en diskussion om vad som kännetecknar det skolrelaterade språkbruket allmänt till exempel i relation till det vardagliga samtalsspråket, dels en diskussion om hur man kan beskriva det språkbruk som är knutet till de ämnesdiskurser eller kunskapsdomäner som de olika skolämnena innefattar (se vidare 3.2). Avhandlingens diskussion om vad det innebär att kunna ett språk, om skillnaden mellan en vardaglig språkkompetens och en skolrelaterad sådan och om vad som språkligt kännetecknar olika ämnesdiskurser, kommer jag att förankra i forskningstraditioner med explicita pedagogiska syften där dessa frågor både har framhållits och undersökts. Det rör sig om skolrelaterad andraspråksforskning (t.ex. Lindberg 2007, Axelsson m.fl. 2006, Gibbons 2006, Cummins 1996, 2000) och den australiska genreskolan som har sin grund i Hallidays systemisk-funktionella lingvistik (se t.ex. Halliday & Matthiessen 2004, Halliday & Martin 1993, Christie & Unsworth 1997, Veel 1997, Coffin 2006, Schleppegrell 2004, Hedeboe & Polias 2008, af Geijerstam 2006, Edling 2006).

Min andra utgångspunkt är att olika situationer och aktiviteter ställer olika krav på elevernas språkanvändning och språkkompetens. Då elevernas svenska alltså är knuten både till olika ämnen och olika situationer kräver undersökningen en funktionellt grundad syn på språk och kommunikation, det vill säga utgångspunkten är att vi använder språket på olika sätt i olika sammanhang beroende på behov och syfte (se Hymes 2001 [1972]). Det innebär en helhetssyn som omfattar kontexter på olika nivåer och där individers handlingar och kunskaper betraktas som just delar av kontexter. Det perspektiv som präglar undersökningen på detta övergripande plan kan beskrivas utifrån en sociokulturell teoriram (se 3.3.1 och 3.3.2). I analysen av lektioner och elevtexter kompletteras den med ett verksamhetsanalytiskt perspektiv (Linell 2007) respektive ett systemisk-funktionellt perspektiv (Halliday 1998, Halliday & Matthiessen 2004). Forskningstraditionerna har delvis olika syften och använder sig naturligtvis av olika begreppsapparater, men båda traditionerna bygger på sociokulturellt inriktade teorier där alltså språket och kommunikationen betraktas som situerad eller inbäddad i olika sociala kontexter. I avhandlingen används de två perspektiven både på olika nivåer och i olika omfattning (se vidare 3.3.3).

Min tredje utgångspunkt är att villkoren för elevernas ämnesrelaterade språkbruk och språkutveckling på svenska varierar i och med att den faktiska användningen av engelska i undervisningspraktiken varierar mellan ämnen och situationer. Användningen av engelska varierar mellan ämnen och situationer. Variationen är till stor del beroende på läraren, hennes språkliga kompetens på engelska och förhållningssätt till relationen mellan engelska och svenska i undervisningspraktiken. Denna undervisningssituation aktualiserar naturligtvis också ett språkinlärnings- och språkutvecklingsperspektiv. Rele-

vanta teorier i sammanhanget rör hur språkinläring och språkutveckling går till eller med andra ord vad som gynnar språkutveckling, i synnerhet i undervisningssituationer. Jag utgår från att språkinläring och språkutveckling, oavsett om det gäller en vardaglig samtalskompetens eller en kunskapsrelaterad skolspråkskompetens, förutsätter aktiv och meningsfull språkanvändning. Jag ansluter mig därmed till i dag allmänt omfattade teorier om språkinläring och lärande (se t.ex. Vygotskij 1999 [1934], Swain 1985, Lindberg 1993, 2004, Lindberg & Sjöqvist 1996, Hyltenstam 2002). I denna undersökning innebär det att jag utgår från att villkoren och förutsättningarna för användning av svenska, särskilt elevernas eget bruk i tal och skrift, är det som i undervisningspraktiken kan antas ha störst inverkan på elevernas möjligheter att utveckla ett ämnesrelaterat språk på svenska (se vidare 3.3).

Mina utgångspunkter innebär att jag har valt att inte undersöka utvecklingen av elevernas ämnesanknutna svenska med kontrollerade mätningar, det vill säga med testbatterier som sätts in med vissa intervall. Bakom detta ligger uppfattningen att det är mycket svårt att konstruera test som säger något väsentligt om denna språkförmåga, eftersom den i hög grad är situationsbunden. I stället undersöker jag, med undantag för de två delstudierna av elevtexter i kemi och fysik, vad eleverna verkligen gör med sin ämnesanknutna svenska, vad de ges möjlighet att göra, och vad de själva anser om sina färdigheter. Detta metodval är en konsekvens av min syn på språkförmåga/språklig kompetens som situerad.

1.4 Avhandlingens syfte och frågeställningar

Avhandlingens övergripande fråga gäller sprintundervisningens inverkan på den språkliga kompetensen i svenska hos elever med svenska som modersmål. "Elevernas svenska" syftar i avhandlingen på den kommunikativa kompetens som är knuten till skolans olika kunskapsdomäner eller ämnesdiskurser, det vill säga ett specialiserat och ofta skriftspråksrelaterat språkbruk. Den övergripande frågan handlar således om elevernas *ämnesrelaterade kommunikativa kompetens och språkutveckling*. Centrala frågeställningar är: tar eleverna ett ämnesanknutet språk i bruk på svenska? När, till vad, i vilken utsträckning och på vilket sätt?

Då sprintsituationen varierar avseende användningen av engelska, utgår jag från att svenskans roll också varierar. Relationen mellan engelskan och svenskan i undervisningspraktiken är därmed ständigt aktuell. En undersökning av elevernas bruk av svenska i sprint aktualiserar därmed inte enbart frågan om vad eleverna gör (språkligt) på svenska, utan också om vad de inte gör. Och vad man gör på engelska visar på vad man inte gör på svenska. Relevanta frågor i detta sammanhang är således också de följande: när används svenska och när används engelska, till vad och i vilken utsträck-

ning? Hur ser växlingar mellan de två språken ut – går det att urskilja några mönster eller strategier hos elever och lärare?

1.5 Avhandlingens disposition och innehåll

Avhandlingen är disponerad enligt följande. Efter detta inledande kapitel följer en forskningsöversikt (kap. 2) som tar sin utgångspunkt i tidigare forskning om sprint i Sverige. Kapitlet fungerar både som en introduktion till ämnesområdet och som en bakgrund till min undersökning. Det omfattar dels en diskussion av sprint i relation till andra liknande undervisningssituationer, dels en jämförelse mellan kanadensisk och svensk diskussion.

I kapitel 3 redogör jag för de perspektiv och teorier som jag har valt att förankra undersökningen i. Här följs alltså de tre grundläggande antagandena upp (de som presenteras i kapitel 1). Kapitlet inleds med ett avsnitt om ”skolspråket” i syfte att definiera vad som i avhandlingen avses med ”elevernas svenska”. Därefter följer en diskussion av sprint i ett språkinlärnings- och språkutvecklingsperspektiv. Syftet är att avgränsa de faktorer som betraktas som betydelsefulla för elevernas möjligheter till ämnesrelaterad språkutveckling på svenska. Kapitlet avslutas med en diskussion om de teorier och forskningsområden som undersökningen anknyter till, närmare bestämt ett kommunikationsetnografiskt, ett sociokulturellt, ett verksamhetsanalytiskt samt ett systemisk-funktionellt perspektiv.

I kapitel 4 diskuteras den övergripande metoden för datainsamling, det vill säga deltagande observation. Vidare innehåller kapitlet en beskrivning av genomförandet och av materialets omfattning och begränsningar samt en presentation av delundersökningarnas uppläggning, syfte och formerna för redovisning av dem.

I kapitel 5–7 redovisas de tre delundersökningarna. Kapitel 5 och 6 syftar båda till att belysa elevernas språkbruk i olika skolämnen i en sprintklass och en kontrollklass. I kapitel 5 undersöks klassrumsinteraktionen i syfte att ta reda på om sprinteleverna tar ett ämnesanknutet språk i bruk under lektionstid. I kapitel 6 görs nedslag i ett antal elevtexter i olika ämnen i syfte att ta reda på om och i så fall på vilket sätt elevernas språkliga kompetens i svenska i olika ämnen påverkas av sprintundervisning. Det handlar bland annat om vilken typ av språkbruk olika ämnen och situationer ger upphov till och i vilken utsträckning eleverna använder ett ämnesanknutet språk på svenska. Det man kan säga om elevernas svenska har emellertid, åtminstone indirekt, att göra med vad man kan säga om användningen av engelska, då villkoren för elevernas användning av svenska till stor del bestäms av den faktiska och varierande användningen av engelska. Intressant i sammanhanget är således både vad eleverna gör på svenska och inte gör på svenska, men också vad de då gör på engelska.

Kapitel 7 handlar om sprintpraktiken ur lärarnas och elevernas perspektiv. Denna delundersökning belyser lärarnas och elevernas inställning till sprint och upplevelse av den praktik som är en del av deras vardag. Detta belyser från ett annat perspektiv svenskans roll i sprint. Då undersökningen i sin helhet vilar på ett etnografiskt förhållningssätt är lärarnas och elevernas inifrånperspektiv av stor vikt. Deltagarnas perspektiv finns dock på olika sätt med även i avhandlingens övriga analysdelar, men här ges det ett samlat utrymme.

I kapitel 8 diskuteras sprints inverkan på elevernas svenska utifrån dess roll i sprintpraktiken med utgångspunkt i resultaten från de tre delundersökningarna.

2 Bakgrund och tidigare forskning

Undervisning på engelska i svenska klassrum väcker starka känslor och många frågor. Hur påverkas elevernas ämneskunskaper och problemlösningsförmåga när undervisningen bedrivs på ett främmande språk? Är det möjligt att hålla samma kvalitet i undervisningen? Hur påverkas undervisningen och interaktionen i klassrummet? Talar lärarna respektive eleverna mer eller mindre, och vad betyder det i så fall för elevernas språkutveckling och lärande? Vilka konsekvenser får sprint för den svenska eleven som talar och skriver? Kommer eleverna i framtiden att undvika att använda svenska när de skall tala eller skriva om vissa ämnen? Kommer sprintelevernas svenska att utvecklas på ett mindre gynnsamt sätt än övriga elevers? Dessa angelägna frågor av språkpedagogisk, språkpolitisk och språkvetenskaplig natur har periodvis väckt het debatt. Genom den parlamentariska utredningen *Mål i mun* (SOU. 2002:27) blev sprint också en fråga på riksdagsnivå.

De finns fyra större undersökningar som rör utbildningssammanhang där undervisningsspråket i huvudsak är engelska i Sverige: Washburn (1997), Sylvé (2004), Kjellén Simes (2008) och Airey (2006). De tre förra intresserar sig främst för gymnasieelevers språkfärdigheter och utveckling i engelska, den senare för högskolestudenters fysikinläring. I övrigt består tidigare forskning inom området av betydligt mindre undersökningar: utvärderingar (tre rapporter av Ekman under åren 1993–1994), språkfärdighetstester i engelska i kombination med enkäter (Åseskog 1977, Knight 1990), enkät- och intervjuundersökningar i kombination med enstaka klassrumsobservationer (Hägerfelth 1992, Nixon 2001), enkät- och/eller intervjuundersökningar (Nixon 2000, Hall 1996), betygsjämförelser (Hall 1998, Hansson 1999), undersökningar av klassrumsinteraktion och elevernas språkmiljö utanför klassrummet i kombination med enkäter och intervjuer (Falk 2000, Falk 2002) och textanalytiska undersökningar av elevernas svenska (Alvtörn 2000, Hansson 2004, Käll 2006) samt en undersökning av högskolestudenters förståelse av engelskspråkiga texter (Söderlundh 2004). Samtliga undersökningar utom den sistnämnda gäller engelskspråkig undervisning i skolan.

Tidigare forskning med fokus på elevernas svenska är således begränsad. Undersökningarna som har gjorts är både viktiga och intressanta, men det har visat sig att de inte riktigt ger tillfredsställande svar på frågorna om konsekvenserna av sprint. Orsakerna kan tänkas vara flera.

Den främsta anledningen är, enligt min mening, att sprintforskningen (över lag) hittills inte har tagit sin utgångspunkt i en diskussion om vad sprint i praktiken innebär, det vill säga vad sprint i specifika undervisnings-

situationer innebär för det faktiska bruket av engelska och därmed den potentiella roll svenskan kan få. Varierande villkor och förutsättningar i sprintundervisningspraktiken har betydelse för elevernas möjligheter till såväl kunskapsutveckling som språkutveckling i engelska men naturligtvis också i svenska. Det är anmärkningsvärt att en principiell diskussion om detta saknas, inte minst med tanke på att tidigare forskning om sprint sammantaget visar att undervisningsformen inte så lätt låter sig beskrivas på ett enhetligt sätt (se t.ex. Nixon 2000, Falk 2000, se även diskussionen i Kjellén Simes 2008:3). Olika skolor har skilda mål, behov och förutsättningar, och det som kanske främst förenar skolorna är avsaknaden av en tydlig syftesformulering, specifika lärandemål och en diskussion kring pedagogiska och metodiska implikationer (Nixon 2000). Utifrån mina tidigare erfarenheter av observationer i sprintklassrum kan jag konstatera att innebörden av engelskspråkig undervisning kan variera i ganska stor utsträckning, inte bara mellan olika skolor utan även inom skolor mellan olika undervisningsgrupper, ämnen och lärare (Falk 2000, Falk 2002). Skillnaderna kan visserligen på ett övergripande plan beskrivas i termer av omfattning och intensitet, men detta säger väldigt lite om den konkreta undervisningspraktiken. Det är således rimligt för att inte säga nödvändigt att utvärderingar och undersökningar av sprint bör ta sin utgångspunkt i en beskrivning och analys av förutsättningar, villkor och praxis i den givna situationen.

Ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål är emellertid varken en ny eller ovanlig företeelse. Fenomenet är väl utforskat i samhällen som är officiellt tvåspråkiga, som till exempel Kanada och Finland (Lambert & Tucker 1972, Cummins 1981, 1995, Swain & Lapkin 1982, Genesee 1987, Laurén 1992, 1999, Björklund 1997). I Sverige är frågan central inom andraspråksfältet (se t.ex. Viberg 1987, 1993, 2000, Lindberg 1993, 2004, Tuomela 2001). Men i implementeringen av engelskspråkig undervisning och även till stor del i den tidigare forskningen om sprint saknas en diskussion om faktorer som språkbadsforskningen och andraspråksforskningen framhållit som betydelsefulla eller till och med avgörande i liknande undervisningsformer. Hyltenstam (2002:27) väckte frågan i en av bilagorna till Mål i mun (SOU. 2002:27), men då på en generell nivå.

Detta kapitel fungerar både som en introduktion till ämnesområdet och som en bakgrund till min undersökning. Syftet är att avgränsa och i viss mån definiera sprint som undervisningssituation dels genom en diskussion av sprint i relation till andra liknande undervisningssituationer, dels genom en jämförelse mellan svensk och kandensisk diskussion (svenskspråkiga språkbad i Finland är i allt väsentligt lik de kanadensiska och ägnas inget eget avsnitt). Kapitlet inleds med en diskussion om vad sprint är (2.1). Detta avsnitt omfattar dels en diskussion om benämningen *sprint*, dels en diskussion om sprint i relation till andra situationer med ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål (2.1.1). Ett eget avsnitt ägnas åt faktorer med

särskild betydelse vid ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål (2.1.2). Därefter följer ett avsnitt om sprint i Sverige. Det omfattar en diskussion om dels sprintundervisningens utbredning och samhälleliga kontext (2.2.1), dels sprint i relation till bland annat begreppen andraspråk och främmandespråk (2.2.2) samt slutligen en jämförelse mellan svensk och kanadensisk diskussion där också resultaten från tidigare forskning i Sverige presenteras (2.2.3).

2.1 Vad är *sprint*?

Sprint står för 'språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning' och innebär i allmänna ordalag att språk och innehåll (ämne) integreras vid ett och samma undervisningstillfälle. På engelska motsvaras *sprint* av *CLIL*, *Content and Language Integrated Learning* (Marsh, Marsland, Maljers 1998, Nixon 2000, Sylvén 2004, Kjellén Simes 2008). Andra benämningar för denna typ av undervisning är immersions/språkbad, bilingual education/tvåspråkig eller bilingval undervisning, content-based language teaching/ämnesbaserad språkundervisning och language enriched education/förstärkt språkundervisning (Washburn 1997, Nixon 2000).

År 2000 genomfördes på uppdrag av Skolverket den första rikstäckande kartläggningen över skolor som använder andra språk än svenska som undervisningsspråk (Nixon 2000). I rapporten används *sprint* som en paraplyterm för fenomenet ämnesundervisning på annat språk än svenska. Begreppet omfattar där således modersmålsundervisning och minoritetsspråksundervisning som bedrivs på detta sätt, enstaka tematiska perioder av undervisning genom ett främmande språk och gymnasieprogram med i stort sett all undervisning i alla ämnen på till exempel engelska omfattande såväl nationella som internationella utbildningsprogram. Naturligtvis handlar både ämnesundervisning på modersmålet för minoritets- och invandrargrupper och ämnesundervisning på till exempel engelska för elever med svenska som modersmål om att integrera språk och innehåll. Men det är problematiskt att behandla undervisningssituationer med så vitt skilda förutsättningar och omständigheter som ett och samma fenomen.

Man kan emellertid konstatera att benämningen *sprint* inte i praktiken används för dessa typer av undervisning utan endast för ämnesundervisning för "svenska" elever på ett "främmande" språk, till exempel engelska och tyska (för sprintundervisning på tyska, se Wode 1996, Dentler & Haglund-Dragic 1998). *Sprint* används inte heller då det handlar om kurser som ges på engelska på högskole-/universitetsnivå (se t.ex. Airey 2006, Söderlundh 2004).

Det finns två undervisningssituationer i Sverige där undervisningsspråket på gymnasienivå är engelska som vanligtvis går under benämningen *sprint*: engelskspråkig undervisning som sker inom ramen för nationella gymnasieprogram och engelskspråkig undervisning på det internationella utbildnings-

programmet *IB, International Baccalaureate* (Kjellén Simes 2008:2). Kjellén Simes (2008:3) framhåller att *sprint* på nationella program inte nödvändigtvis är jämförbart vare sig med *sprint* i andra europeiska länder eller med IB-programmet. På IB-programmet är all ämnesundervisning på engelska och den huvudsakliga examinationen sker centralt med externa examinatoreer och alltid på engelska. IB följer inte heller den svenska läroplanen. En väsentlig skillnad mellan undervisningssituationerna är också, enligt Kjellén Simes (2008:3), att skriftlig produktion på engelska är en återkommande aktivitet på IB, medan *sprint*undervisning på nationella program i mycket liten utsträckning omfattar skriftliga aktiviteter på engelska. Utifrån detta kan man diskutera om det också finns behov av att, åtminstone vid undersökningar, utvärderingar och jämförelser av resultat, skilja mellan de två undervisningssituationerna. I större städer som Stockholm och Göteborg har IB-programmet en betydligt mer internationell prägel än nationella program med engelskspråkig undervisning. Både i Stockholm och Göteborg finns skolor som erbjuder båda varianterna – i dessa fall är det elever som bott utomlands med sina familjer eller elever med annat modersmål än svenska som väljer IB-programmet. Detta är en uppfattning jag har fått genom min kontakt med ett flertal skolor i samband med mina tidigare undersökningar och i pilotstudien inför denna undersökning. Sammantaget betyder det att det kan finnas väsentliga skillnader mellan de två undervisningssituationerna både vad gäller elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig en engelskspråkig undervisningsform och möjligheter att använda engelska aktivt (och därmed utveckla färdigheterna i engelska).

Denna undersökning handlar om en skolmiljö där ämnesundervisning bedrivs på engelska på ett av de nationella gymnasieprogrammen i klasser där merparten av eleverna har svenska som modersmål. I min undersökning avser benämningen *sprint* denna typ.

2.1.1 Situationer med ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål

Företeelsen att integrera språk och innehåll, det vill säga att bedriva ämnesundervisning på ett annat språk än elevernas modersmål, är en varken ny eller ovanlig företeelse. Hyltenstam (2002, 2004) ställer upp fyra situationer där ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål förekommer:

1. koloniala och postkoloniala samhällen där barn fått undervisning på främst engelska, franska, portugisiska eller spanska
2. undervisning av inhemska minoriteters barn på majoritetsspråket t.ex. på engelska i Wales, på nederländska i Friesland, på franska i Bretagne eller på svenska i Tornedalen
3. undervisning av invandrade minoriteters barn direkt på det nya landets språk

4. immersionsundervisning (språkbadsundervisning), t.ex. undervisning på minoritetsspråket franska i Kanada för majoritetsspråkstalande barn.

De tre förstnämnda situationerna talar Hyltenstam om som situationer där sådan undervisning traditionellt har förekommit, medan den sistnämnda omnämns som en ny form av ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål från 1960-talet (Hyltenstam 2002:50, 2004:62). De olika undervisningssituationerna innebär betydande skillnader i villkor och förutsättningar för elevernas lärande och utveckling, inte minst vad gäller målspråksutveckling och modersmålsutveckling.

Då det handlar om undervisningsprogram för minoritets elever utgår klassificeringen av undervisningstyper oftast från tre faktorer: undervisningsspråket (om undervisningen är enspråkig eller tvåspråkig, på majoritetsspråket och/eller minoritetsspråket), elevsammansättningen (om det är enbart minoritets elever eller blandat) och de sociokulturella och språkliga konsekvenserna av programmet (om följderna är att eleverna assimileras, segregeras eller integreras i samhället) (Baker 1993:152ff). Följderna av olika undervisningstyper blir i språkutvecklingsavseende att eleverna antingen utvecklar endast modersmålet eller andraspråket eller båda språken i varierande utsträckning. I detta sammanhang talar man om additiv respektive subtraktiv tvåspråkighet, där den additiva varianten innebär parallell utveckling av båda språken medan den subtraktiva innebär att utveckling av det andra språket sker på bekostnad av modersmålet (Tuomela 2001:10).

2.1.2 Faktorer med särskild betydelse vid ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål

Det finns alltså faktorer som i ett språkinlärnings- och språkutvecklingsperspektiv har särskild betydelse vid ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål. I allmänna termer kan dessa knytas till elevernas modersmål, undervisningsspråket och undervisningens utformning. Mer specifikt handlar det till exempel om betydelsen av kunskaper och fortsatt utveckling av modersmålet (se t.ex. Thomas & Collier 1997, Hyltenstam 2004), nivå i undervisningsspråket (se t.ex. Viberg 1987, 1993, 2000, Gröning 2006a, 2006b) och betydelsen av meningsfull aktiv språkanvändning (se t.ex. Swain 1985, 1995, Cummins 2000, Lindberg 2004).

En princip som inom utbildning och uppfostran kan sägas ha karaktären av ett axiom är att kunskapsinhämtande sker bäst via modersmålet eller via det språk som är mest utvecklat hos en individ (Hyltenstam 2002:62). Goda kunskaper i modersmålet och möjligheter att under skolåren utveckla dessa kunskaper har en avgörande betydelse för elevernas skolframgångar (se t.ex. Axelsson 2004). Såväl internationell som svensk forskning visar att under-

visning på elevernas förstaspråk och arbete mot en fortsatt utveckling av modersmålet under skolåren gynnar såväl elevernas kunskapsutveckling som andraspråksinläring (Thomas & Collier 1997, Hyltenstam & Tuomela 1996). Statistik från Skolverket som visar att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade bland de elever som inte når grundskolans mål är ett tecken på detta (se t.ex. SOU. 2004:97). Rätten till undervisning på modersmålet är naturligtvis heller inte utan anledning en av Unescos principer (Hyltenstam 2002:63).

Den mest omfattande databasen som sammanställts för minoritetsspråks-
elevers skolresultat bygger på en nordamerikansk longitudinell undersökning som sträckte sig över fjorton år och involverade drygt 42 000 elever (Gröning 2003:17). Undersökningen visar att undervisning i modersmålet var den viktigaste faktorn för skolframgång i alla elevgrupper oberoende av olika bakgrundsfaktorer som ursprungsland, modersmål, ålder för ankomst till USA, etc., och att det avgörande var hur långt eleverna nått i sin kognitiva och kunskapsmässiga utveckling på modersmålet (Thomas & Collier 1997:49).

Av de fyra ovannämnda undervisningssituationerna med ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål (se 2.1.1) är det endast den fjärde, det vill säga immersionsundervisningen i Kanada, som har visat genomgripande goda resultat.² Den leder i stort sett till additiv tvåspråkighet och goda resultat vad gäller inhämtning av kunskap, medan de övriga situationerna oftast leder till subtraktiv tvåspråkighet och mycket låga skolprestationer (Hyltenstam 2004:62–65). Skillnaderna förklaras utifrån de olika sociokulturella och kognitiva villkor som präglar immersionundervisningen kontra de övriga situationerna. Hyltenstam framhåller att modersmålet i de tre traditionella situationerna har lägre status än undervisningsspråket och menar också att det som tydligast karaktäriserar dessa undervisningsformer är ett betydande ointresse för elevernas förstaspråk. I dessa situationer sker alltså inläringen av skolspråket på bekostnad av en allsidig utveckling av modersmålet och konsekvensen blir att såväl kunskapsutveckling som språkinläring hämmas (Hyltenstam 2002:53).

Den fråga Hyltenstam ställer sig är om sprint mest kan liknas vid immersionsundervisningen, den främsta inspirationskällan till sprint, eller om den mer liknar de tre situationer som har dåliga förutsättningar att lyckas och riskerar att leda till subtraktiv tvåspråkighet. Hyltenstam för i detta sammanhang en diskussion i relation till de kriterier som finns formulerade för immersionsundervisningen (se t.ex. Genesee 1987):

- Undervisningsformen är frivillig och medvetet vald av föräldrar och elever.

² Kjellén Simes (2008:2) påpekar att dessa entydigt positiva resultat inte har kunnat uppvisas i språkbadsundervisning utanför Kanada. De finska språkbaden med svenska som undervisningsspråk har emellertid uppvisat positiva resultat (Laurén 1999).

- Elevernas modersmål har hög status (högre än undervisningsspråket).
- Alla elever har samma förstaspråk.
- Läraren förstår elevernas förstaspråk.
- Inga elever har undervisningsspråket som modersmål.
- Förstaspråket har utvecklats till en viss nivå när undervisning på annat språk startar.
- Literacitet (läs- och skrivkunnighet samt förmåga att använda språk i kognitivt krävande, dekontextualiserade sammanhang) förväntas även på förstaspråket.

Utifrån dessa kriterier konstaterar Hyltenstam (2002:53) att de tre traditionella situationerna med undervisning på annat språk än elevernas modersmål skiljer sig från immersionsundervisningen på de flesta eller till och med alla punkter, medan det enda av kriterierna som sprint inte uppfyller är det som går ut på att elevernas modersmål har hög status, högre än undervisningsspråket. Sprint kan på det viset sägas likna immersionsundervisningen, men Hyltenstam framhåller att det är just det kriterium som sprint inte uppfyller som är avgörande i ett långsiktigt språkpolitiskt perspektiv. I den bemärkelsen bör sprint, enligt Hyltenstam, snarare liknas vid de mindre framgångsrika situationerna (Hyltenstam 2002:54).

Den typ av språk- och innehållsintegrerad undervisning som jag är intresserad av, det vill säga den typ av ämnesundervisning på engelska som vi har i Sverige, uppvisar alltså både likheter och skillnader i jämförelse med andra situationer med ämnesundervisning på annat språk än elevernas modersmål. Diskussionen visar emellertid att sprint inte riktigt låter sig liknas vid situationer där undervisning på ett annat språk än elevernas modersmål traditionellt har förekommit, men heller inte med den kanadensiska eller finska språkbadsundervisningen. Diskussionen om sprint i relation till de nämnda fyra situationerna är emellertid ett viktigt steg på väg mot en ökad förståelse av vad sprintundervisning innebär.

I min undersökning är empirin utgångspunkten och överensstämmelsen mellan sprint och språkbadskriterierna varierar, det vill säga kriterierna uppfylls i olika grad i olika undervisningssituationer.

Vad sprint innebär för språkinläring och kunskapsinhämtande kan således variera från situation till situation. Vad det innebär i praktiken vet vi i nuläget ganska lite om eftersom ordentliga och genomgripande uppföljningar och utvärderingar saknas (Hyltenstam 2002:63). Det är emellertid ett faktum att språkbadsundervisningen i Kanada är ett framgångskoncept. Utifrån detta faktum i kombination med att språkbaden är den främsta inspirationskällan till sprint och att uppföljningarna och utvärderingarna av dem är både utförliga och många skall jag diskutera sprintforskningen i relation till den kanadensiska språkbadsforskningen. Det skall dock påpekas att även den finska språkbadsundervisningen har uppvisat goda resultat, men språkbads-

undervisningen i Finland har bedrivits i betydligt mindre skala. De finska språkbadan, liksom de svenska, utgår från den kanadensiska modellen, men i den finska modellen har de betydelsefulla faktorer som ovan nämnts beaktats i implementeringen, och såväl modellen som kriterierna har anpassats till förhållanden i Finland.

2.2 Sprint i Sverige

De första försöken i Sverige med ämnesundervisning på ett annat språk än svenska genomfördes i slutet av 60-talet (Hägerfelth 1993, Nixon 2000). Undervisningsformen introducerades då som språkpedagogiska projekt i syfte att öka motivationen och språkintresset hos elever på yrkesinriktade program (Åseskog 1982). Undervisningsformen har alltså främst sina rötter i de kanadensiska språkbadan, *immersions*, och går oftast under den allmänna benämningen *sprint*.

2.2.1 Sprintundervisningens utbredning och samhällliga kontext

Alltsedan 60-talet har undervisningsformen ökat i popularitet och vunnit mycket terräng – särskilt under 90-talet ökade antalet sprintsolor markant. Den senaste och mest omfattande kartläggningen av sprints utbredning visar att sprint under år 1999 var en förhållandevis omfattande verksamhet då den berörde över 20 procent av alla gymnasieskolor och ca 4 procent av grundskolorna (Nixon 2000:9). En procentuell uträkning av andelen berörda elever visar att sprint omfattade ca 1,7 procent av grundskoleeleverna och ca 3 procent av gymnasieeleverna (Hyltenstam 2004:70). Hyltenstam kommenterar emellertid att andelen berörda elever på grundskolenivå är betydligt högre då andelen är beräknad på samtliga grundskoleelever från årskurs 1 till 9 och sprintverksamheten nästan uteslutande berör elever i grundskolans senare år (2004:70). Det är emellertid svårt att utifrån denna kartläggning få en klar bild av utbredningen av just engelskspråkig undervisning då undersökningen omfattar även ämnesundervisning på andra främmande språk och i viss mån även undervisning på invandrarelevs modersmål. Enligt Hyltenstam kan sprint hur som helst betraktas som en omfattande verksamhet i skolorna (2004:88).

Sprint på gymnasienivå bedrivs i dag inte längre i första hand utifrån språkpedagogiska syften utan har snarare sin grund dels i ett mer allmänt övergripande samhällligt perspektiv där internationalisering och globalisering utgör ledorden, dels i ett skolpolitiskt perspektiv där ökad konkurrens och ett ständigt flöde av nya profiler har blivit ett nödvändigt faktum. I ljuset av samhällliga förändringar som ökad internationalisering, globalisering av handel och ekonomi, en förändring från ett homogent till ett heterogent sam-

hülle med många kulturer och språk, ett ökat utbyte mellan lärosäten i olika länder och den förändrade styrning av skolan som omvärldsförändringarna har gett upphov till, så är det inte så svårt att motivera en utbildningsform som sprint. På Skolverkets hemsida (2004) beskrivs programmet så här: ”Sammanfaller med det nationella naturvetenskapliga programmets mål. Programmet förbereder i första hand för fortsatta studier. Undervisningen kommer att ske ca 50 procent på engelska och eleverna skall efter utbildning, tillgodogöra sig litteratur på engelska i olika naturvetenskapliga ämnen samt obehindrat kunna kommunicera både muntligt och skriftligt på engelska inom naturvetenskap och teknik [...]”.

I ett skolpolitiskt perspektiv kan sprint sägas vara en följd av den nya styrningen som de nuvarande läroplanerna, Lpo 94 och Lpf 94, har kommit att innebära. Kortfattat innebär den ”nya” styrningen en större frihet och ett ökat inflytande för dem som arbetar i skolan över det konkreta arbetet avseende såväl innehåll, form som organisation samt val av inriktningar. Den ökade friheten har medfört både fler inriktningar och starkare profilering av enskilda skolor.³ För eleverna har förändringen kommit att innebära ökade valmöjligheter både vad gäller utbildningsvägar och inriktning som val av skola. En ny konkurrenssituation mellan skolor har därmed uppkommit. Genom att utbildningar också kan vara riksrekryterande har det därtill blivit möjligt för skolorna att konkurrera med skolor i andra kommuner. Lite förenklat gäller det för varje enskild skola att locka elever för att överleva. Det handlar om att vara med i konkurrensen om eleverna, skapa och utveckla nya inriktningar och profiler, organisera och planera dessa och samtidigt ansvara för att innehållet i utbildningarna håller en likvärdig nationell standard i relation till den förhållandevis vagt formulerade läroplanen. En rad nya inriktningar har således sett dagens ljus sedan den nya läroplanen trädde i kraft år 1994, dels för att möta de nya kraven på valfrihet, dels som ett led i den tilltagande konkurrenssituationen mellan skolorna.

2.2.2 Sprintundervisningen i ett språkinlärningsperspektiv

I språkinlärnings-sammanhang är det brukligt att skilja mellan *modersmål*, *andraspråk* och *främmandespråk* och mellan *formell* och *informell inläring*. Det finns variationer i innebörden av begreppet modersmål – diskussionen om en individs modersmål kan omfatta individens ursprung, språkliga kompetens, det faktiska bruket och identifikation. Ofta används modersmål och förstaspråk som synonymer. Förstaspråksinläring innebär då detsamma som inläring av ett modersmål (för en diskussion om begreppen modersmål och förstaspråk, se Hagberg Persson 2006:16–17). I avhandlingen intresserar

³ Exempel på profiler inom det naturvetenskapliga programmet är bioteknik, miljöteknik, beteendevetenskap, IT, data.

jag mig i första hand för elever med svenska som modersmål. För att falla inom denna kategori skall svenska vara det språk som eleven dels lärt sig först, dels talar hemma i familjen (jfr *language inheritance* hos Leung, Harris & Rampton 1997:555). I undersökningen är det, förutom i undantagsfall, även det språk som eleverna identifierar sig med och behärskar bäst (jfr *language affiliation* och *language expertise*, 1997:555). För *andraspråk*, *främmandespråk*, *formell* och *informell inläring* följer jag Hammarbergs definitioner (2004:26): ”Andraspråksinläring sker i det land där språket talas och innebär en socialisation in i det nya språket, medan främmandespråksinläring sker utanför språkmiljön, typiskt i skolan och högskolan. Beteckningen andraspråk är också den gängse övergripande termen för båda slagen. Formell inläring sker genom undervisning och studium, medan informell inläring sker genom kontakt med språket i det dagliga livet.”

Sprint på engelska innebär alltså främmandespråksinläring då inläringen sker utanför språkmiljön, men genom en informell inlärningsprocess då språket används som redskap i undervisningen och på det viset utgör en del av elevernas dagliga liv. Vidare är engelska med den övergripande termen ett andraspråk. Hammarberg (2004:26) framhåller emellertid att man i forskning och praktisk verksamhet naturligtvis måste vara medveten om distinktionen mellan *andraspråk* och *främmandespråk* samt vara klar över skillnaderna i förutsättningar.

Sprintundervisning i Sverige aktualiserar denna distinktion och den har diskuterats av Hyltenstam (2002, 2004). Hyltenstam konstaterar i detta sammanhang att ”engelskan kan sägas vara en integrerad del av den pågående globaliseringsprocessen” och att ”kunskaper i engelska språket har blivit en förutsättning för deltagande i kommunikation inte bara på det internationella planet, utan också i allt fler sammanhang på den nationella scenen, även i icke-engelskspråkiga länder som Sverige” (Hyltenstam 2002:45). Tidigare kunde engelskan utan tvekan föras till kategorin främmandespråk. Men med tanke på den ökade användning som engelskan har fått i Sverige inom domäner som högre utbildning, inom arbetslivet på företagsmarknaden och som betydelsefullt inslag i marknadsföringen, i vissa branscher som data och IT, sport, kommunikation och inte minst inom ungdomskulturen och poplärkulturen, menar Hyltenstam att språket i alla fall är på väg att bli ett andraspråk, det vill säga ”ett språk som alla invånare måste behärska för att klara de dagliga kommunikativa behov som uppstår i arbets- eller vardagslivet inom landet” (2002:47). Hyltenstam konstaterar att engelskkunskaperna bland den svenska befolkningen är mycket omfattande och bättre nu än någonsin tidigare. Men han poängterar också att kunskaperna i engelska ofta är överskattade och att det fortfarande är mycket stor skillnad på svenskarnas behärskning av sitt modersmål och deras varierande behärskning av engelska. Även Josephson (2004:132) menar att engelskkunskaperna lätt överskattas och betonar att klyftan mellan vardagssamtal och fackspråk underskattas. Föreställningen om att det går lika bra att använda engelska som

svenska betraktas av Hyltenstam (2002:48, 2004:56) som en oreflekterad uppfattning och av Josephson (2004:132) som ett av de största problemen för det svenska språksamhället.

En diskussion om dels distinktionen mellan andraspråk och främmandespråk, dels engelskans roll och status i det svenska samhället är relevant för undervisningssituationer med *sprint*. Frågan är om eleverna har tillräcklig språklig kompetens i engelska för att kunna tillägna sig skolans ämnesundervisning på språket. De flesta av eleverna som på gymnasienivå har valt en engelskspråkig ämnesundervisning har gått i vanlig svensk grundskola med enbart undervisning på svenska. Ett fåtal har haft engelskspråkig inriktning på högstadiet (Nixon 2000, Falk 2000, samt denna undersökning). Sprinteleverna har alltså, liksom många andra elever i Sverige, lärt sig engelska dels genom formell inläring i skolan (som för de flesta av eleverna startade i årskurs 4 i grundskolan), dels genom den engelska de möter och använder i aktiviteter utanför skolan. En undersökning av gymnasieelevers språkfärdigheter i engelska uppvisade inget samband mellan *sprint* och en ökad utveckling i engelska, men däremot att språkfärdigheterna var kopplade till aktiviteter utanför skolan (Sylvén 2004). Vidare visar attitydundersökningar att engelskan har hög status i Sverige och att svenskars uppskattning av sina språkkunskaper i engelska är hög (Oaks 2001). Den roll som engelskan har för eleverna utanför skolan har betydelse, men också engelskans status och roll i Sverige över huvud taget. Trots att uppföljningen och utvärderingen av *sprint*program har skett och sker i mycket liten utsträckning är de åtråvärda och prestigefyllda. Josephson (2004:139–140) framhåller att engelskans höga status kan vara en del av förklaringen.

2.2.3 En jämförelse mellan svensk och kanadensisk diskussion

Det finns många skillnader mellan *sprint* i Sverige och *immersions* med franska som undervisningsspråk i Kanada. Språkbadet i Kanada har sin grund i landets tvåspråkiga samhälle. Det finns en officiell språkpolitik och det finns en medvetenhet om den dynamik som råder mellan ett minoritetsspråk och ett majoritetsspråk på olika nivåer i samhället. Språksituationen är tydligt beskriven och definierad i officiella dokument och det finns mål och riktlinjer för att till exempel stärka minoritetsspråkets status som en del i det övergripande målet att motverka etnisk diskriminering (Cummins 1984, 1996, Genesee 1987). I Sverige har *sprint* sin grund dels i ett allmänt språkpedagogiskt perspektiv med huvudtanken att mer exponering för engelska leder till större utveckling i engelska, dels i ett övergripande samhällsligt perspektiv där internationalisering och globalisering är både orsak och mål, dels i ett skolpolitiskt perspektiv där ökad konkurrens mellan skolorna om eleverna betyder ett oändligt antal inriktningar och profiler. I motsats till

förhållandena i Kanada vilar inte sprint på en välgenomtänkt språkpolitik – sprint är i stället en av de faktorer som har kommit att vittna om behovet av en svensk officiell språkpolitik.

Jag skall i det följande tydliggöra detta resonemang genom att diskutera tidigare forskning i Sverige i relation till den kanadensiska språkbadsforskningen.

2.2.3.1 Målspråksutveckling

I Sverige har sprintelevers färdigheter i engelska jämförts med elever som enbart har haft engelska genom den vanliga språkundervisningen (Knight 1990, Washburn 1997, Åseskog 1982, Sylvén 2004, Kjellén Simes 2008). Hos Knight (1990) och Åseskog (1982) har jämförelserna gjorts genom mindre språkfärdighetstester och enkäter. Washburns (1997) undersökning är något mer omfattande och sträcker sig över två läsår. Elevernas engelska undersöktes genom flera tester: läs- och hörförståelse, skriftlig- och muntlig framställning samt behärskning av lexikon och grammatiska strukturer. Undersökningen omfattade även jämförelser av betyg i olika ämnen. Resultaten av jämförelserna visar att sprinteleverna presterar bättre än sina parallellklasskompisar i engelska, men att skillnaderna är små och i de flesta fall inte signifikanta (Åseskog 1982, Knight 1990, Washburn 1997). Washburn (1997) konstaterar att det snarare är likheten i resultaten som är påtaglig i hennes undersökning. Den största skillnaden gällde elevernas muntliga framställning. Det går emellertid inte att utifrån studien bedöma i vilken grad elevernas målspråkskompetens har förbättrats vare sig i förhållande till den ökade tid eleverna ”utsätts” för språket eller i förhållande till deras tidigare kunskapsnivå.

Sylvéns (2004) undersökning baseras också på tester men med fokus på ordkunskap. Undersökningen visar att sprintelevernas ordförråd är större, men att denna utveckling snarare kan kopplas till aktiviteter utanför skolan än till själva sprintundervisningen.

Kjellén Simes (2008) undersökning bygger i huvudsak på kvantitativa analyser av elevernas användning av lågfrekventa ord och godtyckliga (random) respektive motiverade (motivated) tempusväxlingar i IB-klasser och kontrollklasser. Analyserna är gjorda på uppsatser skrivna vid tre tillfällen under två år. Undersökningen visar ett positivt samband mellan den engelskspråkiga undervisningen på IB-programmet och elevernas språkfärdigheter i engelska.

När det gäller sprintelevernas uppskattning av sin egen språkliga kompetens upplever de över lag sin språkliga förmåga på engelska mer positivt än kontrollklasserna. Det gäller främst fackordsterminologin, men också läs- och hörförståelse, muntlig och skriftlig framställning (Hägerfelth 1992, 1993, Nixon & Rondahl 1995, Hall 1996). Ett antal elever menar emellertid att även om deras engelska har förbättrats i jämförelse med andra elevers, så

har de inte lärt sig så mycket engelska som de hade hoppats på i förhållande till sin tidigare kunskapsnivå. Undersökningarna visar också att intresset för humaniora och språk över lag verkar vara något större i sprintklasserna, även hos elever på tekniskt och naturvetenskapligt program. Åseskogs (1982) studie och försöksverksamhet som bedrevs i yrkesinriktade klasser visar att det även gäller dessa elever. Hyltenstam (2002, 2004) framhåller emellertid att sådana resultat inte är särskilt pålitliga då lärare och elever som tillfrågas om en försöksverksamhet som de själva tror på, naturligtvis tenderar att bedöma den positivt.

Forskningsresultaten i Kanada visar också att språkbads eleverna presterar bättre än motsvarande icke-språkbads elever på målspråket. Detta anses dock vara ett självklart resultat – en naturlig följd av att de engelskspråkiga språkbads eleverna ”utsätts” för betydligt mer franska. I den kanadensiska forskningen framstår det i stället som mer intressant att jämföra språkbads elevernas utveckling i franska med elever som har franska som modersmål (se t.ex. Cummins 1984, Genesee 1987).

Vidare har resultaten för språkbad med olika omfattning, intensitet och startålder jämförts i Kanada. Elever i de så kallade tidiga totala språkbaden presterar bättre än elever i tidiga partiella språkbad och vanligtvis också bättre än elever i sena språkbad (Swain & Lapkin 1982, Genesee 1987). Resultaten är dock inte entydiga. Det framhävs att den totala tiden eleverna fått undervisning på franska spelar stor roll och att även elevernas ålder har betydelse. Äldre elever utvecklas snabbare på ett andraspråk än yngre elever i skolmiljö. Det är den kognitiva mognaden som ger utslag (Genesee 1987). Intensiteten är också viktig i sammanhanget, det vill säga antal timmar i veckan. Det har visat sig att det i vissa fall kan ge bättre resultat med en kortare men mer intensiv undervisning än gles undervisning med ett högre antal timmar.

En jämförelse av sprint och språkbaden utifrån resultaten för målspråksutveckling ter sig föga intressant eftersom undersökningarna i Kanada och Sverige närmar sig frågan på olika sätt. Frågan som gäller sprintelevernas utveckling i engelska är alldeles för vagt och allmänt formulerad och det hänger i varje fall delvis ihop med avsaknaden av kriterier och mål att utvärdera mot. I Kanada är målet att nå en så hög kompetens i målspråket som möjligt, det vill säga så nära modersmålskompetens man kan komma. Utformningen av språkbaden är nogsamt planerad med hjälp av experter på språkinlärning och språkutveckling för att kunna skapa goda förutsättningar för utveckling av målspråket, men också för att främja parallell utveckling i modersmålet. Bättre språkkunskaper i franska antas öka elevernas möjligheter att i framtiden stärka sina positioner i samhället då minoritetsspråket franska i vissa provinser spelar stor roll inom förvaltning och näringsliv. Men bättre språkkunskaper i franska får inte ske på bekostnad av elevernas ämneskunskaper eller modersmålskunskaper. Till grund för detta ligger medvetenheten om att de egentliga konkurrensmedlen på arbetsmarknaden är

ämneskunskaperna och modersmålskompetensen. Detta är också bakgrunden till de genomgripande och kontinuerliga utvärderingar och kontroller som har gjorts av elevernas kunskapsinhämtning, modersmålsutveckling och mål-språksutveckling.

2.2.3.2 Ämneskunskaper, ämnesinläring och förståelse

Elevernas ämneskunskaper har undersökts genom betygsjämförelser, enkäter och intervjuer. Sprintelevers betyg har jämförts med icke-sprintelevers betyg (Hall 1998, Hansson 1999, Knight 1990, Washburn 1997). I Knights (1990) och Halls (1998) undersökningar finns det inget som tyder på att sprintelevernas ämneskunskaper utifrån en jämförelse av betygen skulle ha påverkats på ett negativt sätt. Washburns (1997) undersökning visar dock att språkbads eleverna trots höga snittbetyg vid intagningen sänker sina betyg i förhållande till tidigare betyg och i vissa ämnen även sänker betygen i förhållande till kontrollklasserna. Eleverna i Washburns undersökning påpekar också att de tror att de skulle klarat sig bättre om undervisningsspråket hade varit svenska. Även lärarna ger uttryck för att eleverna nog går miste om en del ämneskunskaper. Hall (1998) och Hansson (1999) konstaterar att sprint verkar ha en positiv inverkan på elevernas betyg i engelska, men i Halls undersökning går det inte att urskilja några tendenser åt varken det ena eller andra hållet vad gäller de andra ämnena, medan det i Hanssons studie finns en viss tendens till bättre betyg i vissa ämnen till fördel för sprinteleverna. I Hägerfelths (1992) och Halls (1996) enkätundersökningar är det dock endast en liten del av eleverna som anser att ämneskunskaperna blir lidande. Resultaten är alltså långt ifrån entydiga och dessutom svårtolkade.

Ytterligare två studier skall i detta sammanhang nämnas. De undersöker högskolestudenters fysikinläring när lektionerna ges på engelska (Airey 2006) respektive studenters förståelse av engelskspråkiga texter (Söderlundh 2004). I en delstudie undersöks studenternas förståelse av de ekvationer som presenteras under fysiklektioner och hur förståelsen utvecklas över tid (Airey, Domert & Linder 2006). Undersökningen visar att förståelsen för ekvationer i fysiken först handlar om förståelse av den matematiska aspekten, därefter om kunskap om hur man hanterar ekvationen för att lösa fysikproblem och till sist om att förstå sambandet mellan ekvationen och verkliga företeelser i världen. I resultatdiskussionen framhålls att det finns en risk för att studenter kan nöja sig med förståelse i en av dessa sfärer och då gå miste om de andra viktiga aspekterna av ekvationen. Studien visade till exempel att endast en liten del av studenterna nådde den sista sfären (Airey 2006:88).

Söderlundh (2004) undersöker om språket, det vill säga engelska eller svenska, har betydelse för studenternas förståelse av kurslitteratur på grundutbildningsnivå. Resultaten visar att de studenter som läst texten på svenska

presterar bättre – de uppvisar en högre (ung. mer specificerad och exakt) förståelse än de studenter som läst texten på engelska.

I Kanada har ämneskunskaperna testats och resultaten är över lag positiva, men inte heller här entydiga. Undersökningarna är dock systematiska och mycket utförliga. De mest utförliga studierna rör matematik och naturkunskap. Elever i tidiga totala språkbad presterar lika bra som eleverna i kontrollklasserna (Swain & Lapkin 1982, Genesee 1987).⁴ Resultaten visar en viss tendens till att elever i sena språkbad presterar något sämre testresultat än elever i tidiga totala språkbad. Detta förklaras med att inläraren måste ha nått en viss nivå i andraspråket för att kunna tillgodogöra sig undervisning på detta språk (Cummins s.k. threshold hypothesis, se Cummins 1996). Resultaten är dock inte entydiga. I vissa fall presterar sena språkbadselever lika bra eller till och med bättre än kontrolleleverna och tidiga språkbadselever. Det framhålls också att det har en viss betydelse på vilket språk eleverna testas. Tidiga språkbadselever verkar prestera lika bra oavsett vilket språk de testas på. Sena och partiella språkbadselever verkar prestera sämre om de testas på andraspråket. Detta förhållande förklaras med att det krävs större färdighet i språket för att redovisa och uttrycka ämneskunskaper än för att förstå och följa undervisningen.

I Sverige har detta resonemang förts när det gäller invandrade och inhemska minoriteternas barns förhållandevis låga skolprestationer. Att många av dessa barn underpresterar när de börjar eller kommer till den svenska skolan kan alltså förklaras som en konsekvens av dels en alltför låg kunskapsnivå och avstannad utveckling i modersmålet, dels otillräckliga kunskaper i svenska. En del elever talar flytande svenska, men detta är vad man med Cummins terminologi skulle kalla *conversational proficiency* (samtalskompetens, se 3.1.1), och denna vardagliga språkkompetens räcker alltså inte för att eleverna skall kunna ta sig in i de specialiserade ämnesdiskurser som de olika skolämnena innebär. Att tillägna sig detta skriftspråksbaserade skol-språk, *academic proficiency*, tar lång tid, mellan 5–8 år, och det sker oftast inte av sig själv (Cummins 1979, 1984, 1996, Thomas & Collier 1997). En tydlig korrelation mellan andraspråkselevens kompetens i svenska och ämneskunskaper visar en undersökning av tvåspråkiga elevers språk- och lärandevillkor i årskurs 4 och 5 (Gröning 2003). Undersökningen visar på ett entydigt samband mellan elevernas svenskkunskaper och ämneskunskaper. Gröning drar slutsatsen att ”elever som inte hunnit utveckla sitt andraspråk till avancerad nivå inte heller har förutsättningar att på ett rättvisande sätt tillägna sig eller redovisa kunskaper i ämnesundervisning som sker på svenska” (2003:44). Undersökningen visar vidare att modersmålsundervis-

⁴ I Kanada skiljer man mellan totala (100 procent) och partiella språkbad. Undervisningen på franska måste emellertid omfatta minst 50 procent för att kunna betecknas som språkbad. Språkbaden varierar också vad gäller startålder. Här skiljer man på tidiga språkbad (5–6 år), fördröjda språkbad (8–10 år) och sena språkbad (från 11 år).

ningen är under all kritik och Gröning (2006:44) konstaterar att andraspråkseleverna antagligen hade klarat sig bättre om modersmålet hade ingått som en resurs för deras lärande.

Även när det gäller elevernas ämneskunskaper är det alltså stor skillnad på hur man har närmat sig frågan i Kanada och Sverige. I sammanhanget måste också det positiva elevurval som sprint i Sverige innebära framhållas. Sprinteleverna har i snitt ett högre medelbetyg än andra elever; de är studiemotiverade och har en hög ambitionsnivå (Nixon 2000, Kjellén Simes 2008, se även diskussion i Josephson 2004:139ff). I Kanada är undervisningsformen också frivillig och medvetet vald, men språkbadet är inte en elitutbildning på samma sätt som sprint på gymnasienivå har kommit att bli i Sverige. Språkbadet startar i regel mycket tidigare och elevernas skolframgångar eller prestationsförmåga är inte avgörande för valet av språkbadundervisning. Språkbadet är en ”naturlig” följd av den sociokulturella och socioekonomiska situationen i Kanada.

Vad gäller sprintelevernas ämneskunskaper kan vi alltså konstatera följande: för det första är det svårt att svara på frågan om elevernas ämneskunskaper blir lidande utifrån betygsunderlag och elevernas egna uppskattningar – det är mycket svårt att svara på frågan ”tror du att dina ämneskunskaper har påverkats...” (se Ekman 1993–1994) och lika svårt att dra slutsatser av svaren på en sådan fråga. För det andra kan det positiva elevurval som sprint innebära med största sannolikhet tänkas inverka på utfallet för sprintelevernas kunskapsutveckling. De två undersökningarna av högskolestudenters ämnesinläring respektive förståelse tyder emellertid på att användning av engelska som undervisningsspråk och engelskspråkig kurslitteratur har en negativ inverkan.

2.2.3.3 Modersmålsutveckling

När det gäller inverkan på modersmålet, svenskan, har farhågorna formulerats förhållandevis dramatiskt: vad händer med elevernas svenska – gynnas engelskan på bekostnad av svenskan? Kommer elevernas svenska att bli sämre och kommer eleverna i framtiden undvika att använda svenska i vissa sammanhang? Sprintelevernas svenska är en central fråga i debatten om sprint, men utsagorna i tidigare forskning är tvetydiga. Å ena sidan uppger eleverna att deras svenska inte försämras. Å andra sidan upplever de att språket flyter sämre, att de tappar ord på svenska och att de inte har fackterminologin i olika ämnen på svenska (Falk 2000, 2002, Hall 1996, Hägerfelt 1992). Lärare och elever är överens om att något händer, men de har svårt att sätta fingret på vad det handlar om och hur det eventuellt kommer till uttryck. I Ekmans studie (1993–1994) uppger dock eleverna att deras svenska inte har försämrats. Svaren är emellertid svårtolkade. Det eleverna säger är att den svenska de redan kan räcker och att den språkliga nivån de redan har uppnått före gymnasiet inte har försämrats.

Tre textanalytiska undersökningar har gjorts av sprintelevers svenska: Alvtörn (2000), Hansson (2004) och Käll (2006).

I en kandidatuppsats jämför Alvtörn (2000) nationella-prov-uppsatser från fyra klasser (2 sprintklasser varav 1 NV-klass och 1 SP-klass, 2 kontrollklasser varav 1 NV-klass och 1 SP-klass) samt ett antal texter skrivna av IB-elever. 20 uppsatser (5 från varje klass) analyseras avseende komplexitet och normanpassning och 73 uppsatser (varav 13 IB-uppsatser) analyseras avseende språkliga fel. Analysen av komplexitet och normanpassning syftar till att undersöka hur väl eleverna har anpassat sig till skriftspråksnormen och fungerar också som utgångspunkt för felanalysen. Analyskategorier för komplexitetsanalysen som har använts är: uppsatslängd, meningslängd, makrosyntagmtyp, andel långord, fundamentlängd, fundamenttyp och bisatsfrekvens. Analysen visar inga mätbara skillnader mellan grupperna och Alvtörn drar slutsatsen att de olika gruppernas texter därmed är jämförbara vid en felanalys (2000:22). I felanalysen undersöks kategorierna ortografiska fel, särskrivning, grammatiska fel, fraseologiska fel, prepositionsfel, ordvalsfel samt semantiska och stilistiska fel. Analysen visar att sprinteleverna totalt sett gör fler språkliga fel än kontroll eleverna och att skillnaden mellan de två grupperna är signifikant (2000:36). När det gäller de enskilda kategorierna är skillnaden signifikant för särskrivning, prepositionsfel, ordvalsfel samt semantiska och stilistiska fel (2000:25–35).

Det finns emellertid flera aspekter som inte problematiseras men som kan tänkas ha betydelse för tolkningen av resultaten. Det handlar om faktorer som elevernas språkliga bakgrund, den faktiska användningen av engelska i olika ämnen såväl som elevernas egen aktiva språkanvändning på engelska, svenskläraren och karaktären på svenskundervisningen, de olika elevgruppernas studiemotivation, ambitionsnivå och betygsnivå (jfr även diskussion i Hyltenstam 2004:80). Framför allt elevernas språkliga bakgrund och den faktiska användningen av engelska i ämnesundervisningen är, enligt min mening, i synnerhet betydelsefulla faktorer både för antalet och typen språkliga fel en elev gör (jag återkommer till detta i kap. 6). Elevernas modersmål, samtalsspråket hemma eller tidigare erfarenheter av engelskspråkig undervisning, är parametrar som varken beaktas eller diskuteras i Alvtörns undersökning – en språkligt homogen elevgrupp impliceras. I dagens svenska samhälle förefaller det ganska osannolikt att en skolklass är etniskt och/eller språkligt homogen. Det finns dessutom anledning att anta att en mer internationellt inriktad utbildningsform som sprint utger sig för att vara, förutom att den drar till sig studiemotiverade ofta högpresterande elever, också lockar ungdomar med mångkulturell och tvåspråkig bakgrund.

Hanssons (2004) kandidatuppsats är till stor del en upprepning av Alvtörns undersökning, men på ett mindre material och med endast felanalysen som undersökningsmetod. Uppsatserna som analyseras i Hanssons undersökning är skrivna av elever i en sprintklass respektive en kontrollklass på det samhällsvetenskapliga programmet. I urvalet av texter för analys har

Hansson, till skillnad från Alvtörn, valt att enbart intressera sig för texter skrivna av elever med svenska som modersmål och som är uppvuxna med föräldrar som har svenska som modersmål (Hansson 2004:16). Dessa kriterier passar in på 16 av de 29 sprinteleverna och på något fler i kontrollklassen (antal uppges inte men även från kontrollklassen väljs 16 uppsatser ut för analys). Det är denna aspekt som, enligt min mening, gör undersökningen extra intressant och en jämförelse mellan de båda textanalysundersökningarna öppnar inte minst för den typ av diskussion kring relationen mellan elevernas språkliga bakgrund och tolkningen av analysresultaten som jag ovan eftersökte. Hanssons undersökning visar totalt sett på mycket små skillnader vad gäller språkliga fel mellan de två grupperna (2004:26). I sprintelevernas texter finns fler förekomster av ortografiska och semantiska fel, men i kontrolltexterna finns betydligt fler grammatiska fel och också fler talspråksfel (den sistnämnda kategorin är en kategori som endast Hansson använder sig av, se Hansson 2004:17). Hansson tillägger också att hennes intryck är att sprintelevernas uppsatser var ”bättre”: ”De innehöll mer varierat språk och var roligare läsning. Eleverna i denna klass var även duktigare på att argumentera och vara samhällskritiska” (2004:28). Utifrån dels en jämförelse av de två elevgruppernas betyg i engelska, dels sprintelevernas svar på anledningen till att de valde sprintprogrammet (kontrolleleverna har inte fått svara på denna fråga), drar Hansson slutsatsen att sprinteleverna har större studiemotivation än kontrolleleverna. Även om slutsatserna är något intuitiva och spekulativa är resonemanget intressant då betydelsefulla faktorer framhålls.

Den tredje undersökningen av sprintelevers svenska fokuserar på anglicismer i elevtexterna. Käll (2006) har i sin magisteruppsats undersökt 76 texter skrivna av elever på det internationella IB-programmet och 25 texter skrivna av elever på ett nationellt gymnasieprogram med inriktning mot bild och form. Undersökningens syfte var att utröna huruvida det kan sägas föreligga ett samband mellan engelsk språkpåverkan och skrivförmåga på svenska och om det är en signifikant skillnad mellan IB-eleverna och en kontrollgrupp (2006:7).⁵

Analysen bygger på en beräkning av antalet anglicismer, en allmän bedömning av elevernas skrivförmåga och ett slags grov kvantitativ beräkning av elevernas formella språkliga säkerhet. De huvudsakliga resultaten av undersökningen är att antalet anglicismer är signifikant större i IB-texterna

⁵ IB-programmet innebär att undervisningen under år 2 och 3 skall bedrivas på engelska i samtliga ämnen med undantag för svenskämnet. Vad detta i praktiken innebär i Källs studie finns det ingen information om. Även om kurserna på IB-programmet examineras centralt är min allmänna uppfattning att det liksom på de nationella engelskspråkiga programmen råder stor variation i undervisningspraktiken. I min undersökning har jag valt att inte intressera mig för IB-programmet både för att det inte är ett nationellt gymnasieprogram och för att programmet (åtminstone i Stockholmsområdet) har en stark och tydlig internationell prägel och därför till stor del lockar till sig en annan elevgrupp än det naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmet med undervisning på engelska (se även diskussion i avsnitt 2.1).

än kontrolltexterna. Däremot påvisas inte något samband vare sig mellan engelsk språkpåverkan och bedömd skriftlig uttrycksförmåga på svenska eller mellan engelsk språkpåverkan och formell språklig säkerhet. Analysen av elevernas formella säkerhet bygger på en sammanräkning av tre bedömares språkliga påpekanden i elevtexterna och visar att antalet språkliga påpekanden var fler i kontrollgruppens texter, det vill säga tvärtemot det Käll förväntade sig. Det är emellertid svårt att bedöma analysresultaten och tolkningen av dem då metoden för analyserna inte framträder tillräckligt tydligt. Informationen om elevgrupperna avseende till exempel språklig bakgrund och tidigare erfarenheter av engelskspråkig undervisning är därtill knapphändig.

Käll har emellertid i sin uppsats en rad intressanta och relevanta resonemang. Diskussionen handlar till exempel om relationen mellan användning av anglicismer och formell språklig säkerhet. I undersökningen tycker Käll sig se ett samband mellan en allmän formell språklig osäkerhet och en större andel anglicismer och drar slutsatsen att påverkan från engelska är störst bland de elever som uppvisar störst osäkerhet i formellt hänseende, det vill säga de som Käll benämner de minst språksäkra. Det är kanske inte så överraskande men en intressant iakttagelse då sprint i Sverige hittills främst har lockat studiebegåvade elever med höga ambitioner. I diskussionen om sprints effekter är det just elevernas individuella positiva förutsättningar, begåvning och studiemotivation, som har framhållits vara de faktorer som kan tänkas motverka och minska eventuella negativa konsekvenser (se t.ex. Falk 2002, Hyltenstam 2004, Josephson 2004). Vidare diskuteras relationen mellan tidsanvändningen för svenska och de mätbara brister i sprintelevers skriftliga uttrycksförmåga som undersökningen visar – andelen säkra anglicismer förefaller minska hos de elever som har gått en utökad kurs i svenska på IB-programmet. Det handlar alltså om språkanvändningens betydelse för fortsatt språkutveckling.

Vidare visar de undersökningar som baseras på inspelad klassrumsinteraktion bland annat att eleverna kodväxlar mellan svenska och engelska vid behov (Falk 2000, 2002). När de till exempel arbetar i mindre grupper talar eleverna svenska med varandra, men använder engelska för ämnesanknutna ord och uttryck, medan kodväxling från engelska till svenska används för mer allmänspråkliga ord. Det finns alltså ansatser till att undersöka konsekvenserna för elevernas svenska, men de är få och mycket begränsade.

I forskningsresultaten i Kanada finns det inget som tyder på att språkbaden skulle ha en negativ inverkan på elevernas förstaspråk, mer än temporärt. Dessa resultat måste emellertid ses i relation till utformningen av språkbaden och därmed alltså i ljuset av den sociokulturella och språkpolitiska situationen i Kanada. Målspråket är ett minoritetsspråk, och elevernas modersmål, majoritetsspråket, används i de flesta officiella sammanhang samt utanför skolan, på fritiden och hemma. Dessutom framhålls betydelsen av en fortsatt och parallell utveckling av modersmålet.

I Sverige är relationen mellan engelskan och svenskan en annan och inte lika väletablerad. Svenskan har visserligen inte (ännu) en lagstadgad officiell status i Sverige, men har en självklar ställning i det svenska samhället för de allra flesta. Det gäller också gymnasieelever. Men svenska kan de redan – det är engelska de behöver bli bättre på. Engelskan har hög status och i det svenska samhället har engelskan kanske högre status än någon annanstans, utanför USA och Storbritannien (Oaks 2001). Många gymnasieelever verkar vara beredda att överge svenskan för att bli bättre på engelska (läs: för att bli en del av globaliseringen och det nya Europa – det är åtminstone det argumentet som betonas på skolan i denna undersökning). Sprints popularitet är ett tecken på detta. Motivationen är hög men den språkliga medvetenheten låg, både hos gymnasieleverna och de inblandade lärarna (se vidare kap. 7). Hyltenstam (2004:96) uttrycker det som att ”en viktig del av förklaringen ligger i engelskans starka globala position och höga status. Engelskan är helt enkelt en viktig del av många ungdomars och även vuxnas identifikation och önskan att tillhöra den globala eliten.”

2.2.3.4 Undervisningssituationen

Lektionerna och undervisningen är stommen i skolverksamheten. I ett lärandeperspektiv är undervisningssituationen betydelsefull, för såväl språkutveckling som kunskapsutveckling. Elevernas synpunkter är entydiga. Över lag anser eleverna att de får tala för lite engelska på lektionerna. De önskar mer diskussioner och muntliga övningar i stället för lektioner där läraren föreläser större delen av tiden (Ekman 1993–1994, Falk 2000). I Ekmans studie bekräftas dessa förhållanden också av lärarna. De säger att undervisningen blir mer fyrkantig på grund av bristande språkkunskaper, att det ibland är svårt att ta upp elevernas trådar och att de över huvud taget talar mindre. Lärarna säger också att de förbereder sig extra mycket. En föreläsningsdel av lektionen följs ofta av grupparbeten eller individuella uppgifter, som sedan följs av någon form av genomgång. Följden av att de talar mindre, menar en del lärare, är att elevernas arbetsuppgifter ökar under lektionerna. Denna noggranna förberedelse menar Ekman inverkar också på själva undervisningen. Begränsad flexibilitet kan leda till mindre utrymme för diskussioner vilket i princip innebär att elevernas aktiva deltagande begränsas. Overheadbilder och stenciler uppges också vara ett vanligare inslag när undervisningen sker på engelska. Även Hägerfelth (1992) menar att en risk med undervisning på ett främmande språk är att aktiviteten påverkas på så sätt att såväl elever som lärare talar mindre under lektionerna. Dessa synpunkter på undervisningen bekräftas också i mina klassrumsstudier (Falk 2000). Eleverna talar förhållandevis lite engelska under en skoldag. Detta gäller såväl traditionella katederundervisningslektioner som lektioner som till större delen består av gruppövningar. Man kan konstatera att många av lektionerna i praktiken faktiskt innebär språklig interaktion i mycket liten

utsträckning mellan lärare och elever och att lektionerna består av tydligt avgränsade aktiviteter, ofta med en eller flera föreläsningliknande delar som följs av uppgifter till eleverna.

Den tidigare nämnda undersökningen av högskolestudenters fysikinläring omfattar också en delstudie baserad på videoinspelade lektioner (Airey 2006). Resultaten visar dels att studenterna var mindre språkligt aktiva då undervisningsspråket var engelska – de både ställde och svarade på färre frågor. Studenterna uppgav också att de hade svårare att följa lektionens röda tråd och samtidigt föra anteckningar. Undersökningen visar också att studenterna finner olika strategier för att kompensera detta, till exempel genom att ställa frågor efter lektionen, förändra sina studievanor genom att läsa igenom litteraturen före lektionstillfället och låta bli att ta anteckningar under lektionen. Airey (2006) framhåller också att studenterna till en början var omedvetna om hur den engelskspråkiga undervisningen faktiskt påverkade dem. De uppgav att språket spelade mycket liten roll för deras ämnesinläring, men då de ställdes inför videoinspelningarna och ombads återge hur de upplevde specifika situationer uttryckte de en delvis annan uppfattning.

I den kanadensiska forskningen är undervisningssituationen i denna bemärkelse inte en fråga som ägnas särskild uppmärksamhet. Utgångspunkten för språkbadet är att undervisningssituationen är mycket viktig i elevernas kunskapsutveckling och språkutveckling. Utformningen av språkbadet och den rigorösa uppföljningen tyder på att ämnesundervisning på ett annat språk än elevernas modersmål betraktas som ett komplext fenomen. Därför finns det kriterier som reglerar elevgruppens sammansättning vad gäller språklig bakgrund, lärares kompetens i elevernas modersmål, fortsatt utveckling av elevernas modersmål etc. Och det förutsätts att språkbadslärarna har undervisningsspråket som modersmål – det krävs för att lärarna skall kunna anpassa den språkliga och innehållsliga nivån i klassrummet. Den kanadensiska diskussionen som rör klassrummet och undervisningssituationen tar alltså sin utgångspunkt i teorier och metoder som rör hur olika typer av aktiviteter kan tänkas gynna språkutveckling och kunskapsutveckling och hur olika aktiviteter ställer olika krav på elevernas språkförmåga etc.

2.2.3.5 Summering av skillnader mellan sprint och språkbadet

En jämförelse mellan sprint och de kanadensiska språkbadet blottar en rad luckor i den svenska diskussionen. Enligt min mening har det kanadensiska framgångskonceptet en nära koppling till kriterierna (se 2.1.2) och kan förklaras genom en diskussion av vad kriterierna innebär. Genom en sådan diskussion synliggörs också väsentliga skillnader.

Språkbadet är alltså utformat med tydliga mål på mycket medvetna grunder utifrån inläringsteoretiska insikter och resonemang. Faktorer som

betraktats som betydelsefulla har formaliserats till kriterier och i uppföljningen utvärderas konsekvenserna utifrån de uppställda kriterierna. Anmärkningsvärt är att fem av de sju språkbadskriterierna har anknytning till elevernas modersmål/förstaspråk. Det som framhålls är förstaspråkets status i relation till undervisningsspråket, betydelsen av elevgruppens homogenitet avseende språklig bakgrund, lärarens förståelse av elevernas förstaspråk och till sist betydelsen av att elevernas förstaspråk har nått en viss nivå när språkbadsundervisningen startar och av en fortsatt parallell utveckling av förstaspråket. Det skall också påpekas att det enda kriterium som rör lärarens språkliga kompetens avser lärarens förståelse av elevernas förstaspråk och kriteriet framhåller alltså dess betydelse. Det finns alltså inte något kriterium som rör lärarnas kompetens i undervisningsspråket. Modersmålskompetens i undervisningsspråket behandlas i stället som en förutsättning för att läraren skall kunna anpassa såväl innehåll som språk till elevernas nivå.

2.3 Sammanfattande diskussion

Ämnesundervisning på ett annat språk än elevernas modersmål är alltså ingen ovanlig företeelse. Men sprint kan inte riktigt liknas vid de situationer där undervisning på annat språk än elevernas modersmål traditionellt har förekommit, inte heller vid den kanadensiska språkbadsundervisningen. Språkbaden är visserligen den främsta inspirationskällan för sprint och det finns många drag som är gemensamma, men likheterna finns endast på ytan.

Generellt går sprint ut på att försöka slå två flugor i en smäll, det vill säga öka elevernas kompetens i engelska utan att ta tid från ämnesundervisningen. Det språk eleverna hittills har haft ämnesundervisning på, det vill säga svenska (som för merparten av eleverna är deras modersmål), byts ut mot engelska (som de flesta inte tidigare har använt för ämnesinläring). Man kan uttrycka det som att sprint innebär att man gör något andraspråksaktigt med ett främmandespråk, men i princip utan att ha den minsta aning om vad det är man skall göra eller förväntas göra. Detta är, enligt min mening, en stor och antagligen avgörande skillnad mellan sprint och språkbaden. Språkbaden är väl förankrade i samhället och är en konsekvens av den rådande socioekonomiska och sociokulturella förhållandena. Språkbaden har utformats med utgångspunkt i inläringsteorier med tydliga mål och kriterier.

Sprint däremot är en verksamhet vars utformning tyder på en bristfällig, för att inte säga obefintlig, analys av vad sprint egentligen innebär i undervisningspraktiken, vilka faktorer som särskilt bör beaktas och vilka ställningstaganden och överväganden som behöver göras. Sprint kan vara allt möjligt – engelskans roll skiftar mellan skolor, mellan klasser, mellan ämnen och situationer, vilket därmed också innebär att förutsättningarna för elevernas utveckling i svenska varierar.

Vidare är det stor variation i lärarnas kompetens i undervisningsspråket. Modersmålskompetens i undervisningsspråket är varken en förutsättning eller ett krav. Det är över huvud taget en faktor som inte verkar ses som betydelsefull eftersom ämneslärarna själva bedömer om de är kapabla att undervisa på engelska eller ej.

Då villkoren och förutsättningarna för sprint varierar mellan skolor, klasser, ämnen och situationer är det endast möjligt att diskutera vad sprintundervisning kan tänkas innebära för språkinläring och språkutveckling utifrån givna situationer. För att komma vidare i diskussionen om sprint behöver vi undersökningar av konkreta kommunikativa situationer och sammanhang. Såväl i ett språkinlärningsperspektiv som i ett mer allmänt lärandeperspektiv är detta nödvändigt för en relevant diskussion om vad sprint kan innebära för eleverna.

3 Förhållningssätt, utgångspunkter och teoretisk förankring

Frågan om vad som händer med elevernas svenska i sprint aktualiserar alltså i sin tur följande frågor: vad menar vi med elevernas svenska? Vad betyder ett sprintsammanhang, det vill säga vad innebär denna typ av engelskspråkig undervisning i praktiken? I avhandlingens inledande kapitel introducerade jag tre empiriska utgångspunkter med direkt anknytning till dessa frågor (se 1.3). De har inverkat på valet av undersökningens teoretiska förankring.

I detta kapitel skall jag redogöra för de perspektiv och teorier som jag har valt att förankra undersökningen i. Genomgången inleds med ett avsnitt där jag diskuterar skolspråket i syfte att definiera vad som i avhandlingen avses med elevernas svenska (3.1). Det följs av en diskussion av sprint i ett språkinlärnings- och språkutvecklingsperspektiv som syftar till att avgränsa de faktorer som i avhandlingen betraktas som betydelsefulla för elevernas möjligheter till ämnesrelaterad språkutveckling i svenska (3.2). Kapitlet mynnar ut i en diskussion om de teorier och forskningsområden som undersökningen anknyter till (3.3).

3.1 Skolspråket

Språket i skolan, det vill säga i undervisningssammanhang, skiljer sig på från vardagligt samtalsspråk på flera sätt. Det är skriftspråkligt, mer kontextoberoende (abstrakt) och tankemässigt krävande. Vidare är skolspråket knutet till de olika kunskapsdomäner som skolämnena innebär. I detta avsnitt skall jag tydliggöra skillnader mellan vardaglig och kunskapsrelaterad språkkompetens. När jag fortsättningsvis skriver ”skolspråket” eller ”språket i skolan” avses språk i muntliga och skriftliga undervisningssituationer.

3.1.1 Ett skriftspråksbaserat språk

Språket i skolan står i nära relation till lärandet. Kunskaperna är inbyggda i språket, i begrepp och termer, och på det viset kan man till och med uttrycka det som att språket konstituerar lärandet i skolan (se t.ex. Lindberg 2006, 2007). Språket kan ses som redskap i undervisningspraktiken, och klassrumsinteraktionen kan både beskrivas som en undervisningsprocess och som en form av språklig interaktion (Anward 1983). Vidare är språket också ett redskap för inläring, det vill säga det verktyg eleverna har för att tillägna

sig ämneskunskaperna. En förutsättning för skolframgång kan därmed sägas vara att eleverna tillägnar sig det språk som används i skolans olika ämnen, det som i allmänna termer ibland omtalas som det skolrelaterade språkbruket (Schlepppegrell 2004, Gibbons 2006 [2002], Lindberg 2007). Behovet av att skilja ut skolspråket från det vardagliga samtalsspråk som dominerar de situationer barn och ungdomar tar del av utanför skolan har framför allt varit tydligt inom tvåspråkighetsområdet och andraspråksforskningen. Att definiera vad som kännetecknar skolspråket har kommit att bli en grundläggande utgångspunkt för en djupare förståelse av språkets betydelse för andraspråks-
elevers skolframgång och i förlängningen för utveckling av metoder för integrering av innehåll och språk (se t.ex. Cummins 1996, Cummins 2000, Gibbons 2006 [2002], Lindberg 1996, Lindberg & Sjöqvist 1996, Axelsson m.fl. 2006, Lindberg 2007, Hägerfelth 2004, Gröning 2006).

Skolspråket är ett skriftspråksrelaterat språkbruk som är mer kontextberoende och tankemässigt krävande än det informella samtalsspråk som barn och ungdomar har utvecklat i en vardaglig diskurs före skolstart eller vid sidan av skolan. Det innebär till exempel att det är mindre personligt, formellt mer invecklat, specialiserat (t.ex. genom ett specialiserat lexikon) och har en högre abstraktionsnivå (Halliday & Martin 1993, Schlepppegrell 2004, Westman 1974, Teleman 1979, Lindberg 2007). Med utgångspunkt i ett andraspråksperspektiv uttrycker Lindberg (2007:16) det till och med som att det språk som används i skolan inte är någons modersmål.

Flera begrepp har använts för att skilja mellan olika typer av språkfärdigheter. Cummins (1996, 2000) använder begreppen *conversational proficiency* (ung. samtalskompetens) respektive *academic proficiency* (ung. kunskapsrelaterad kompetens).⁶ Cummins (1984, 2000) har också utvecklat en modell för att ytterligare tydliggöra skillnaderna mellan de två kompetenserna. Genom en fyrfältsfigur relateras elevernas språkliga ansträngningar till två variabler: situationsberoende och situationsoberoende aktiviteter. Kontextbundet språk kännetecknar vardagsspråkets register, samtalskompetensen, medan kontextreducerat språk är ett abstrakt, mindre personligt och ämnesspecifikt språk som till exempel skolans mer kunskapsrelaterade register. Gibbons (2006, [2002]) använder begreppet *kunskapsrelaterat språk* som beteckning för det kunskapsrelaterade register som skolans ämnesundervisning innebär. Lindberg (2007) använder termen *skolspråk* eller *skolrelaterat språk* för engelskans ”academic language” och talar om skolans specialiserade språk i relation till det vardagliga språkbruket. Lindberg ser skolspråket som en utvidgning av den repertoar som det vardagliga språkbruket innebär (jfr *bas* och *utbyggnad* hos Viberg 1993). Vidare gör Lindberg en distinktion mellan vardagsspråk och skolspråk, närmare bestämt mellan muntlig vardaglig interaktion och lärobokstext (lärobokstexten

⁶ Cummins (1979) använder i sina tidigare arbeten termerna BICS, basic interpersonal communication, och CALP, cognitive academic proficiency, för samma distinktion.

fungerar som en representation för skolspråket). Den muntliga vardagliga interaktionen är dialogisk, oförberedd och spontan, situationsberoende, lexikalt gles, syntaktiskt komplex, verbal och kongruent, medan språket i lärobokstexter är monologiskt, genomtänkt och redigerat, situationsberoende, lexikalt tät, syntaktiskt enkelt, nominalt och icke-kongruent (Lindberg 2007).

Att det språk som används i skolan skiljer sig från det vardagliga samtalspråket är ingalunda någon nyhet, och diskussionen kring språket i skol-sammanhang förekommer även i forskning utanför andraspråksdomänen. Bernstein (1971) myntade begreppen *begränsad* och *utvecklad kod* för de variationer i språkbruk han observerade hos engelska skolbarn från arbetarklass och medelklass. Den utvecklade koden kännetecknades på formell nivå av ett formellt invecklat och varierat ordförråd och syntax, på semantisk nivå av ett mer universalistiskt språkbruk (mer situationsberoende och generellt) (Linell 1978:250ff). Bernstein menade att medelklassbarn skulle ha exponerats för ett mer mångsidigt sätt att använda språket och framför allt i mer specialiserade formella sammanhang och att de därför hade bättre (språkliga) förutsättningar att kunna tillgodgöra sig skolans ämnesundervisning (jfr Heath 1983). Anward (1983) ställer sig visserligen kritisk till Bernsteins undersökning men utgår från begreppen och diskussionen kring dem i sin bok *Språkbruk och språkutveckling i skolan*, den bok som länge varit den mest refererade när det handlar om språket i skolan i svensk kontext.

Jag vill också anknyta till Telemans distinktion mellan *offentligt språk* och *privat språk* (se t.ex. Teleman 1979). Det offentliga språket motsvarar ungefär den akademiska kunskapsrelaterade språkkompetensen, den som är mer kontextberoende och kognitivt krävande. Teleman menar att det är det offentliga språket som skolan skall lära ut och att målet är att eleverna skall kunna tala och skriva det offentliga språket då de går ut gymnasiet. Teleman framhåller att läraren och läroböckerna talar det språket och betonar samtidigt att skolan lär ut det offentliga språket under alla lektioner (Teleman 1991, se även kap. 5). I sammanhanget diskuterar Teleman också hur man kan beskriva brister i elevtexter utifrån olika feltyper som står i relation till normerna för det offentliga språket. Han skiljer mellan *normkonflikt*, *normlucka* och *maskineriet strejkar*. Resonemanget kring de så kallade normluckefelen finner jag särskilt intressant. Denna typ av fel handlar ofta om luckor i begrepps-förrådet och Teleman menar att det är svårt att sätta fingret på dem, eftersom de oftast inte yttrar sig som konkreta fel utan snarare som uteblivna tankar. Teleman menar att det beror på att eleven inte har tillägnat sig det offentliga språkets uttrycks- och tankemedel. Telemans förklaring är att ”Man ser inte det man inte kan benämna och man förstår inte det man saknar begrepp för” (1977:7).

3.1.2 Ett specialiserat språk knutet till olika kunskapsdomäner

Begrepp som elevernas svenska, språkfärdighet, språkförmåga och skrivutveckling är mycket starkt förbundna med svenskämnet och svenskläraren (se kap. 8). Den språkliga dimensionen av ett ämne är mycket sällan i fokus i andra ämnen än svenska (se även af Geijerstam 2006). Ett svenskt genrepedagogiskt projekt med andraspråksperspektiv har tydliggjort att ämnesundervisning i skolan oftast är fokuserad på kunskapsinnehållet och i mycket liten utsträckning uppmärksammar språkliga aspekter i stoffet, det språk-specifika i texter och genrer eller språket som medel för lärande (Axelsson m.fl. 2006:4). Det är inte så enkelt att närma sig ett ämne, inte ens för en aldrig så erfaren och kunnig lärare, med syftet att försöka förklara vad man gör med språket i ämnet utan att ha språkliga redskap för det. Utan denna typ av språklig metakunskap om ämnet är det inte säkert att man på ett djupare plan förstår den funktion det språkliga uttrycket faktiskt har i ämnesundervisningen eller den betydelse en sådan språklig medvetenhet skulle kunna ha för eleverna då de skall tillägna sig skolans ämnesdiskurser.

En alltmer framträdande riktning inom den svenska skolforskningen är den australiska pedagogiskt inriktade forskningstraditionen *Educational linguistics* eller SFL-pedagogiken (allmänt känd som den australiska genreskolan). Den tar sin utgångspunkt i Hallidays systemisk-funktionella lingvistik, SFL (se även 3.3.3). Ett framträdande intresse hos Halliday är den praktiska kopplingen till språkinläring och språkundervisning och en stor del av den pedagogiska forskningen utgår från ett andraspråksperspektiv (dvs. English as second language, ESL).

En grundläggande utgångspunkt inom SFL-pedagogiken är att språket är knutet till olika typer av kunskap som i sin tur kan knytas till olika sammanhang. Man talar om lärande i olika domäner, och lärande i skolan betraktas som något som skiljer sig från lärande i andra domäner. De domäner man skiljer mellan är en vardagsdomän, en ämnesdomän och ibland även en kritisk-reflexiv domän (se t.ex. Macken-Horarik 1996:232). De kunskaper som skolämnena rymmer betraktas alltså som en typ av kunskap som förutsätter ett annat språk än det som de konkreta vardagliga sammanhangen kräver. Och en förutsättning för att lära sig ett ämne, tillgodogöra sig kunskaper i ett ämne, är således att tillägna sig detta språk (se vidare kap. 6). En del av forskningen inom SFL-pedagogiken har en ämnesspecifik inriktning och syftar till att identifiera och beskriva vad som kännetecknar en speciell ämnesdiskurs (t.ex. Veel & Coffin 1996, Coffin 2006, Martin & Veel 1998, Martin 1998, Scheppegrell 2004). Veel & Coffin (1996:191) som bland annat har inriktat sig på historieämnet skriver: "Our major hypothesis with regard to the language of history is that it represents a wide range of genres, beginning with a variety which appears fairly close to ordinary everyday language use and extending through to a stage which is very far

removed from such use, thus implicating other-than-ordinary everyday social processes.” En av grundstenarna i den systemisk-funktionella pedagogiken är att elevernas insocialisering i en ämnesdiskurs underlättas av explicit genreundervisning. Caroline Coffin (2006) visar till exempel att historiska resonemang till stor del handlar om att etablera speciella tolkningar av historiska händelser och stödja dessa tolkningar med bevis. Hon menar därför att en nyckel till att lyckas i ämnet handlar om att kunna resonera och argumentera effektivt, det vill säga att behärska de språkliga genrer som är en del av kärnan i historieämnet. I ett pedagogiskt perspektiv är det därför betydelsefullt att visa hur sådana texter är uppbyggda språkligt (Coffin 2006:66).

Inom det svenska forskningsfältet tar det tidigare nämnda genrepedagogiska projektet sin utgångspunkt i SFL-pedagogiken (se Axelsson m.fl. 2006). Vidare finns det en nyligen utkommen lärobok i genrepedagogisk funktionell grammatik i kontext (se Hedeboe & Polias 2008). Åsa af Geijerstam (2006) har i en svensk skolkontext undersökt elevers skrivande i naturorienterade ämnen. Hon stöder sig bland annat på den systemisk-funktionella lingvistik. En utgångspunkt i af Geijerstams undersökning är att det naturvetenskapliga språket utmärks av specifika drag (huvudsakligen efter Martin & Veel 1998 och Halliday & Martin 1993). Naturvetenskap i skolan bör således ses som en speciell diskurs och den måste följaktligen också betraktas i sitt sammanhang. af Geijerstam (2006:161) betonar vikten av att explicitgöra på vilket sätt språket används inom naturvetenskapen: ”Eleverna möter detta språk i läromedel och det krävs också att eleverna behärskar det naturvetenskapliga språket för att klara av undervisningen i högre årskurser. Om eleverna stannar vid att bygga kunskap på det muntliga vardagsspråket riskerar de att utestängas från en naturvetenskaplig diskurs, och deras möjligheter att ta sig vidare till högre nivåer i ämnena beskärs.”

Även i Blåsjös undersökning (2004) av studenters skrivande i historia och nationalekonomi betraktas kunskap och språkbruk som oupplösligt förbundna med varandra. Hon uttrycker det som att ”en viss typ av tänkande och kunskaper hör ihop med en viss typ av språk; utbildningens uppgift är att stötta elever/studenten in i båda parallellt” (Blåsjö 2004:19). Blåsjö beskriver ämnena som två olika kulturer och att skriftanvändningen i de olika ämnena tar olika språkliga verktyg i bruk för att utöva sin vetenskap. Hon konstaterar att det för historikerna bland annat innebär att kritiskt diskutera i skrift och för nationalekonomerna att föra logiska resonemang.

I en undersökning av studenters fysikinläring i samband med engelskspråkig undervisning beskrivs och förklaras lärandet i högskolefysik som ett närmande till en ämnesdiskurs (Airey 2006). Airey (2006:89) konstaterar att fysikkunskap baseras på mycket mer än bara språk: ”Kunskapen läggs fram med hjälp av ett antal s.k. *modes*, t.ex. matematik, grafiska framställningar, diagram, tekniska redskap och arbetssätt.” En slutsats i undersökningen är att

studenterna behöver tillägna sig en viss bestämd konstellation av *modes* för att kunna tillgodogöra sig fysikinnehållet.

3.1.3 Benämningar för skolspråket i föreliggande undersökning

En distinktion mellan språkkompetens knuten till en vardaglig domän och språkkompetens knuten till en kunskapsrelaterad domän är av grundläggande betydelse i avhandlingen. Jag kommer att tala om detta språkbruk som *ämnesrelaterat* eller *ämnesanknutet* språk och språkbruk. Att tala om ämnesrelaterat i stället för *kunskapsrelaterat* ligger också närmare det språkbruk och den struktur som används vid indelningen av olika kunskapsdomäner i skolans kontext (där man alltså snarare talar om olika ämnen än om olika kunskaper). För en mer specifik benämning använder jag *ämnesrelaterat/ämnesanknutet* språkbruk i kemi, fysik, historia etc, eller *ämnesspecifikt/ämnesspecifikt* språk knutet till kemidiskursen, fysikdiskursen, etc.

3.2 Språkinlärnings- och språkutvecklingsperspektiv

Sprint innebär att ett annat språk än elevernas modersmål används för ämnesundervisning. Det aktualiserar naturligtvis en rad frågor av inlärningsteoretisk karaktär som rör språkinlärning respektive kunskapsutveckling och relationen mellan språk och lärande, som i skolkontext kan uttryckas som relationen mellan språkkunskaper och skolframgång. Min undersökning handlar emellertid i första hand om sprintelevers språkbruk och språkliga kompetens i svenska i olika ämnen och situationer. Det innebär att mitt huvudintresse är riktat mot elevernas modersmål, det vill säga det språk vars användning i undervisningspraktiken begränsas i och med sprint.⁷

3.2.1 Betydelsen av meningsfull aktiv språkanvändning

En grundläggande utgångspunkt i avhandlingen är att egen aktiv och därtill meningsfull språkanvändning är en förutsättning för språkinlärning och språkutveckling. Därmed ansluter jag mig till den gängse uppfattningen om hur språkinlärning och språkutveckling går till och vad som särskilt i under-

⁷ Svenska är för merparten av eleverna i denna undersökning deras modersmål, men detta är en faktor som varierar mellan skolor och klasser. Varken svenskans eller engelskans status är definierad för sprintundervisning – man kan till exempel ställa sig frågan om engelskan betraktas som huvudspråk i undervisningen och vilken status svenskan i sådana fall får – andraspråk? Alternativet är att språken har likvärdig status och då syftar utbildningen till att utveckla språken parallellt. Det kan nämligen ha betydelse för utformning och målsättning med svenskundervisningen och engelskundervisningen. (En lärare berättar att frågan ställts till flera skolråd på Skolverket – svaret bestod i förvånade miner och ett ”jaha, det har vi inte tänkt på”.)

visningssituationer anses vara gynnsamt för språkutveckling (se t.ex. Swain 1985, Viberg 1987, Hyltenstam 2002, Lindberg 2004, Gibbons 2006).

Betydelsen av inlärares egna aktiva språkproduktion har sin grund i kunskaper om hur förstaspråksinläring och även i stor utsträckning andraspråksinläring går till, det vill säga genom en informell inlärningsprocess, ofta kallad naturlig språkinläring (Viberg 1987, Hammarberg 2004, se även 2.2.2). Den viktigaste drivkraften i denna typ av inläring är det naturliga behovet att kommunicera. Forskning om språkutveckling hos barn visar också att det inte är det språkbruk som barnet hör i sin omgivning som språkutveckling främst beror av, utan det språk som riktas till dem (Bruner 1975). Anward (1983) uttrycker det som att det är avgörande vilka typer av språklig interaktion barnet deltar i och vilka roller som tilldelas barnen i de olika typerna av interaktion. Anward menar också att det finns all anledning att tro att detta även gäller den senare språkutvecklingen. Hyltenstam (2002) uttrycker det som att utgångspunkterna för kunskapsfältet är att språkinlärares är en aktiv och kreativ återskapare av det nya språkets struktur. Utgångspunkterna har alltså sin grund i hur naturlig språkinläring går till (se även Lindberg 1993, 2004). De förutsättningar som ställs upp är två: (1) att inlärares får möjlighet att använda språket i interaktion för att kunna tillägna sig kommunikativ färdighet i språket, (2) att interaktionen rör ett innehåll som är förståeligt och av betydelse för inlärares. Dessa förutsättningar har att göra med inlärares motivation och kan beskrivas i termer av social respektive innehållslig motivation (Hvenekilde, Hyltenstam & Loona 1996:45, Hyltenstam 2002:66). Detta har särskilt framhållits inom andraspråksforskningen, men gäller naturligtvis all språkinläring och språkutveckling.

I dag tar många andraspråksstudier sin utgångspunkt i sociokulturella teorier med rötter hos bland annat Vygotskij. Interaktionens betydelse har allt mer kommit i fokus. För Vygotskij är språket både ett tankemässigt och känslomässigt redskap – vi förmedlar och tillägnar oss kunskaper genom språket och vi ger uttryck för värderingar och känslor (Özerk 1998:82–83). Vygotskij ser på utveckling som något både socialt och individuellt, men själva utgångspunkten för utveckling och lärande är det sociala sammanhanget (Vygotskij 1999 [1934]). Lärandet, det vill säga såväl språkinläring som kunskapsinhämtande (även känslomässig utveckling hos Vygotskij), sker alltså genom social interaktion. Sambandet mellan interaktionsprocesser och elevers lärande och utveckling beskrivs hos Vygotskij bland annat genom begreppet ”den närmaste utvecklingszonen” eller ”zonen för potentiell utveckling” (the zone of proximal development). Teorin om den närmaste utvecklingszonen står också i nära relation till Vygotskijs använd-

ning av spontana och vetenskapliga begrepp (Vygotskij 1999).⁸ Begrepp är för Vygotskij de centrala betydelsebärande redskapen i vår språkliga repertoar (Özerk 1998:83ff). Innebörden av dikotomin är jämförbar med Cummins (1996, 2000) conversational proficiency och academic proficiency, Lindbergs (2007) skolrelaterat språk eller skolans specialiserade språk och vardagligt språkbruk och Telemans (1979) privat språk och offentligt språk (eller Vibergs bas och utbyggnad, 1993:63) (se 3.1.1). Det tar alltså längre tid att tillägna sig språket som avancerat tankeredskap, att tillägna sig akademiska begrepp.

3.2.2 Skolan som språkmiljö

I skolan är språkets betydelse odiskutabel. Språket konstituerar kunskapen i de olika ämnesdiskurserna och att tillägna sig detta språk kan därmed betraktas som en förutsättning för skolframgång (se även 3.1.2). Därtill är alltså meningsfull språkanvändning en förutsättning för språkutveckling, men också för lärande över huvud taget. I undervisningen, i ämnesundervisning och språkundervisning, är språket det grundläggande redskapet för lärande och hur detta redskap brukas i klassrummet kan därmed antas ha betydelse både för elevernas kunskapsutveckling och språkutveckling.

I ett språkinlärningsperspektiv kan man betrakta varje undervisningsaktivitet som ett tillfälle för språkligt lärande (Anward 1983). Detta har inte minst framhållits då det gäller andraspråksinlärare (Long 1981, Chaudron 1988, Gass 1997, Swain 1985, 1995, Gibbons 2006, Lindberg 1996, 1999, 2004). Inom andraspråksforskningen har interaktionens roll för språkinlärningen i klassrumsaktiviteter ägnats mycket uppmärksamhet (Hall & Verplaetse 2000).⁹

Interaktionens roll i undervisningen har beskrivits i termer av begripligt inflöde (Krashen 1985) och begripligt utflöde (Swain 1985).¹⁰ Förenklat går hypoteserna ut på att ett begripligt inflöde är en förutsättning för en gynnsam språkinlärningsmiljö, men att detta inte är tillräckligt för att verklig språkutveckling skall äga rum – för detta krävs att inläraren också själv uttrycker sig. Denna input-/outputmodell eller överföringsmodell har legat till grund

⁸ Se Dale (1998), Özerk (1998) och Bråten & Thurmann-Moe (1998) för ingående diskussion om den närmaste utvecklingszonen och spontana respektive vetenskapliga begrepp i ett pedagogiskt perspektiv (i: Bråten (red), *Vygotskij och pedagogiken*).

⁹ Se t.ex. Lindberg (1996, 2004), Hägerfelth (2004), Gröning (2006), Hagberg-Persson (2006) för svensk forskning om andraspråksinlärning med utgångspunkt i ett interaktionellt perspektiv.

¹⁰ Krashens input-hypotes, hypothesis of comprehensible input, innebär att interaktionens funktion är att göra det språkliga inflödet mer begripligt och tillgängligt för inlärning (Krashen 1980, 1985). Swains hypotes om begripligt utflöde, comprehensible output, kan sägas vara en utveckling av input-hypotesen och betonar vikten av det språk som riktas till inläraren, det vill säga den typ av interaktion som barnet deltar i (Swain 1985, se även Viberg 1987 för en diskussion av hypoteserna).

för många studier av interaktionens roll för andraspråksutveckling, inte minst experimentella sådana (Lindberg 2004).¹¹ Lindberg & Sjöqvist (1996: 100) konstaterar att ”den viktigaste förutsättningen för såväl första- som andraspråksinlärning är att inläraren får möjlighet att använda språket i interaktion kring ett meningsfullt innehåll”. Anward (1983) beskriver klassrumsinteraktionen som både en undervisningsprocess och som en form av språklig interaktion. Betydelsen av begripligt och meningsfullt inflöde och utflöde uttrycker Anward (1983:27) som att det är avgörande vilka typer av språklig interaktion barnet deltar i och vilka roller som barnet tilldelas i de olika typerna av interaktion.

Uppmärksamheten kring betydelsen av meningsfull aktiv språkanvändning i undervisningssituationer skall ses i ljuset av den begränsade språkmiljö som klassrummet innebär. För de flesta elever är utrymmet för egen aktiv språkanvändning mycket liten i vanlig undervisning då det är läraren som talar större delen av tiden. Viberg (1987) uppger att läraren står för 50–70 procent av allt prat i klassrummet. Om en lektion exempelvis är 50 minuter lång i en klass med 25 elever, räknar Viberg ut att varje elev får som mest en minut att tala per lektion. Det skall också tilläggas att det oftast är några få elever som dominerar talutrymmet i en klass, vilket innebär att vissa elever inte alls kommer till tals (jfr Stubbs 1982, Telemann 1991, Falk 2000). Därtill består elevernas redan begränsade språkliga insatser till stor del av att svara på slutna testfrågor som läraren ställer (Sinclair & Coulthard 1975, Stubbs 1982, Anward 1983, Lindberg 1996).

Vidare är det rimligt att anta att de språkliga kraven i skolan ökar i takt med att kunskaperna blir mer avancerade och abstrakta och att språket som redskap för tänkande och inlärning därmed blir viktigare ju högre upp i skolåren eleven kommer då lärandet i ökad utsträckning bygger på medvetna tankeprocesser.

Att betrakta språket som tänkandets sociala redskap innebär en språksyn där tänkande och språk är oskiljaktiga. Elevernas möjligheter att använda språket i undervisningen för kognitivt avancerade resonemang torde var en betydelsefull del för språkutvecklingen och kunskapsutvecklingen, alldeles oavsett om det gäller inlärarens första-, andra-, eller tredjespråk. Detta aktualiserar frågan om förutsättningarna för ämnesrelaterad språkutveckling på svenska i samband med sprintundervisning.

¹¹ Se *The Development of Second and Foreign Language Through Classroom Interaction* (Hall & Verplaetse 2000) för en internationell historisk översikt och *Teoretiska ramar för andraspråksforskning* (Hammarberg 2004, i: Hyltenstam & Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*) för en översikt av andraspråksfältet i Sverige.

3.3 Språk och kontext

I undersökningen har jag velat ta reda på vilken inverkan sprintundervisning har på elevernas svenska. Då sprintundervisningen omfattar flera av skolans ämnesdomäner sträcker sig frågan om elevernas svenska långt utanför det språkbruk och den språkliga kompetens som eleverna behöver ta i bruk inom ramen för svenskämnet. Den övergripande frågeställningen avser därför vilken inverkan sprintundervisning har på elevernas ämnesrelaterade språkliga kompetens och språkutveckling. Men hur kan vi förstå och tolka elevernas ämnesrelaterade språkbruk och den betydelse sprintundervisningen har för elevernas möjligheter till ämnesrelaterad språkutveckling? Jag har utgått från att svaren finns i undervisningspraktiken och hos lärare och elever (se 1.2 och 4.1). Därför har jag valt att ansluta mig till en forskningstradition där utgångspunkten är att studier av språk måste studeras bland språkbrukarna i sitt naturliga sammanhang, nämligen etnografin.

3.3.1 Situationens etnografi och kommunikativ kompetens

Frågan om *elevernas svenska i sprintundervisning* kan på det hela taget sägas handla om det som Hymes (2001[1972]) lägger in i begreppet *communicative competence*, kommunikativ kompetens. Begreppet rymmer i allt väsentligt samtliga utgångspunkter för undersökningen (se 1.3).

Dell Hymes (1962) utvecklade i polemik mot Noam Chomsky på 60-talet en tradition som utgår från att kommunikation är ett socialt och kulturellt beteende som formar våra liv och identiteter. Språkvetenskapen var då främst inriktad på det abstrakta språksystemet och dess struktur. Chomsky gjorde en åtskillnad mellan ”competence” och ”performance” och det var det förra, det vill säga språkanvändarnas generella kunskap om regelsystemet, grammatiken, som var av intresse i studiet av språk (Duranti 2001:17–18). Med begreppet *kommunikativ kompetens* strävar Hymes mot att vidga studiet av språk till att omfatta även språkanvändarnas faktiska bruk av systemet (Hymes 2001 [1972]). Begreppet omfattar innebörden av Chomskys ”competence” och ”performance”. Vidare implicerar *kommunikativ kompetens* både ett samband och samspel mellan språk och social situation. Saville-Troike (1989:21) sammanfattar innebörden av kommunikativ kompetens:

Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or may not speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, whom one may speak to, how one may talk to persons of different statuses and roles, what appropriate nonverbal behaviors are in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like – in short, everything involving the use of language and other communicative dimensions in particular social settings.

De metodiska implikationerna är att studiet av språk bör utgå från en kombination av etnografiska och lingvistiska metoder. Utgångspunkten är alltså en språksyn där kontexten anses vara lika intressant som texten. En förutsättning för att utveckla kunskap om kommunikation och språk är således att studera faktiska situationer. I modellen SPEAKING (*setting, participants, ends, act, key, instrumentalities, norms, genres*) har Hymes (1972) konkretiserat de sociokulturella dimensioner i situationen som kan antas ha betydelse för förståelse och tolkning av språkbruk i en given situation.

Denna kommunikationsetnografiska tradition och Hymes modell för analys av en kommunikationssituation har kommit att präglade utvecklingen av en rad riktningar där tanken om ömsesidigt beroende mellan språk, kommunikation och kultur är central. Inte minst inom de grenar av språkvetenskapen som intresserar sig för lärande och språkbruk i undervisningssituationer är sociokulturella tankebanor av detta slag framträdande.

3.3.2 Ett sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande är grundläggande i avhandlingen. Relationen mellan språk och kontext är en förutsättning för förståelse och tolkning både av språk i undervisningssituation och av elevers och lärares språkbruk och språkliga kompetens i olika ämnen och situationer.

I ett sociokulturellt perspektiv beskrivs förhållandet mellan människors handlingar, språkliga och icke-språkliga, och kontexter som att ”människliga handlingar är situerade i sociala praktiker” (Säljö 2000:128). Det betyder att ”individerna handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet” (ibid). I ett sociokulturellt perspektiv är det därför centralt att försöka förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar (Säljö 2000:130).

I denna undersökning innebär det att lärares och elevers handlingar och språkbruk, elevers kunskaper, färdigheter och prestationer måste ses i relation till den aktuella sociala situationen. I undersökningen aktualiseras kontexter på olika nivåer. Den övergripande nivån kan sägas vara språk som utbildningsform både på en samhälls- och en mer lokal nivå, som en del av det svenska utbildningssystemet under en bestämd tid i Sverige. Vidare handlar det om att förstå språk på den aktuella gymnasieskolan, bakgrunden, syftet och förutsättningarna. Till sist kan det handla om en specifik undervisningssituation, en verksamhetstyp eller fas under en lektion eller en textaktivitet (se kap. 5 och 6). Såväl elevernas ämnesrelaterade kommunikativa kompetens som deras kunskaper och förståelse har utvecklats inom ramen för skolans specifika verksamheter och kan därmed också antas avspegla dess speciella arbetssätt och prioriteringar.

3.3.3 Verksamhetsanalys och SFL

I kapitel 5 och 6, det vill säga i analyserna av lektioner och klassrumsinteraktion respektive elevernas skriftspråk tar jag min utgångspunkt i två forskningstraditioner, nämligen ett verksamhetsanalytiskt respektive ett systemisk-funktionellt perspektiv. Det är i princip möjligt att använda båda skolbildningarna för såväl samtal som skrivna texter, men den förstnämnda har en tydlig inriktning mot samtal (se t.ex. Linell 2007, Persson Thunqvist 2003) och den sistnämnda har i alla fall i Sverige hittills haft ett tydligt fokus på skrivande och texter, inte minst inom det skolrelaterade forskningsfältet där skrivpedagogiska aspekter är framträdande (af Geijerstam 2006, Wiksten Folkeryd 2006, Edling 2006, Holmberg & Karlsson 2006, Axelsson m.fl. 2006, Hedeboe & Polias 2008). Perspektiven har utvecklats utifrån och i polemik med olika forskningstraditioner. De har delvis olika grundläggande syften (teoretiskt respektive pedagogiskt) och de använder sig av olika begreppsapparater. En viktig skillnad är att SFL gör antaganden om typiska lexikogrammatiska realiseringar kopplade till specifika språkliga praktiker, medan verksamhetsanalysen inte tar ställning till den frågan. Denna skillnad präglar också min undersökning då textanalyserna i kapitel 6 stöder sig på betydligt fler formella kategoriseringar än samtalsanalyserna i kapitel 5. Jag menar dock att det är fullt möjligt att använda båda teorierna i samma undersökning, eftersom båda bygger på sociokulturellt inriktade teorier. För båda är tanken om språk och språkbruk som situerat eller inbäddat i olika sociala kontexter grundläggande. Skillnaden mellan kapitel 5 och 6 skall därför mera ses som en skillnad i metodval betingat av de frågor som är relevanta för tal- respektive skriftspråkligt material, än som en skillnad i teoretiska utgångspunkter.

Jag vill tillägga att de två perspektiven också används på delvis olika nivåer och i olika omfattning i avhandlingen. I kapitel 5 och 6 tar jag min utgångspunkt i de analysmodeller och begrepp som verksamhetsanalysen respektive den systemisk-funktionella lingvistikens tillhandahåller. Det systemisk-funktionella perspektivet med sin tydliga pedagogiska och skolrelaterade grund – den australiska genreskolan – kompletterar därtill det sociokulturella perspektivet på ett mer övergripande plan i avhandlingen.

3.3.3.1 Ett verksamhetsanalytiskt perspektiv på lektioner och klassrumsinteraktion

Den analysmodell för samtal, det vill säga *analys av samtal som kommunikativa verksamheter* (kortfattat så kallad verksamhetsanalys), som bland annat Linell (2007) föreslår, och som jag i kapitel 6 ansluter mig till, bygger på teorier från interaktionell sociolingvistik. Riktningen företräds av bland annat John Gumperz (1982) och Erving Goffman (1981). Den interaktionella sociolingvistikens utvecklades som en reaktion mot den etnometodologiska

samtalsanalytiska riktningen, CA, *Conversational Analysis*, och dess lokala kontextbegrepp. En grundläggande utgångspunkt hos både Gumperz och Goffman är att samtal betraktas som en social aktivitet och att kontextens betydelse betonas för hur mening skapas i interaktion med andra (Norrby 1996, Linell 1998, Harste & Mortensen 1999). Den sociokulturella kunskapen är således en viktig förutsättning för förståelse vid studier av interaktion.

Verksamhetsanalysen skiljer mellan samtal knutna till professionella sammanhang, t.ex. samhällliga institutioner, och samtal i vardagliga sammanhang (Linell 2007). Skillnaderna mellan samtalstyperna beskrivs bland annat i termer av syften, mål och ramar. Verksamhetsanalysen intresserar sig främst för institutionella samtal som oftast har ett tydligare övergripande syfte, mer eller mindre fasta språkliga ramar (språklig stil, interaktionsmönster etc.), förutsägbara faser med olika uppgifter och karaktär, en asymmetrisk relation mellan deltagarna (eftersom minst en part deltar som en del av sitt arbete, vilket ger en ojämlig samtalssituation) (Linell 2007, Landqvist 2001, Persson Thunqvist 2003). För analys av sådana samtal krävs därmed en modell som kan rymma olika sorters kontexter som kan ha betydelse för tolkning och förståelse av samtal, delar av samtal, yttranden i samtal, deltagarnas relationer och roller och interaktionsmönster.

Centrala begrepp i verksamhetsanalysen är *sociala praktiker*, *kommunikativa verksamheter*, *kommunikativa verksamhetstyper*, *faser*, *kommunikativa projekt* och *kommunikativa handlingar* (Linell 2007). I avhandlingens delstudie av lektioner och klassrumsinteraktion används begreppen *kommunikativa verksamhetstyper* och *faser*. Begreppet *kommunikativ verksamhet* syftar på att samtalandet är en handling, *en social handling* med social mening och detta kommunikativa handlande äger alltså rum i kontexter, det vill säga olika sociala situationer eller sammanhang.¹² Linell väljer dock att benämna dessa kontexter *verksamhetstyper* eller *ramar*. Förhållandet mellan begreppen kan formuleras som att verksamheter eller kommunikativa verksamheter byggs upp av enskilda *kommunikativa handlingar* som får sin betydelse just i relation till den verksamhetstyp de ingår i. I detta perspektiv är kommunikativa verksamhetstyper grundläggande för hur språklig betydelse skapas i samtal och det är således verksamhetstypen som är den viktigaste ramen för tolkning bland alla kontextuella faktorer (Linell 1998:236).

En verksamhetstyp är alltså ett sätt att precisera eller avgränsa olika sorters kontexter på olika nivåer (se även Levinson 1983). Begreppet omfattar den typ av resonemang som Gumperz (1982) för om å ena sidan

¹² Praktik definierar Linell (2007) som kulturellt bestämda mönster för hur vi organiserar vårt umgänge och löser olika uppgifter. Samtal och samtalstyper kan alltså ses både som olika typer av sociala (kommunikativa) verksamheter i sig själva och som delar av mer omfattande sociala praktiker. Verksamhet och praktik är emellertid två överlappande begrepp. Skillnaden mellan begreppen kan beskrivas i termer av tradition och kontinuitet – praktik betonar kontinuiteten i interaktionen, medan verksamhet syftar på en interaktionssekvens som är avgränsad i tiden (se även Persson Thunqvist 2003).

situationell kontext och å andra sidan en vidare social kulturell kontext. Verksamhetstypen står också i nära samband med Goffmans (1981) *ramanalys* (frame analysis) och Hymes (1972) *kommunikativ händelse* eller *språkhändelse* (speech event). Begreppet är också besläktat med Wittgensteins *språkspel* (Linell 2007).

Verksamhetsanalys innebär alltså ”att den enskilda handlingen (yttrandet, handlingssekvensen, texten etc.) sätts in i någon övergripande struktur: situation, praktik, institution, etc., vad vi med en term kan kalla kontexter. Den enskilda handlingens innebörd beror av den överordnade verksamheten, samtidigt som verksamheten kommer till stånd genom de ingående handlingarna. [...] Del och helhet förutsätter varandra för att kunna tolkas.” (Linell 2007) I avhandlingens undersökning av klassrumsinteraktion betraktas lektionen som en institutionell kommunikativ verksamhet i relation till skolan som övergripande praktik. Lektioner kan också beskrivas som olika verksamhetstyper eller som att de omfattar olika verksamhetstyper eller som att de tar olika sociala praktiker i bruk. I relation till verksamhetstypen (som ju enligt Linell är den viktigaste ramen för tolkning av språklig betydelse) analyseras lektionen avseende deltagarroller (talarrättigheter) och fasstruktur, kodväxling och ämnesrelaterat språk (se vidare kap. 5).

3.3.3.2 Ett systemisk-funktionellt perspektiv på elevernas skriftspråk

I analysen av elevernas skriftspråk tar jag alltså min utgångspunkt i SFL-pedagogiken eller *Educational linguistics* (ofta kallad den australiska genreskolan), den pedagogiska grenen av Hallidays systemisk-funktionella lingvistik. Skolan har ett skrivpedagogiskt syfte och sin grund i ett kritiskt kunskapsintresse. En grundläggande tanke var att hjälpa barn från studieovana miljöer då det visat sig att dessa barn klarade skolan sämre. Riktningen uppstod på 80-talet i Australien som en kritik mot expressionismen som fokuserade på att eleverna skulle åstadkomma personliga och unika texter. Litterära texter fick större betydelse än sakprosa – genreskolan tog i stället fasta på de textsorter som har hög status i utbildningssammanhang och anses vara grundläggande för tänkande och handlande i en kultur, nämligen sakprosatexterna (Berge & Ledin 2001:8).

I det sociosemiotiska perspektivet, som den australiska genreskolan ansluter sig till, betraktas förbindelsen mellan social kontext och språk som mycket stark. Kontexten ”går in i” texten (”gets into text...”) och påverkar de ord och strukturer som texten använder (Eggins & Martin 1997). Genreskolan räknar liksom verksamhetsanalysen med en kulturell kontext och en situationskontext. Såväl språket som kontexterna ses i detta perspektiv som semiotiska system och mellan dessa råder ett ömsesidigt förhållande. De är emellertid fenomen på olika abstraktionsnivåer, så kallade semiotiska plan, och relationen mellan planen beskrivs som realiseringar (se t.ex. Halliday &

Martin 1993, Holmberg & Karlsson 2006, Hedeboe & Polias 2008). Det ömsesidiga förhållandet kan beskrivas som att språket konstruerar och konstrueras av den sociala kontexten. Det som särskilt, i jämförelse med till exempel verksamhetsanalysen, karaktäriserar genreskolans syn på relationen mellan sociala kontexter och språkbruk är den direkta och starka kopplingen mellan kontexterna och förväntade språkliga realiseringar (på lexikogrammatisk nivå).

Genre är det begrepp som används för sociala handlingar kopplade till kulturkontexten. Genrer betraktas alltså som sociala fenomen, sociala handlingar, knutna till en specifik kulturell kontext. I det verksamhetsanalytiska perspektivet beskrevs samtalet eller den kommunikativa verksamhet(styp)en som en social handling med social mening etc. Liknande formuleringar återfinns i beskrivningen av genrer i den australiska genreskolan: "A genre is a culturally determined way of getting things done, with patterns that can be predicted, to varying degrees, by members of a particular culture. It is a social activity that has a purpose, is enacted through stages and is realised through language." (Polias 2007:49.) Genrebegreppet är alltså centralt i den pedagogiska grenen av det systemisk-funktionella perspektivet. I ett utbildningsperspektiv kan det betraktas som det mest användbara begreppet i den funktionella språkmodellen (Polias & Hedeboe 2008:23). Således är det huvudsakliga undersökningsobjektet i både verksamhetsanalysen och den australiska genreskolan något man betraktar som sociala handlingar situerade i olika sociala kontexter.

Genrer är vidare direkt knutna till textuella och språkliga fenomen och "som en del av en specifik kulturkontext följer ett förutbestämt mönster som hänger ihop med vad vi försöker utträta genom språket" (Hedeboe & Polias 2008:29). En schematisk struktur förutsätts och förväntas, och de faser som bygger upp en genre brukar med genreskolans terminologi kallas *steg* (*stages*) (Eggins & Martin 1997, Schleppegrell 2004, Coffin 2006, Hedeboe & Polias 2008). De faktorer som spelar roll för hur språket kommer att struktureras och fungera i situationen beskrivs i det systemisk-funktionella perspektivet utifrån variablerna relation (tenor), verksamhet (field) och kommunikationssätt (mode) inom *situationskontexten* (se t.ex. Halliday 1998, Halliday & Matthiessen 2004). Till situationskontexten kopplas begreppet register. Förhållandet kan uttryckas som att "The combination of field, tenor and mode makes up the register. It is the register that distinguishes one example of a genre from another" (Polias 2007:53, se även Eggins & Martin 1997). Genom att analysera en texts situationskontext (utifrån faktorerna verksamhet, relation och kommunikationssätt) kan man alltså urskilja och avgränsa det speciella språkbruk, det register, som en viss situation kräver. Med ett sådant synsätt betraktas texter som realiseringar av specifika begränsade kontextuella dimensioner (se vidare kap. 6).

En annan utgångspunkt i den australiska genreskolan är att olika typer av kunskap medför olika språkbruk. Man talar i detta sammanhang om språk-

bruk knutet till en vardagsdomän eller vardagsdiskurs och en ämnesdomän eller ämnesdiskurs (Macken-Horarik 1996, se även 3.1.2). En förutsättning för att tillägna sig kunskaper i ett ämne beskrivs således, i detta perspektiv, vara att tillägna sig det specifika ämnesanknutna språket. Också verksamhetsanalysen gör, som tidigare framgått, en distinktion mellan samtal i vardagliga och mer professionella sammanhang. På en nivå är syftet med distinktionen detsamma, det vill säga att nå ökad förståelse om hur betydelse skapas mellan människor i olika sammanhang, närmare bestämt i institutionella samtal respektive texter knutna till olika ämnesdiskurser. Genreskolan har därtill ett uttalat skrivpedagogiskt syfte (medan man nog kan säga att det verksamhetsanalytiska perspektivet har ett tydligare teoretiskt syfte).

Analys av texter i ett systemisk-funktionellt perspektiv innebär alltså att de språkliga realiseringarna på lexikogrammatisk nivå egentligen endast kan förstås (ges betydelse) i relation till de sociala kontexterna. I avhandlingens elevtextundersökning är i synnerhet registeranalysen betydelsefull, inte minst eftersom texterna är av vitt skilda slag och knutna till såväl olika ämnesdiskurser som olika situationer. Genrebegreppet kommer jag däremot att använda sparsamt, då detta i min mening med den innebörd genreskolan ger begreppet, fungerar sämre, åtminstone i en svensk pedagogisk skolkontext (se vidare kap. 6).

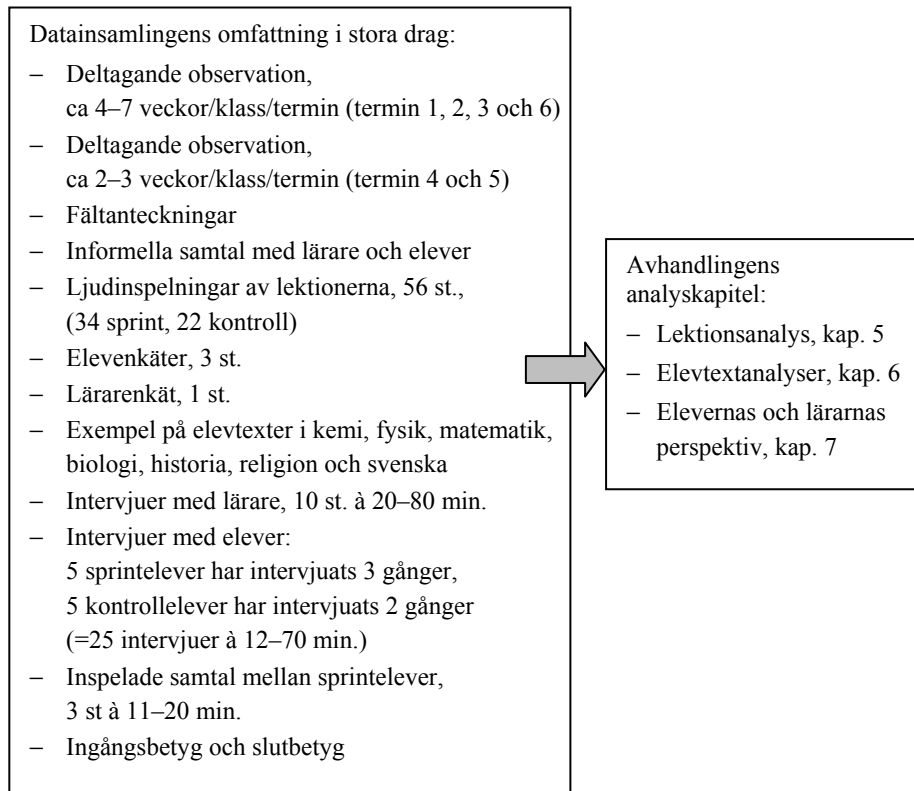
4 Metod för datainsamling och översiktlig beskrivning av delundersökningarna

Undersökningens metod för insamling av data kan bäst beskrivas som etnografisk. Etnografin är den metodriktning som kan betraktas som den bredaste och friaste empirinära kvalitativa metoden. Den grundläggande utgångspunkten är forskarens närkontakt med det studerade samhällets eller gruppens vardagsliv över en längre tidsperiod (Alvesson & Sköldberg 1994, Bryman 2002). Den är mindre systematisk och uppmuntrar till en friare ansats än andra kvalitativa empirinära metoder, som till exempel grundad teori (grounded theory) och fenomenologi/etnometodologi. Etnografin anger snarare en allmän forskningsinriktning än en sammanhållen och noga föreskriven metodologi. Den kännetecknas av en bred uppsättning metoder, till exempel observationer i naturliga situationer, intervjuer av olika slag, tester och enkäter (Alvesson & Sköldberg 1994:109ff). Den disciplin som Dell Hymes (1962) utvecklade under 60-talet framhåller etnografin som utgångspunkt och grundläggande metod för att över huvud taget kunna ha möjlighet att förstå och tolka människors kommunikativa beteende i olika sociala sammanhang och kulturer (Saville-Troike 1989:3, 21, Duranti 2001:4–5, 17–18). Hymes (1962, 1972) syn på sambandet och samspelet mellan språk, socialt liv och kultur ligger till grund för många forskningstraditioner som präglas av sociokulturella tankebanor. Det gäller inom språkvetenskapen riktningar som textforskning, skrivforskning, samtalsforskning och även skol- och klassrumsforskning (t.ex. Barnes 1969, Sinclair & Coulthard 1975, Stubbs 1982, Heath 1983, i Sverige t.ex. Blåsjö 2004, Hägerfelth 2004, Hagberg-Persson 2006, Palmér 2008).

Min undersökning bygger på upprepade deltagande observationer under tre år i autentisk miljö. Men även andra metoder för datainsamling har använts, till exempel intervjuer, enkäter och ljudinspelningar. Det empiriska materialet omfattar därtill texter eleverna har skrivit i olika ämnen. Ansatsen är bred och deltagarnas perspektiv tillmäts stor betydelse. Genom upprepade perioder av deltagande observationer har jag haft många tillfällen att ifrågasätta, utmana och omvärdera såväl tillvägagångssätt och frågeställningar som mina tolkningar av det som försiggår i praktiken (jfr Hymes 1996 [1978]).

Den övergripande frågeställningen i avhandlingen handlar alltså om hur elevernas svenska, det vill säga elevernas ämnesrelaterade kommunikativa kompetens och språkutveckling, påverkas av engelskspråkig undervisning på gymnasiet. Elevernas språkbruk kommer att i avhandlingen belysas i viss

mån utifrån observationerna, men främst genom analyser av lektioner och klassrumsinteraktion, elevtexter och intervjuer. Det betyder att datainsamling och material i avhandlingen presenteras och behandlas som tre delundersökningar utifrån i huvudsak de tre materialkategorierna inspelade lektioner, elevtexter av olika slag och inspelade intervjuer och samtal. Dessutom har ett begränsat urval lektioner, texter och intervjuer valts ut för analys. Det innebär att det således är långt ifrån allt material som direkt behandlas i avhandlingen. I Figur 1 ges en presentation av datainsamling och material i relation till avhandlingens analyskapitel.



Figur 1. Presentation av datainsamling och material i relation till avhandlingens analyskapitel.

Detta kapitel syftar till att beskriva och diskutera hur undersökningen är upplagd, hur den har genomförts, vilken funktion de olika materialkategorierna har och hur de behandlas och presenteras i avhandlingen. De olika delundersökningarna presenteras kortfattat i avsnitt 1.3 och ges en närmare beskrivning i respektive analyskapitel.

4.1 Deltagande observation

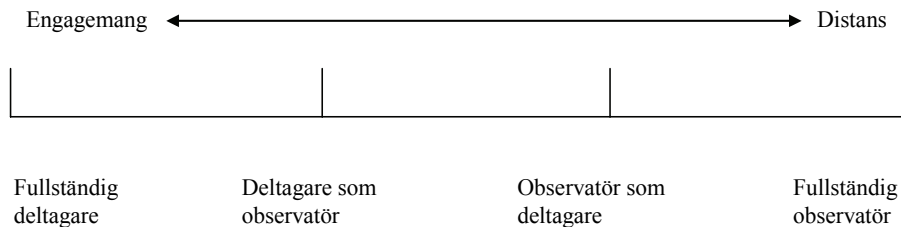
Utgångspunkten för undersökningen var att omfattande vistelser i miljön tillsammans med lärare och elever över en lång tidsperiod skulle ge mig en någorlunda genomgripande och sammanhållen bild av sprint. De skulle öka mina möjligheter att förstå och tolka dels lärares och elevers språkliga beteende i sprintverksamheten, dels de upplevelser och uppfattningar lärare och elever ger uttryck för. Stubbs (1982:68) framhåller att observationer i klassrummet är det enda sättet att få veta hur folk beter sig i klassrummet. Observationer är också en betydelsefull tillgång då klyftan mellan uppgivet och faktiskt beteende ofta är stor (Bryman 2002:175, jfr även Ambjörnsson 2004:39, Jonsson 2007:56, Airey 2006:22). Stubbs (1982:69) uttrycker det som att det inte är principiellt möjligt att kontrollera hur en vuxen eller ett barn tolkar sin sociala omgivning. Han menar att man kan ställa samma sorts frågor till hundratals människor, men att det inte finns något sätt att kontrollera hur lyssnaren faktiskt tolkar frågan.

Min undersökning är uppbyggd kring återkommande vistelser i två klasser under deras tre gymnasieår. Under dessa vistelser följde jag med eleverna till i stort sett alla deras lektioner enligt schemat (dock inte de individuella valen). På kortrasterna gick jag oftast med eleverna och under lunchtiden var jag oftare med lärarna (se vidare 4.2.2). Dessa vistelser på skolan i klasserna kallar jag deltagande observationer och det är de deltagande observationerna – de många timmarna i lektionssalarna, rasterna med eleverna, pratstunderna med lärarna i korridoren mellan lektioner och på deras arbetsrum när skoldagen nått sitt slut – som verkligen har gett mig de viktigaste insikterna och som därmed också både har fört undersökningen framåt och utvecklat den.

Deltagande observation och etnografi används ibland synonymt då båda metoderna innebär att forskaren/etnografen ”engagerar sig i en grupp under en förhållandevis lång tidsrymd, iakttar gruppens beteende, lyssnar på vad som sägs i samtal både mellan individerna själva och med fältarbetaren” (Bryman 2002:277). Deltagarnas perspektiv tillmäts stor betydelse, det vill säga vilken mening individerna själva tillskriver sitt beteende och den aktuella miljön. Deltagande observation som metod inbegriper liksom etnografen många olika metoder och källor för datainsamling, men då själva termen medverkar till en betoning av just observationen har det funnits ett behov av en mer omfattande term som *etnografi* (2002:277). Jag har alltså valt att använda *etnografi* på detta sätt, det vill säga som en mer omfattande och övergripande term, och *deltagande observation* som benämning på en av de specifika metoderna som i undersökningen används för datainsamling.¹³

¹³ Jag har också valt att tala om undersökningen i metodiska avseenden som etnografisk framför praxisorienterad, till stor del på grund av att etnografen är en etablerad metodriktning medan begreppet praxisorienterad eller praxisnära i första hand avser en övergripande inriktning där syftet med forskningen har en tydlig förankring i den konkreta sociala praktiken.

Den etnografiska forskaren beskrivs av Hymes (1996 [1978]) som deltagande observatör. Deltagande observation kan emellertid i praktiken innebära relativt stora skillnader i vilken utsträckning observatören är delaktig i den sociala miljö som studeras. Den roll som etnografen antar i relation till den studerade miljön och deltagarna kan beskrivas längs en linje som illustrerar etnografens grad av engagemang i deltagarna och den sociala miljön. Figur 2 illustrerar en modell över hur en klassifikation av roller för deltagande observation kan se ut.



Figur 2. Klassifikation av roller för den deltagande observatören (Bryman 2002:286 utifrån Gold 1958).

Denna klassifikation av roller för den deltagande observatören är emellertid, enligt min mening, inte riktigt applicerbar på eller tillräckligt adekvat för etnografiska studier med fokus på eleverna i skolmiljö. Den *fullständiga deltagarrollen* och *deltagare som observatör* är över huvud taget inte möjliga då dessa roller innebär att etnografen kan betraktas som en fullvärdig medlem i den sociala miljön (se Bryman 2002:286–289 för utförligare beskrivningar av rollerna).¹⁴ Forskaren i rollen *observatör som deltagare* beskrivs i huvudsak som intervjuare och endast ett visst mått av observationer förekommer då (Bryman 2002:287). Och till sist, i rollen *fullständig observatör* samspelar forskaren inte alls med personer i miljön.

Innebörden av *praxisorienterad* är emellertid inte entydig och begreppet kan användas både som en paraplyterm för en rad inriktningar och för att markera ett mer specifikt förhållningssätt (Mattsson 2004, Anward 2005). Min undersökning är praktisknära i bemärkelsen att den bygger på ett nära samspel med lärare och elever i deras konkreta praktik, men deltagarnas delaktighet i undersökningen vad gäller kontroll är liten. De har varken varit med i formuleringen av forskningsfrågorna eller deltagit i planeringen av undersökningen mer än indirekt. Jag hoppas naturligtvis att undersökningen skall kunna bidra med kunskap och insikter som är användbara i den pedagogiska praktiken, men syftet är alltså inte formulerat utifrån ett pedagogiskt eller didaktiskt perspektiv. Detta betyder emellertid inte att deltagarnas handlingar och upplevelser tillmäts mindre betydelse.

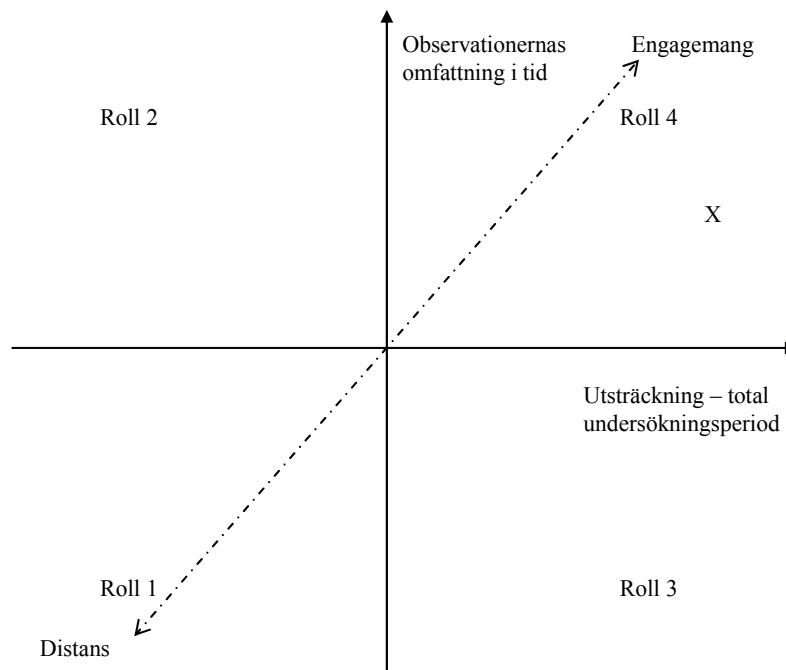
¹⁴ Det är emellertid möjligt att vara verksam lärare och beforska sin egen undervisningspraktik, men detta förfarande ligger förhållandevis långt ifrån etnografins grundläggande föresatser, det vill säga att undersöka en för forskaren främmande miljö (Hymes 1962, Saville-Troike 1989). Stubbs (1982:70) framhåller emellertid fördelarna med verksamma lärare som bedriver forskning i klassrumsmiljö. För den typen av forskning lämpar sig däremot i högsta grad begreppet praxisorienterad eller praxisnära forskning (se t.ex. Mattsson 2004, Weiner 2005, se även riktlinjerna för Forsknings- och utbildningsstrategi vid Stockholms universitet, 071219).

I förhållande till dessa fyra roller skulle min roll bäst liknas vid *observatör som deltagare*, men beskrivningen behöver modifieras. En modifierad figur för etnografisk skolforskning skulle, enligt min mening, kunna utgå från eller kanske förutsätta rollen *observatör som deltagare* och preciseras genom den deltagande observationens omfattning och utsträckning i tid.¹⁵ En sådan figur (se Figur 3) skulle illustrera forskarens engagemang i gruppen och den studerade miljön längs en diagonal axel där polen längst upp i figurens högra hörn (roll 4) innebär ett stort engagemang då studien sträcker sig över en längre tidsperiod och observationerna är långvariga och intensiva och kanske återkommande. Polen i hörnet längst ner till vänster (roll 1) illustrerar en forskare som på grund av undersökningens korta utsträckning i tid och enstaka observationer rimligtvis inte kan ha mer än ett distanserat förhållande till den studerade miljön. Föreliggande undersökning skulle då placeras ungefär vid krysset i figurens övre ruta till höger. Den sträcker sig över lång tid, tre år och perioderna av deltagande observationer är sammanhängande och återkommande, men pågår inte hela tiden. En som placeras där ”Roll 4” är markerat bör då sträcka sig både över en lång tid och också pågå under större delen av denna tid, som till exempel Ambjörnssons (2004) och Jonssons (2007) undersökningar.

En modell av detta slag ger en fingervisning om vilken betydelse den deltagande observationen har i undersökningen och därmed också vilket utrymme deltagarnas perspektiv kan sägas ha fått. I min undersökning kan de deltagande observationerna betraktas som ryggraden. De ihärdiga och kontinuerliga perioderna på skolan har varit en förutsättning för att relationen med lärare och elever skulle kunna utvecklas och fortgå (jfr Ambjörnsson 2004: 39–41). De fungerar på det viset också som både en utgångspunkt och en förutsättning för annan typ av datainsamling, som till exempel inspelningar av klassrumsinteraktion, inspelningar av gruppövningar, intervjuer.

Elever och lärare besitter en betydande kunskap om den praktik de är en del av. Ett av de övergripande målen med undersökningen (i sin helhet) har varit att få ta del av den kunskapen. Att få tillgång till denna typ av kunskap kräver tid och engagemang, förtroende och samspel. Perioderna av fältarbete på skolan har varit intensiva och kontakten med såväl elever som lärare har utvecklats och fördjupats i och med de återkommande perioderna på skolan. Min relation till lärare och elever har efter hand naturligtvis blivit mer öppen, spontan och vänskaplig. Men min forskarroll som ”observatör som deltagare” har emellertid varit ganska konstant. Det har varit möjligt då varje undersökningsperiod har varit begränsad till några veckor. Dessa avbrott har fyllt en viktig funktion i forskningsprocessen. Varje ny undersökningsperiod

¹⁵ Medföljande observation är en benämning som ibland har använts i etnografisk forskning i skolmiljö (se t.ex. Ambjörnsson 2004).



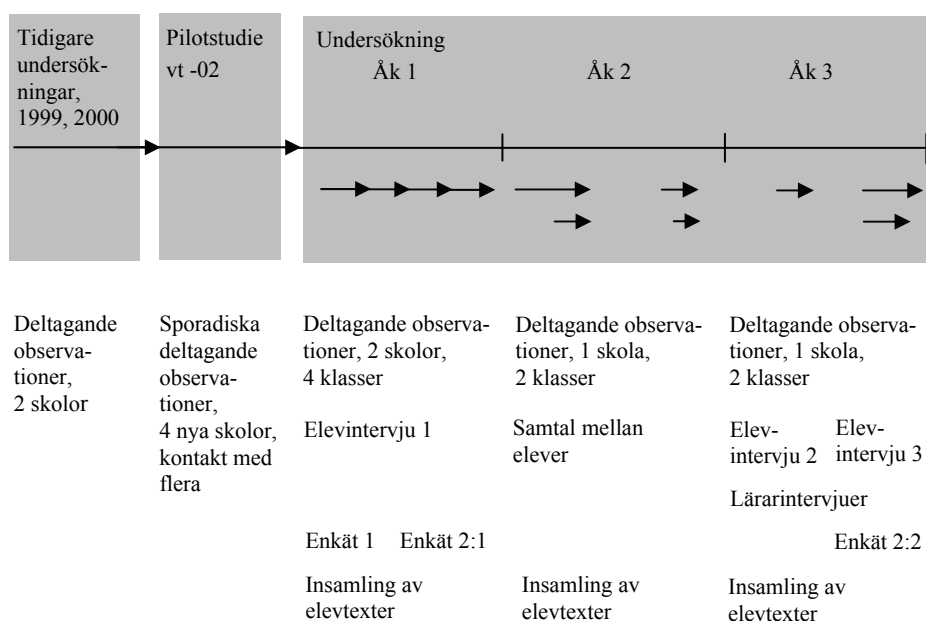
Figur 3. Illustration av rollen *observatör som deltagare* i etnografisk skolforskning.

har gett mig möjlighet att se praktiken med ”nya” ögon. De har mer eller mindre tvingat mig att ifrågasätta mina eventuellt förutfattade meningar och antaganden, mina frågor och formuleringen av dessa som jag vid skrivbordet på tryggt avstånd från verkligheten gång på gång återkommit till.

I min successivt växande kännedom om verksamheten och miljön och allt starkare förtrogenhet med deltagarnas sätt att förhålla sig till sin verksamhet och deras sätt att formulera sig kring denna, tycker jag att jag så småningom lärde mig att höra vad de faktiskt gav uttryck för, det vill säga innebörden av deras formuleringar. I samtalen med lärare och elever blev det till exempel tydligt att vad jag avsåg med mina frågor genom mina formuleringar, inte alls behövde överensstämma med hur enskilda lärare och elever uppfattar och tolkar innebörden av en fråga. Jag har vid flera tillfällen tänkt att om jag hade valt att genomföra en intensiv men betydligt kortare undersökning så hade det blivit en helt annan undersökning, med en annan typ av resultat och annat fokus. Den deltagande observationen har vidgat min tolkningsram och förförståelse för den studerade miljön och framträder framför allt i avhandlingens i diskussioner och resonemang. I övrigt har jag alltså valt att i avhandlingen främst låta ett begränsat antal inspelade lektioner, inspelade intervjuer och insamlade elevtexter representera de deltagande observationerna och övrigt material.

4.2 Genomförande av deltagande observation och datainsamling

Undersökningen startade höstterminen 2002, men föregicks av en pilotstudie under vårterminen. Pilotstudien syftade i första hand till att dels få en breddad bild av och kännedom om sprintverksamheten på olika skolor (utöver den jag redan hade sedan tidigare undersökningar), dels ligga till grund för val av skolor inför den kommande studien. När undersökningen startade hade jag således hunnit etablera en god kontakt med skolledning och lärare på de två skolor som till slut kom att ingå i studien. Undersökningen pågick till och med vårterminen 2005 och sträcker sig således över tre läsår, det vill säga gymnasietiden i sin helhet för de klasser som ingår i undersökningen. Undersökningen omfattade under det första året två skolor med vardera två klasser: en sprintklass och en kontrollklass. Inför det andra året begränsades emellertid undersökningen till två klasser på den ena skolan. Figur 4 ger en översiktlig bild av deltagande observation och datainsamling.



Figur 4. En grov bild av deltagande observation och datainsamling.

Under det första läsåret omfattade alltså undersökningen fyra klasser på två skolor. Valet föll på dessa skolor av flera anledningar. Utifrån tidigare egna erfarenheter från främst två vitt skilda sprintmiljöer i Stockholms innerstad visste jag att utformningen av engelskspråkig undervisning kan se väldigt

olika ut och att en mängd omständigheter samspelar både för implementeringen på ett övergripande plan på skolan och för den konkreta undervisningspraktiken (se Falk 2000, Falk 2002).

En pilotstudie genomfördes under vårterminen 2002. Pilotstudien omfattade informationsmöten med olika lärarlag på flera skolor, samtal med enskilda lärare och sammanlagt några veckors klassrumsobservationer på olika skolor. Utifrån pilotstudien valdes två skolor ut till den längre studien. Flera faktorer hade betydelse för valet. De mest betydelsefulla var omfattningen av sprint och min bedömning av möjligheten att på de aktuella skolorna genomföra en etnografisk studie som skulle sträcka sig över tre år. Denna aspekt handlar till stor del om lärarnas respons på att ha en forskare i sitt klassrum periodvis under tre år. I tidigare etnografiska undersökningar i skolmiljö har det framhållits att det inte är så lätt att hitta lärare som är villiga att låta en forskare följa deras lektioner under en längre tid, inte minst eftersom lärare är en yrkeskår som ofta står i det mediala blåsvädet (Lundgren 2000, Ambjörnsson 2004).

De två utvalda skolorna kom att representera en sprintvariant med 100 procent och en sprintvariant med 50 procent. Omfattningen utgår från skolornas (och lärarnas) egen presentation av verksamheten. Av betydelse för valet av skolor var också elevurvalet. Då engelskspråkig undervisning i första hand erbjuds på det naturvetenskapliga programmet är merparten av eleverna förhållandevis studiemotiverade, ambitiösa och har oftast ett betygssnitt en bra bit över medel då de kommer från högstadiet. Och undervisning på engelska på ett sådant program snarare ökar än minskar det positiva elevurvalet. Denna effekt kan nog sägas vara maximerad på engelskspråkiga program i Stockholms populära innerstadsskolor.

Ytterligare en aspekt av elevurvalet som hade betydelse för valet av skolor och klasser var elevernas språkliga bakgrund. Jag valde bort skolor och klasser där majoriteteten av eleverna hade ett annat modersmål än svenska då en sådan språklig mångfald avsevärt kunde antas komplicera diskussionen om utveckling av ämnesrelaterat språk på svenska. Det är emellertid alls inte ett ointressant fenomen att engelskspråkiga program i invandrartäta områden är populära.

Med utgångspunkt i ovanstående överväganden valdes två skolor som inte var belägna i Stockholms innerstad med ett elevunderlag där merparten av eleverna på de engelskspråkiga programmen hade svenska som modersmål. Den ena av skolorna erbjöd, enligt skolans egen presentation, hela programmet på engelska. Denna skola, vi kan kalla den skola 1, hade många års erfarenhet av engelskspråkig undervisning. Den andra skolan, skola 2, erbjöd ungefär hälften av undervisningen på engelska, enligt information såväl från skolans hemsida som utifrån samtal med skolledning och enskilda lärare. Denna skola hade vid undersökningens start ett års erfarenhet av det engelskspråkiga programmet.

4.2.1 Sprint på den aktuella skolan

Inför undersökningens andra år begränsades emellertid de två skolorna till en, skola 2. Skälen var i huvudsak två. För det första var det undersökningens omfattning – datainsamlingen skulle ta alltför mycket tid i anspråk och materialet var redan efter första terminen för stort för att hanteras inom ramen för en enda avhandling. Då jag tyckte att kontinuiteten och utsträckningen över tid var grundläggande för undersökningens genomförande valde jag att begränsa studien till två klasser, en sprintklass och en kontrollklass, på en och samma skola.

För det andra var skillnaden mellan de två skolorna vad gällde omfattningen av den engelskspråkiga undervisningen knappt märkbar i praktiken – detta trots att skolorna officiellt erbjöd 100 procent respektive 50 procent på engelska. Efter observationer och samtal med lärare och elever under ett läsår på båda skolorna, kunde jag konstatera att företeelsen ”undervisning på engelska” är mångtydig och angivelserna angående omfattning grundade på delvis olika kriterier. På den ena skolan grundades bedömningen av omfattningen engelskspråkig undervisning enbart på undervisningen i karaktärsämnen och kärnämnen förutom språk. På den andra skolan bedömdes omfattningen av sprint utifrån samtliga ämnen. På båda skolorna varierade också omfattningen av sprint mellan årskullar och mellan årskurser, beroende på lärartillgång och ämnen. Dessutom kunde det vara enormt stor skillnad på engelskspråkig undervisning mellan olika ämnen, till stor del beroende på lärarens språkliga kompetens, föresatser och inställning. Det var först med en viss irritation jag gjorde dessa iakttagelser. Jag frågade lärare och elever gång på gång hur mycket undervisning de hade på engelska och vilka ämnen som berördes, men mycket sällan stämde deras utsagor överens med mina observationer i klassrummet. Detta var nog min första riktigt tydliga upplevelse av diskrepansen mellan uppgivet och faktiskt beteende. Nästa insikt var att det uppgivna beteendet inte direkt var osant, inte utifrån deltagarnas tolkningsram.

Utifrån mina första urvalskriterier kunde således endera skolan uteslutas ur studien – det blev den som geografiskt var mest otillgänglig för mig. Skola 2, den som officiellt erbjuder ungefär hälften av undervisningen på engelska, blev således kvar i studien. Tabell 1 visar sprints omfattning på en övergripande ämnesnivå på den aktuella skolan.

Variationen är emellertid stor vad gäller den faktiska användningen av engelska i undervisningspraktiken. Detta framkommer särskilt tydligt i kapitel 5 (lektionsanalyser) och i kapitel 7 (lärarnas och elevernas perspektiv på sprint), men även till viss del i kapitel 6 (elevtextanalyser). Fördelningen mellan svenska och engelska i de olika ämnen preciseras emellertid något redan i Tabell 2 i detta kapitel.

Tabell 1. Sprints omfattning på en övergripande ämnesnivå i föreliggande undersökning.

Ämnen på engelska	Ämnen på svenska
Kemi	Naturkunskap
Fysik	Religion
Matematik	Biologi
Biologi*	Svenska
Historia	Individuella val
Samhällskunskap	
Engelska	

* Undervisningsspråket var engelska endast under en knapp termin.

4.2.2 Observationer, ämnen, lärare och elever

Observationerna omfattar samtliga ämnen utom individuella val och gymnastik. Under termin 1, 2 och 3 tillbringade jag några veckor i varje klass, dock något mindre tid i kontrollklassen. Under termin 4 och 5 trappades de deltagande observationerna ner för att under termin 6 återigen tillta i intensitet (se Figur 4). Det skall dock understrykas att det är många faktorer som behöver stämma överens för att deltagande observationer skall fungera för alla inblandade parter. Man kan ha en aldrig så väl strukturerad plan för genomförande av fältarbete, ett batteri av förberedda enkäter, tester, intervjufrågor eller situationer man skulle vilja spela in. Men det är inte bara att kliva in bland lärare och elever, dela ut en massa papper och bombardera dem med frågor. Mycket av den tid som en forskare tillbringar i miljön handlar om att skapa förtroende och tillit. Att vara där, visa intresse för deltagarna och deras aktiviteter – kontinuiteten är en förutsättning för att bli accepterad och få tillgång till deltagarnas upplevelser och erfarenheter (jfr Ambjörnsson 2004). Kontakten med lärarna etablerades terminen före undersökningens start. De fick då information på ett särskilt informationsmöte och de flesta av dem deltog i pilotundersökningen. Inga av lärarna var skeptiska eller tveksamma inför min närvaro under lektionerna.

Sprintlärarna är sex stycken. I fysik och matematik har klassen samma lärare, likaså i historia och religion samt i engelska och samhällskunskap. Historieläraren bedriver i sprintklassen undervisning på engelska i historia, men på svenska i religion. Denna lärare har också kontrollklassen parallellt i båda ämnena. Jag skall i det följande ge en kort men anonymiserad beskrivning av lärarna i syfte att belysa den varierande språkliga bakgrund och kompetens som präglar klassrumspraktiken.

Lärare 1, James, har engelska som modersmål och det är också det språk han behärskar bäst. Han undervisar i engelska och samhällskunskap. Han har bott i Sverige i över tjugo år och pratar förhållandevis obehindrat svenska. Han har under åren undervisat både på engelska och svenska. Men han säger att han i dag inte pratar svenska så ofta då de flesta runt omkring honom

både på skolan och i privatlivet kan engelska. För denna lärare är det naturligt att både samtala och bedriva undervisning på engelska. Sprintsituationen upplever han som positiv då det för honom innebär att han i ökad utsträckning kan använda engelska både inne i klassrummet och utanför.

Lärare 2, Hamid, har varken svenska eller engelska som modersmål, men är van att använda engelska både som arbetspråk och som samtalspråk då han tillbringat flera år i engelskspråkiga länder. Han undervisar i fysik och matematik. Denna lärare föredrar att undervisa på engelska framför svenska på grund av sina språkliga begränsningar på svenska. För honom är det självklart att man måste kunna engelska, inte minst fackengelska. Även för honom innebär möjligheten att använda engelska i klassrummet en lättnad. Båda dessa hittills nämnda lärare talar i stort sett uteslutande engelska med eleverna, såväl i klassrummet som utanför.

Lärare 3, Christer, lärare 4, Mikael, och lärare 5, Lars, har alla svenska som modersmål och det är det språk de behärskar bäst. Engelska har de lärt sig i första hand genom skolans språkundervisning. I varierande utsträckning har de senare under högskolestudierna använt engelska, och då främst för läsning av kurslitteratur. Christer, som undervisar i kemi, uppger att han är ganska van att använda engelska i ämnet sedan högskoletiden, och han har ett stort ämnesanknutet ordförråd, vilket eleverna också ofta framhåller och verkar smått imponerade av. För denna lärare är engelskan en naturlig och nödvändig del av ämnet, däremot är det inte lika naturligt för honom att använda engelska som samtalspråk. I undervisningspraktiken innebär det att rena ämnesgenomgångar sker på engelska medan andra mer elevaktiva, dialogiska eller informella aktiviteter sker på svenska. De övriga två lärarna ställer sig lite mer tveksamma till sina språkkunskaper.

De anser båda att sprint innebär mycket extraarbete vad gäller förberedelser och en betydligt större ansträngning i klassrummet då de är ganska ovana vid att använda engelska både som samtals- och arbetspråk. Mikael, som undervisar i historia, är uttryckligen skeptisk till undervisningsformen, såväl inför uppstarten som efter fyra år. Denna lärare var tveksam till om han över huvud taget skulle klara av det hela.

Lars, som undervisar i biologi, anser efter fyra års erfarenhet att det är bättre om alla får använda sitt huvudspråk. Läraren arbetar utifrån tydliga mål och har en klar uppfattning om vilken typ av kunskap undervisningen bör syfta till. Han vill att eleverna inte bara skall kunna rabbla baskunskaper utan även skall kunna resonera, förstå bakomliggande orsaker och sätta olika saker i relation till varandra. För att kunna komma dit anser läraren att både han och eleverna behöver använda modersmålet som huvudspråk. Både Mikael och Lars varvar svenska och engelska i undervisningspraktiken, och på det hela taget har användningen av engelska i undervisningen successivt minskat (det är elevernas upplevelse och också något som jag har jag observerat). Det är också framför allt just dessa två lärare som uttrycker funderingar både kring sin egen språkliga kompetens på engelska och kring vilka

konsekvenser sprint som undervisningsform kan ha för undervisningssituationen och elevernas ämnesinläring. Då det naturliga samtalsspråket för lärarna med svenska som modersmål är svenska är det också detta språk de i huvudsak använder för att kommunicera med eleverna. Man kan säga att dessa lärare samtalar med eleverna på svenska och bedriver en del av undervisningen på engelska. (Mer om lärarna följer i kapitel 7.)

Mycket kortfattat och fortfarande på en förhållandevis övergripande nivå kan fördelningen mellan engelska och svenska i de olika ämnena beskrivas som i Tabell 2 (jfr Tabell 1). (Med lärarens samtalsspråk avses det språk läraren främst använder i aktiviteter i klassrummet som är av mer social karaktär, ofta lika den kommunikation som ligger utanför den ämnesrelaterade klassrumsinteraktionen. Med lärarnas undervisningsspråk avses således det språk som läraren huvudsakligen använder för ämnesrelaterad klassrumsinteraktion.)

Tabell 2. Översiktlig beskrivning av fördelningen mellan engelska och svenska på det aktuella sprintprogrammet.

Ämne	Lärarens språkval		Elevernas språkval		
	Lärarens samtals-språk i klassrummet	Lärarens undervisnings-språk	Elevernas samtalsspråk	Elevernas språk i det lärarledda helklassamtalet	Elevernas språkbruk i skrift
Kemi	Mestadels sve	Mestadels eng	Sve	Mestadels sve	Mestadels sve
Fysik	Eng	Eng	Sve	Mestadels sve	Mestadels sve
Matematik	Eng	Eng	Sve	Mestadels sve	Mestadels sve
Biologi*	Sve	Eng	Sve	Mestadels sve	Sve
Historia	Eng/sve	Eng/sve	Sve	Mestadels sve	Mestadels sve
Samhällskunskap	Eng	Eng	Sve/eng	Sve	Sve/eng
Engelska	Eng	Eng	Mestadels eng	Eng	Eng

*Undervisningsspråket var engelska endast under en knapp termin.

En mer utförlig diskussion om språkval och kodväxling i klassrumspraktiken följer särskilt i kapitel 5 och kapitel 7.

Sprinteleverna som grupp kan generellt beskrivas som studiemotiverade och målinriktade när de kommer till gymnasiet. Från högstadiet har merparten av eleverna betyg över genomsnittet i de flesta skolämnena. De flesta av eleverna har stort stöd i skolarbetet hemifrån och de uppmuntras till vidare studier efter gymnasiet. Merparten av eleverna, 19 av 25, uppger att de har svenska som modersmål (enkät 1). De 6 elever som har ett annat modersmål än svenska anser alla att svenska är det språk som de behärskar

bäst.¹⁶ De har alla gått hela sin skoltid i den svenska skolan. En elev anger både svenska och engelska som modersmål och denna elev upplever sig behärska språken lika bra. Denna elev har också bott med familjen utomlands under något år och då gått i en engelskspråkig skola. En elev utmärker sig – eleven har svenska som modersmål och talar svenska hemma, men anser sig behärska engelska bäst. I övrigt är det två elever som på högstadiet har deltagit i någon form av sprintundervisning, men då mer på tematisk grund och mer sporadiskt. De flesta av eleverna har således ingen tidigare erfarenhet av sprintundervisning och deras vana att använda engelska som samtals- och arbetsspråk är liten. Utifrån detta kan eleverna i sprintklassen beskrivas som en förhållandevis homogen skara. Men liksom bland lärarna så finns det naturligtvis skillnader mellan eleverna som har betydelse för (eller till och med kan vara avgörande) för hur de upplever sprintundervisning.

I jämförelse med både den tidigare och den senare sprintårskullen på skolan beskrivs klassen av lärarna som extremt betygsexad då hård konkurrens ofta präglade stämningen mellan eleverna. Flera av eleverna ger också i slutet av gymnasietiden uttryck för att de inte direkt kommer sakna klassen.

Eleverna i kontrollklassen är en spretigare skara och de är över lag mindre studiemotiverade och målinriktade. Kontrollklassens program är inriktad mot miljö och teknik till skillnad från sprintklassen som följer NV-programmet utan profil. Ungefär hälften av klassen bestod av teknikinriktade pojkar och det är framför allt bland dessa elever studiemotivationen är låg. Den genomsnittliga betygsnivån är lägre i kontrollklassen än i sprintklassen, både i början av gymnasiet och i slutet. Även i denna klass har merparten av eleverna svenska som modersmål. Inte heller i denna klass är sammanhållningen i klassen särskilt stark och eleverna umgås i små pojk- och flickgrupper.

I början av termin 1 valdes sex elever i varje klass ut till att fungera som fokuselever. Dessa elever tillfrågades särskilt om de kunde tänka sig att delta i undersökningen. Deras deltagande skulle innebära ett antal intervjuer och särskilda inspelningar under vissa laborationslektioner och gruppövningar. Eleverna valdes ut med hjälp av svensklärarna i respektive klass. Mina önskemål var att eleverna skulle ha svenska som modersmål och vara spridda betygsmässigt. Dessa elever kom att fungera som min länk in i klasserna. Fyra av fokuseleverna i sprintklassen var kvar i klassen under hela undersökningsperioden. Eleverna presenteras i kapitel 7.

¹⁶ Dessa elevers modersmål är turkiska, swahili, urdu, luo, mandarin och kurdiska. Eleverna med mandarin och kurdiska uppger att det också är dessa språk de talar hemma. De övriga eleverna med annat modersmål än svenska talar både sitt modersmål och svenska hemma. Ytterligare en elev talar två språk hemma, svenska och serbokroatiska, men denna elev uppger endast svenska som modersmål.

4.3 Avhandlingens delundersökningar – en översikt

Avhandlingens delundersökningar belyser på olika sätt elevernas ämnesrelaterade språkbruk. Genom analyser av klassrumsinteraktion i ämnena kemi,

Tabell 3. En översikt av delundersökningarna i avhandlingen.

	Lektionsanalyser (kap. 5)	Elevtextanalyser (kap. 6)	Deltagarnas perspektiv på sprintpraktiken (kap. 7)
Frågor	Använder eleverna ett ämnesrelaterat språk under lektionerna? – Hur ser elevernas deltagande i den offentliga klassrums-interaktionen ut? – I vilka av lektionens verksamhetstyper och faser använder eleverna ett ämnesrelaterat språk på svenska och/eller engelska? – Vilken typ av ämnesrelaterat språk använder eleverna, på svenska och engelska?	Hur hanterar eleverna skolans ämnesdiskurser i sitt skriftspråk? – Hur fungerar texterna i sitt sammanhang, i relation till situationskontexten? – I vilken utsträckning används ett ämnesrelaterat språk? – Vilka ämnesanknutna språkliga drag förekommer i texterna? – Hur är stilläget och den formella språkliga nivån i texterna?	Hur upplever och förhåller sig lärare och elever till undervisningspraktiken? – Vilken är lärarnas och elevernas inställning till användning av svenska och engelska i olika ämnen och situationer? – Hur ser lärare och elever på sin egen och den andra partens språkliga kompetens på engelska och svenska?
Utgångspunkter	Verksamhetsanalytiskt perspektiv	Systemisk-funktionell lingvistik (SFL)	Etnografiskt kvalitativt perspektiv
Metod	– Verksamhetstyper och faser – Antal turer – Turtagning och talar rättigheter – Ämnesrelaterade initiativ och responser – Flertursdialoger	– Situationskontexten – Textlängd – Användning av engelska – Betyg och bedömning – Språkliga fel, normbrott och stilnivå – Ämnesrelaterade ord – Erfarenhetsmässig och logisk betydelse – Textaktiviteter	– Semistrukturerade intervjuer – Fokuserade samtal mellan elever – Etnografiska intervjuer
Material	8 lektionsanalyser i ämnena kemi, fysik, historia, religion och svenska	– Kemi: ”Labbrapport”, 22 elever – Fysik: Svar på frågor, 5 elever – Historia: Historieprov, 21 elever – Svenska: Nationella prov, 25 elever	– 4 elever à 3 intervjuer – 6 lärarintervjuer = 18 intervjuer, ca 15 timmar
Jämförelse-material	6 lektionsanalyser i ämnena kemi, fysik, historia, religion och svenska	– Fysik: Svar på frågor, 5 elever – Historia: Historieprov, 4 elever – Svenska: Nationella prov, 19 elever	

fysik, historia, religion och svenska diskuteras i vilken utsträckning lektionerna i skolan innebär möjligheter för eleverna att utveckla ett ämnesrelaterat språkbruk. Det handlar om elevernas deltagande i det lärarledda helklassrumssamtalet och deras bruk av ämnesanknutet språk på svenska och engelska i kommunikativa verksamhetstyper och faser (se vidare kap. 5). Analysen av elevtexter omfattar ämnena kemi, fysik, historia och svenska och syftar till att undersöka om och i så fall på vilket sätt elevernas skriftspråkliga kommunikativa kompetens i svenska i de olika ämnena påverkas av engelskspråkig undervisning. Då texterna är knutna till olika ämnesdiskurser och situationer har situationskontexten en framträdande betydelse i elevtextanalyserna (se vidare kap. 6). Intervjuundersökningen belyser från deltagarnas perspektiv den språkliga situationen och språkanvändningen i tal och skrift. Denna delundersökning följer upp huvudspåren i de två föregående analyskapitlen. Syftet är att genom detta inifrånperspektiv öka kunskapen om vad sprint innebär som språklig verksamhet för att vidga diskussionen om hur man kan förstå och resonera kring hur sprint kan inverka på elevernas ämnesrelaterade språkkompetens och språkutveckling i svenska (se vidare kap. 7). Tabell 3 ger en översikt av avhandlingens delundersökningar. Delundersökningarnas metod och material beskrivs och diskuteras vidare i respektive analyskapitel.

5 Lektionsanalyser

Detta kapitel innehåller analyser av 14 inspelade lektioner i ämnena kemi, fysik, historia, religion och svenska. De utgör ett urval av de totalt 56 lektionsinspelningar som jag gjorde i sprintklassen respektive kontrollklassen under mina fältstudieperioder. I delstudien undersöks klassrumsinteraktionen i syfte att ta reda på om sprinteleverna tar ett ämnesanknutet språk i bruk under lektionstid. Det handlar om elevernas deltagande i klassrumsinteraktionen och deras bruk av ämnesanknutet språk i olika kommunikativa verksamhetstyper och faser. Då undervisningen bedrivs på engelska i flera ämnen, om än i varierad utsträckning, intresserar jag mig för elevernas bruk av såväl ämnesanknuten engelska som svenska. I annat fall skulle jämförelserna bli haltande, då man i ett språkutvecklingsperspektiv kan tänka sig överspridningseffekter åt båda hållen. Som jämförelsematerial analyseras även ett antal lektioner i kontrollklassen där alltså varken språkvals- eller kodväxlingsaspekten inte är aktuell.

En av utgångspunkterna i avhandlingen är att språkanvändning, meningsfull egen aktiv språkanvändning, är en förutsättning dels för inläring och utveckling av språk, oavsett om det gäller ett nytt språk, ett andraspråk eller en ny del av den kommunikativa kompetensen i modersmålet, dels för lärande över huvud taget (se 3.3.1). Men klassrumsinteraktion erbjuder därvidlag en begränsad språkmiljö (se 3.3.2). Att läraren upptar det mesta av talutrymmet under en lektion visar många undersökningar av lärar–elevinteraktion (se t.ex. Gustafsson 1977, Lundgren 1979, Viberg 1987, Dysthe 1995, Teleman 1991). Detta framhålls ofta som ett problem och betraktas då som motsatsen till det eftersträvansvärda dialogiska klassrummet med en högre inlärningspotential. Teleman (1991:47) betonar emellertid att ”pedagogik som samtal” är ”en slogan som man kan lägga in olika betydelser i”. Likaså framhåller Dysthe (1995:12) att ”elevaktivitet inte får bli ett mål i sig utan att det skall vara ett medel för inläring”. Jag tycker detta är en viktig nyans att framhålla då elevaktivitet i sig inte automatiskt innebär en ökad inlärningspotential och skollektioner *är* lärarledda *och* lärarstyrda. Så är det och så skall det också vara. Detta betonar också Teleman då han diskuterar skolans roll som språk- och tankefabrik: ”Skolan är en offentlighet som ger eleverna språkliga mönster och som håller roller i beredskap för eleverna så att de kan eller måste försöka se sig som brukare av skolans offentliga språk.” (Teleman 1991:46, se även 3.2.1.) Det är genom lektionerna, läraren och läroböckerna som eleverna har chansen att möta hur komplexa innehåll är uppbyggda. Det är visserligen eftersträvansvärt med det som Dysthe talar om som ett flerstämmigt klassrum där alltså lärarens röst är en av många

röster och där också eleverna lär av varandra (Dysthe 1995:13). Men om läraren släpper sitt ansvar förlorar lektionen sin mening, menar Telemann (1991:47). Lärares uppgift att balansera sin egen kontroll för att skapa den gynnsamma flerstämmigheten är alltså långt ifrån en lätt uppgift.

5.1 Lektionerna i undersökningen

Undersökningen som redovisas i detta kapitel tar alltså sin utgångspunkt i deltagande observationer i skolan (se kap. 4). Då en betydande del av en skoldag består av schemalagda lektioner har mina observationer till stor del ägt rum i klassrummet. Merparten av dessa lektioner motsvarar det som brukar benämnas lärarledd katederundervisning eller plenarundervisning (Anward 1983, Dysthe 1995). Jag kommer därför främst att fokusera på denna typ av klassrumssamtal och benämner det lärarlett helklassamtal eller offentlig klassrumsinteraktion (jfr Palmér 2008:23).

Själva lektionstiden kan omfatta genomgångar, gruppövningar, gruppdiskussioner, individuellt arbete, laborationer, redovisningar, läxförhör, prov, uppsatsskrivande och en mängd prat av social eller strukturerande karaktär. Vad som händer under lektionerna kan alltså sägas ligga till grund för elevernas lärande, resultat och prestationer och slutligen deras betyg i olika ämnen. Lektionerna är den övergripande strukturerande enheten i skolan och stommen i skolans verksamhet.

Under perioderna på skolan har jag alltså följt med eleverna till deras lektioner i alla ämnen utom individuella val och idrott. Oftast har jag suttit på raden längst bak i klassrummet för att kunna ha en god överblick, men också för att inte störa eleverna. Ibland satte jag mig bredvid någon av fokuseleverna i klassen för att kunna ha möjlighet att småprata lite när tillfälle gavs. Ett antal av de bevistade lektionerna är ljudinspelade, närmare bestämt 34 i sprintklassen och 22 i kontrollklassen. Den totala inspelningstiden är ungefär 40 timmar i sprintklassrum och 25 timmar i kontrollklassrum.

Inspelningarna är gjorda med en minidiscspelare som i merparten av fallen har placerats längst fram i klassrummet på lärarens bord. Bandspelaren är liten, ca 9x8 cm, och försedd med en ännu mindre stereomikrofon. Utifrån mina tidigare mindre undersökningar av klassrumsinteraktion och även av elevsamtal i mindre grupper visste jag att ljudupptagningen är mycket bra och registrerar i stort sett allt som sägs i normal samtalston i klassrummet (jfr Falk 2000, 2002). I dessa undersökningar framhöll jag fördelarna med minidiscspelarens lilla format då detta antagligen medverkar till att den upptar mindre uppmärksamhet från lärare och elever. Undersökningarna visade även att både lärare och elever snabbt vände sig vid inspelningssituationen och att flera elever (i den senare studien) gärna deltog i inspelningar

av gruppsamtal, individuellt arbete och raster som innebar att de skulle ha en mikrofon fäst i tröjan (2002:17–18). Så förhöll det sig även i denna undersökning. Liknande positiva reaktioner på inspelning finns det flera undersökningar som visar (se t.ex. Einarsson 2000). Stubbs (1982:68) framhåller att ”folk glömmet bandspelaren efter en ganska kort tid, ett par timmar eller några dagar, och i vilket fall som helst är många av de saker man är intresserad av att observera helt enkelt inte under medveten kontroll” (jfr Wirdenäs 2002:45).

Då jag i avhandlingen har valt att analysera elevernas språkbruk utifrån språkvetenskapliga metoder för samtal (och text), krävs inspelningar och även transkriptioner av dessa. Då enbart själva transkriptionsarbetet är en tidskrävande process (se t.ex. Linell 1994) ligger ett begränsat antal lektioner till grund för analyserna i detta kapitel. Jag vill framhålla att jag därför med försiktighet drar generella slutsatser om undervisningspraktiken, men jag vill samtidigt inte förminska betydelsen av kvalitativa undersökningar på ett till storleken mindre omfattande material. Stubbs (1982:72) påpekar utifrån en diskussion kring fallstudier av en enda dags lektioner eller till och med bara en enda lektion att behovet av denna typ av småskaliga studier är större än studier av många hundra timmars klassrumsinteraktion. Stubbs framhåller också att beteenden ofta upprepas på denna nivå och att de följer stränga kulturella regler.

I urvalet var spridningen över olika ämnen betydelsefull. För analys har jag således valt lektioner från de två naturvetenskapliga ämnena kemi och fysik, från de två samhällsvetenskapliga ämnena historia och religion samt från svenskämnet. Inspelningarna har alltid gjorts i samband med deltagande observation och jag har i de flesta fall fört fältanteckningar över närvarande deltagare, övergripande lektionsstruktur och typ av aktiviteter och innehåll. Lektionerna har vidare valts ut för att någorlunda representera typiska lektioner i respektive ämne och urvalet är till stor del gjort med utgångspunkt i fältanteckningarna. En översikt av de aktuella lektionerna ges i Tabell 4.

Tabell 4. Lektionsinspelningar för analys.

Ämne	Sprintklassen		Kontrollklassen	
	Datum	Inspelningstid	Datum	Inspelningstid
Kemi	031105, åk 2	70 min.	030219, åk 1	47 min.
Fysik	030218, åk 1	52 min.	030409, åk 1	50 min.
Fysiklabb	030219, åk 1	40 min.	030219, åk 1	62 min.
Historia 1	021003, åk 1	74 min.	021003, åk 1	68 min.
Historia 2	030218, åk 1	44 min.		
Historia 3	030220, åk 1	35 min.		
Religion	041201, åk 3	73 min.	050412, åk 3	77 min.
Svenska	030220, åk 1	75 min.	030221, åk 1	54 min.

Lektionsanalyserna ger en bild av den språkliga praktiken i respektive klasser och möjliggör vidare: (1) en jämförelse av interaktionen i olika verksamhetstyper (ung. olika typer av lektioner och olika delar av en lektion, se vidare 5.2.1 och 5.2.2), (2) en jämförelse av interaktionen i olika ämnen, (3) en jämförelse av interaktionen i en sprintklass och en vanlig klass (i olika verksamhetstyper och ämnen). Undervisningspraktiken i sprintklassen diskuteras också i kapitel 7, men då ur elevernas och lärarnas perspektiv.

5.2 Analysmodell och metod

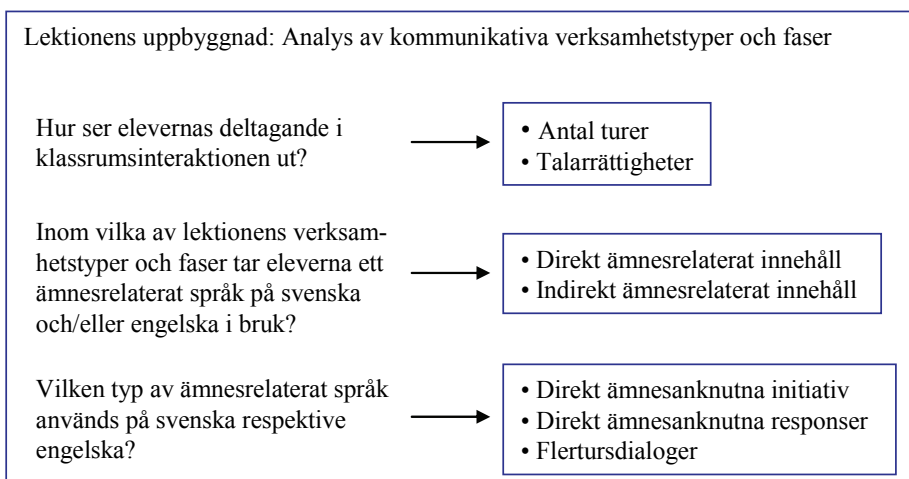
Delundersökningens övergripande fråga lyder: *Använder eleverna ett ämnesrelaterat språk under lektionstid?*

Då jag under mina observationer i klassrummen slogs av dels variationen mellan ämnen avseende bruket av engelska och svenska, dels diskrepansen mellan uppgivet undervisningsspråk och faktiskt bruk i konkreta situationer ville jag undersöka om det gick att urskilja några mönster och/eller strategier för språkval och kodväxling hos de olika ämneslärarna. I undersökningen av klassrumsinteraktionen tar jag därför min utgångspunkt i en analys av lektionernas uppbyggnad för att sedan ha möjlighet att relatera lärarnas och elevernas bruk av engelska och svenska dels till olika delar av lektionen, dels till olika aktiviteter. Lektionernas uppbyggnad analyseras med utgångspunkt i begreppen *kommunikativa verksamhetstyper* och *faser* (Linell 1998, 2007).

I analysen av elevernas ämnesrelaterade språkbruk intresserar jag mig för i vilken utsträckning, i vilka typer av aktiviteter och i vilken typ av samtalssekvenser ett ämnesanknutet språk på engelska eller svenska används av eleverna. I denna del av lektionsanalyserna har jag arbetat utifrån följande tre frågor:

- Hur ser elevernas deltagande i klassrumsinteraktionen ut?
- Inom vilka av lektionens verksamhetstyper och faser tar eleverna ett ämnesrelaterat språk på svenska och/eller engelska i bruk?
- Vilken typ av ämnesrelaterat språk använder eleverna, på svenska och engelska?

Elevernas deltagande i klassrumsinteraktionen analyseras genom *antal elevturer* och *talarrättigheter* (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Avgränsningen av ämnesrelaterat språk i elevernas språkbruk står i relation till den aktuella verksamhetstypen och fasan, ämnesområdet och innehållet i lärarens föregående turer (yttranden). Jag skiljer mellan *direkt och indirekt ämnesanknutet innehåll*. När det gäller typen av ämnesrelaterat språk skiljer jag mellan (direkt ämnesanknutna) *initiativ* och *responser* (Linell & Gustavsson 1987) samt (direkt ämnesanknutna) *initiativ och responser i flertursdialoger*. I Figur 5 ges en översiktlig bild av analysmodellen för lektionsanalyserna.



Figur 5. Analysmodell för lektionsanalyserna.

5.2.1 Lektionen som kommunikativ verksamhet

Lektionsanalyserna tar alltså sin utgångspunkt i begreppen *kommunikativa verksamhetstyper* och *faser* så som de används i Linells (2007) modell för ”analys av samtal och språkliga möten som kommunikativa verksamheter”.

Kommunikativa verksamheter är situerade interaktioner, det vill säga sociala handlingar som ”äger rum vid ett visst tillfälle, på en given plats och med specifika deltagare” (Linell 2007:1, kap. 4).¹⁷ Linell beskriver vidare en kommunikativ verksamhet som ”en komplex handlingssekvens med olika faser, det vill säga minimalt inledning, kärnverksamhet och avslutning, men ofta mer specifika delaktiviteter” (Linell 2007:7, kap. 4). En kommunikativ verksamhet byggs upp av enskilda kommunikativa handlingar, yttringar och kommunikativa projekt som genomförs i samtalet. Dessa får sin betydelse i relation till den situation, kontext eller *kommunikativa verksamhetstyp* de ingår i. Begreppet *kommunikativ verksamhetstyp* beskriver Linell som en abstrakt kontext som deltagarna orienterar sig mot när de interagerar i en given situation (2007:1, kap. 8, jfr Hallidays (1994) *situationskontext*). Kommunikativa verksamheter och kommunikativa verksamhetstyper utmärks av vissa syften och mål (gemensamma eller fördelade på deltagarna), vissa roller som deltagarna ingår i, olika sorters kunskap och olika interaktionsmönster. Den kommunikativa verksamhetstypen är ett slags typifiering av kommunikativa verksamheter och har relativt bestämda ramar, till exempel syften, mål, roller, typer av platser, tidpunkter och karaktäristiska interaktionsmönster (2007:7, kap. 4). De faktorer i kontexten som karaktäriserar

¹⁷ Hänvisningarna till Linell (2007) avser kapitel eftersom pagineringen i varje kapitel börjar på sidan 1.

en kommunikativ verksamhet motsvarar på det hela taget de sociokulturella dimensionerna i Hymes (1972) analysmodell SPEAKING.

I föreliggande undersökning kan lektionerna betraktas som kommunikativa verksamheter med en övergripande struktur, syften, mål och deltagarroller. Men en skollektion kan också ses som en särskild typ av kommunikativ verksamhet, alltså en verksamhetstyp. Då handlar det om sådant som kännetecknar lektioner i allmänhet, det vill säga drag som vi i allmänhet knyter till lektioner i skolan. Denna dimension av verksamheten kan betraktas som den institutionella ramen och här gäller det lektionen som typ i relation till andra typer av samtal. Ofta sammanfaller denna prototypiska bild av skolsamtalet med den specifika verksamhetstyp, som har varit (under de senaste 50 åren, se Bellack m.fl. 1966) den aktivitet eller det samtalsmönster som har dominerat lektionsverksamheten, nämligen traditionell lärarledd katederundervisning (jfr ”plenarlektion” hos Anward 1983:55, ”monologisk undervisningsdiskurs” hos Dysthe 1995:10).

Vidare består en lektion oftast inte av en enda sammanhållen aktivitet. Lektionen är uppbyggd av flera aktiviteter (kommunikativa verksamheter) med delvis olika mål, syften, deltagarstruktur och interaktionsmönster, till exempel genomgång av nytt stoff, laboration, filmvisning, grupparbete etc. Jag betraktar dessa aktiviteter som kommunikativa verksamhetstyper då det är aktiviteten som elevernas språkbruk bör ses i relation till.

Verksamhetstyperna kan vidare kopplas till olika faser under lektionen. Liksom andra institutionella samtal har skolsamtalet mer eller mindre förutsägbara faser med olika uppgifter och karaktär (Levinson 1983, Linell 1998, Linell 2007). Enligt Linell (2007:1, kap. 10) bör en fas vara ”avgränsad i tiden och kunna beskrivas som en egen verksamhet i termer av syfte, kärnverksamhet eller nyckelprojekt, ämnen, roller, etc.”. Fasbegreppet används i undersökningen för att beskriva lektionernas temporära struktur (jfr Milles 2003:37).

5.2.2 Kommunikativa verksamhetstyper och faser

Linell presenterar en modell över centrala faser i institutionella samtal: orientering om syfte och problempresentation eller rekapitulation av ärendet, utforskning av problemet (frågor och svar), formulering av besked/beslut och åtgärdsförslag samt en eventuell sammanfattning (Linell 2007:6, kap. 10, se även Linell 1990). Utanför och mellan dessa faser kan alltså ”faser utanför sak” (prat av mer social natur och subsidiära hjälpverksamheter) förekomma, vilka ofta förknippas med inledning och avslutning (för- och eftersnack), det vill säga de faser som liksom ramar in kärnverksamheten. Sådana faser kan även förekomma inom ramen för kärnverksamheten, och kan också ligga helt eller delvis utanför sak. Linell menar att man då kan likna dessa faser vid ett slags ”time-out” från huvudaktiviteten och benämner dessa delverksamheter som interfolierade episoder eller mellansnack.

För att tydliggöra hur faserna inom en kärnverksamhet eller en kärnfas kan vara ordnade har jag anpassat Linells allmängiltiga modell över centrala faser i institutionella samtal något. 'Orientering', 'problempresentation' eller 'rekapitulation' av ärendet motsvaras i skollektionen av någon form av återblick, repetition ("vad gjorde vi sist?") och presentation av innehållet för den aktuella lektionstillfället ("vad skall vi göra i dag?"). 'Utforskning av problemet' kan formuleras som utforskning av ämnet, vilket kan omfatta olika typer av ämnesrelaterade verksamhetstyper (till exempel genomgång, gruppdiskussioner, tyst läsning etc.). 'Besked/beslut' och 'åtgärdsförslag' har ingen direkt motsvarighet i en skollektion. I stället vill jag lägga till en avrundningsfas, som kan innebära någon form av summering av kärnverksamheten (motsvarar 'eventuell sammanfattning') och/eller läsanvisningar i läroboken (ibland i form av hemuppgift). En allmän övergripande modell för faser i skollektionen skulle alltså kunna se ut så här:

- INLEDNINGSFAS OCH FÖRSNACK
- KÄRNFASS med potentiellt flera olika typer av kärnaktiviteter och möjliga mellansnack både inom och mellan kärnaktiviteterna, där följande tre punkter skall betraktas som möjliga faser inom varje kärnaktivitet:
 - repetition och presentation av ämne
 - utforskning av ämnet
 - avrundning/summering
- AVSLUTNINGSFAS OCH EFTERSNACK

En ny kärnfas kan därefter följa, och avslutningsfas och eftersnack får då snarare karaktären av mellansnack, "time-out". En skollektion har en tydlig kärna, en kärnaktivitet, som kan relateras till det övergripande syftet med lektionen (elevernas lärande och utveckling av kunskap i skolämnen). Detta är lektionens "sak", det vill säga den aktivitet eller kommunikativa verksamhet(styp) som är direkt knuten till ämnet i fråga. Den fas som tar sin början då kärnaktiviteten sätter igång, kallar jag för kärnfas, och den varar ända tills den sista (del-)kärnaktiviteten är avslutad.¹⁸

Kärnverksamhetens verksamhetstyp kan variera beroende på situationen. Det betyder att kärnverksamheten kan ta sig olika uttryck eller form i olika situationer. Under en labb-lektion kan till exempel kärnverksamheten utgöras dels av genomgång inför labben, dels av själva genomförandet av labben, medan den under en "vanlig katederlektion" kan utgöras av till exempel genomgång av nytt stoff, repetition av gammalt innehåll eller genomgång av ett gammalt prov. Vidare finns det alltså verksamheter som kan ligga helt eller delvis utanför sak, det vill säga de kan vara helt eller bara delvis knutna till kärnverksamheten, "parasitiska" verksamheter (Linell

¹⁸ En kemilektion som handlar om Kalle och hans förhövanden under helgen kan inte sägas ha någon kärnaktivitet eller kärnfas. Syftet med lektionen är inte uppfyllt – man kom aldrig fram till kärnan.

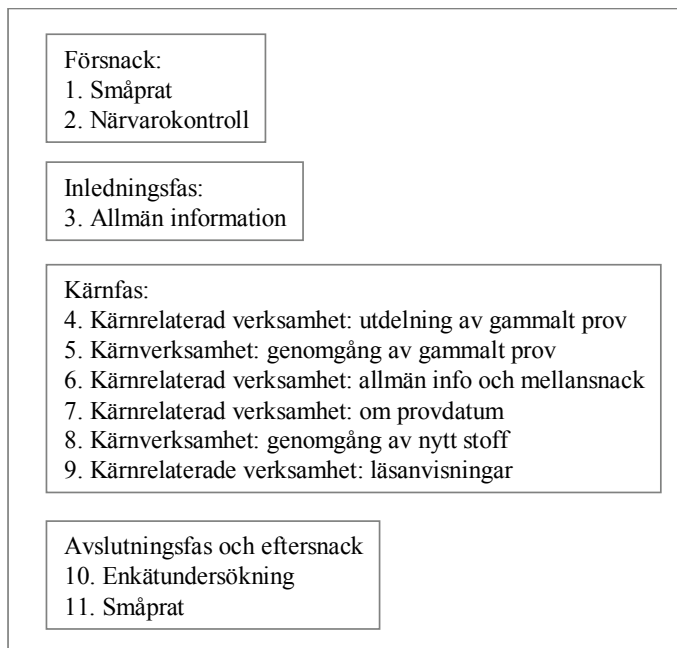
1990). Det kan vara socialt prat som rör något som ligger helt utanför kärnverksamheten eller verksamheter som kan sägas ligga delvis utanför kärnverksamheten och ha en mer indirekt funktion i relation till det övergripande syftet. Det kan handla om verksamheter som syftar till att organisera kärnverksamheten. I lektionssammanhang kan det förutom strukturering av lektionen till exempel handla om läsanvisningar eller diskussion om provdatum och provinnehåll.

De skolämnesheter relaterade kommunikativa verksamhetstyperna som står i direkt relation till lektionens övergripande syfte är alltså kärnan i lektionerna. Det betyder dock inte att en lektion enbart består av kärnaktiviteter. Det finns en rad kommunikativa verksamhet(styp)er som både ramar in eller ligger utanför kärnfasen och som förekommer inom kärnfasen (eller inom ramen för kärnaktiviteten). Linell (1990:23) menar att man kan välja beteckningen ”snack” för att markera skillnaden i status för passager eller sekvenser i samtalet som mer eller mindre uppenbart faller utanför saken. Jag kommer att tala om prat som har tydligt social karaktär och som ligger mer (inte mindre) utanför sak som försnack, mellansnack och eftersnack beroende på när under lektionen de inträffar. Den fas som omfattar försnack, kallar jag för inledningsfas, och den fas där eftersnacket förekommer blir således avslutningsfas. Mellansnacket som sker som små avbrott från kärnaktiviteten hör liksom de kärnrelaterade verksamhetstyperna till kärnfasen. Inledning, avslutning och kärnfasavbrott kan förutom snack innehålla delverksamheter eller subsidiära hjälpverksamheter som är mer eller mindre knutna till kärnverksamheten. I Figur 6 ges exempel på en fasanalys av en kemilektion (se även 5.3.1).

Lektionsstrukturen på ett övergripande plan består alltså av fyra tydliga faser. Dessa byggs i sin tur upp av en eller flera faser som alltså kan beskrivas som egna kommunikativa verksamheter avseende syfte, ämne, deltagarroller och interaktionsmönster. I det följande ger jag exempel på beskrivningar av lektionens första fem faser.

Småprat (1). När lektionen börjar sitter eleverna i klassrummet och småpratar med varandra. Småpratet handlar om allt och inget. När läraren kommer in i klassrummet går han direkt fram till ”katedern”, där han lägger ifrån sig pärm, böcker och papper. Läraren hejar, nickar och byter några ord med de elever som har satt sig närmast katedern. Både lärare och elever är på plats i lektionssalen, i klassrummet, men läraren gör inte anspråk på elevernas (kollektiva) uppmärksamhet till att börja med. Alla får prata om vad de vill med vem de vill och hur de vill. Kommunikationen i klassrummet är informell (och frivillig) och samtalsspråket är svenska.

Närvarokontroll (2). Under fortsatt småprat börjar läraren ta närvaron i klassen. Det är tillåtet att fortsätta småprata, dock helst inte för högljutt. Läraren läser upp elevernas namn efter klasslistan. En del elever svarar när de hör sitt namn, andra svarar för någon annan. Det finns inget krav på att



Figur 6. Exempel på fasanalys av en kemilektion. Kommunikativ verksamhet: lärarledd katederundervisning ("undervisningslektion")

eleverna hänger med under närvarokontrollen. Läraren tittar själv ut över klassen och bockar av en efter en. Om det är någon som inte är där, frågar läraren en extra gång. Kommunikationen i klassrummet är fortfarande informell och fri och samtalsspråket är svenska. Läraren växlar till engelska vid ett tillfälle. Det är när han tycker att småpratet har blivit för högljutt. Läraren använder då engelska för att hyscha på eleverna.

Allmän information (3). När närvarokontrollen är färdig sträcker läraren på sig och vänder sig till hela klassen. Nu börjar lektionen på riktigt och kommunikationen i klassrummet är inte längre fri. Läraren har tagit kommandot och sätter igång det man kan kalla den offentliga klassrumsinteraktionen. Nu förväntas alla elever lyssna och vill man säga något bör man genom att till exempel räcka upp handen be om ordet. Läraren inleder med något vi kan kalla allmän information, sådant som alltså inte har med själva kemiämnet att göra. Han markerar också detta genom att säga: "påsvenska då först...". Han inte bara väljer att prata svenska, utan han markerar också sitt språkval genom att presentera det. Detta första tydliga och explicit formulerade språkval under denna lektion antyder dels att läraren använder både engelska och svenska under sina lektioner, dels att språken används i olika syften och situationer.

Utdelning av gammalt prov (4). Aktivitet 3 övergår i den fjärde när en elev frågar om det kommande kemiprovet. Eleven vill veta vilket datum

provet skall vara. Läraren svarar att han inte kommer ihåg, och visar att han inte vill diskutera datum just nu – han vill hellre gå igenom det gamla provet först. Han säger: ”Vi tar det här först, det är det gamla provet”. Denna verksamhet betraktar jag som kärnrelaterad och den inleder lektionens kärnfas. Den pågår under några minuter då de rättade proven delas ut till eleverna. Under tiden småpratar eleverna med varandra.

Genomgång av gammalt prov (5). När proven är utdelade börjar läraren gå igenom frågorna på provet i tur och ordning. Nu handlar det om kemi, det vill säga det som är kärnan för en kemilektion. Det övergripande syftet med den här så kallade kärnaktiviteten är att eleverna skall öka sina kunskaper i kemi. När genomgången sätter igång växlar läraren från svenska till engelska, och nu är det mest läraren som pratar. Med jämna mellanrum ställer läraren frågor till eleverna, men läraren får oftast inte någon respons från eleverna. Få elever deltar alltså i interaktionen och de som deltar väljer oftast att delta på svenska. Läraren håller sig dock konsekvent till engelska, men säger ibland termer eller ämnesanknutna uttryck på svenska.

5.2.3 Språkval och kodväxling

Relationen mellan användningen av engelska och svenska är alltså ständigt aktuell i sprintpraktiken. *Språkval* och *kodväxling* är de benämningar som jag använder för att beskriva lärares respektive elevers val av språk och deras växlingar mellan språken. *Språkval* avser det övergripande eller huvudsakliga val av språk lärare och elever gör i olika verksamhetstyper (jfr *code-alternation*, Gumperz 1976) medan *kodväxling* avser växlingar mellan språken inom samma verksamhetstyp (jfr *code-switching*, Gumperz 1976). Kodväxling som fenomen definieras ofta som omväxlande användning av mer än ett språk i samma kontext, det vill säga samma samtals- eller skrivsituation. Kontexten avgränsas av faktorerna samtalsdeltagare (participants), samtalsämne (topic) och plats och tid (setting) (Saville-Troike 1989:51–52, 58). I denna delundersökning har jag alltså valt att kalla de samtalskontexter som en lektion kan omfatta för *verksamhetstyper* (se 5.2.1 och 5.2.2).

Mitt perspektiv på kodväxling är i huvudsak pragmatiskt.¹⁹ I ett pragmatiskt perspektiv är huvudintresset de funktioner kodväxlingen har och det är centralt att betrakta kodväxlingen som en kommunikativ strategi

¹⁹ En analys av kodväxling kan vara pragmatiskt, socialt och/eller grammatiskt inriktad (Park 2004:300). I ett pragmatiskt perspektiv är huvudintresset de funktioner kodväxlingen har och det är centralt att betrakta kodväxlingen som en kommunikativ strategi (Gumperz 1982). Med ett socialt perspektiv är samtalsdeltagarnas sociala relationer i fokus, till exempel deras behov av att markera samhörighet eller distans (Myers-Scotton 1993). I den grammatiskt inriktade kodväxlingsforskningen riktas intresset mot lingvistiska system (de lingvistiska villkor) som gäller för kodväxlingen, till exempel om kodväxlingen sker mellan meningar, inom meningar, inom ord etc. (se Park 2004:299–300).

(Gumperz 1982). Diskussionen om lärares och elevers växlingar mellan språken kopplas till faktorer i situationen och i den bemärkelsen anknyter mitt synsätt till den distinktion mellan *situationell* och *metaforisk* kodväxling som Gumperz (1982) gör (se även Blom & Gumperz 1972). Men kodväxlingen i sig är inte i fokus i analyserna av lektioner och klassrumsinteraktion och jag har därför valt att inte fästa särskild vikt vid någon av de aspekter (t.ex. pragmatiska funktioner, sociala funktioner eller lingvistiska villkor) som är brukligt i regelrätt kodväxlingsforskning. I kapitlets avslutande avsnitt diskuterar jag emellertid lärares och elevers språkval och kodväxling utifrån några av de begrepp som förekommer inom kodväxlingsforskningen (se 5.7).

5.2.4 Transkriptioner

I analysen av klassrumsinteraktionen har jag utgått från grovtranskriptioner av lektionerna i sin helhet. Transkriptionen är ordagrann i så stor utsträckning som möjligt, vilket innebär att den återger alla identifierbara ordförekomster, inklusive omtagningar och felstarter. Transkriptionerna är naturligtvis min tolkning av inspelningarna som till stor del bygger på observationerna i klassrummet. Den är grov i den bemärkelsen att jag inte har markerat intonation, legatouttal, rösttempo eller längd på pauser, utan endast tydliga tonfall, till exempel frågeton och emfas. Transkriptionsexempel i avhandlingstexten är skriftspråsanpassade med undantag för vissa former som inte förekommer i vanligt skriftspråk (t.ex. *mm*, *hm*, *öhm*, *eh*, *å*, *va*) och för former som är typiska för talspråk (t.ex. *dom*, *nån*, *e*, *sen*) (jfr Linell 1994:22). I övrigt har jag i huvudsak utgått från de konventioner för transkription som utvecklats inom CA-traditionen, främst genom Gail Jefferson, dock i förenklad form (Londen 1995, Linell 1994). (Transkriptionsnyckel finns i Bilaga 1.)

5.2.5 Elevernas deltagande i klassrumsinteraktionen: elevturer och talarrättigheter

Elevernas deltagande i klassrumsinteraktionen analyseras alltså genom antal elevturer och talarrättigheter. En tur definieras som den sammanhängande period en talare har ordet, tills någon annan tar eller blir tilldelad ordet, alternativt att det blir tyst (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, Levinson 1983, Linell & Gustavsson 1987). Vid beräkning av antal elevturer under det som jag kallar för en undervisningslektion räknar jag som turer endast yttranden i den offentliga klassrumsinteraktionen, det vill säga yttranden som ingår i en verksamhet som omfattar alla i klassrummet samtidigt och som gör anspråk på att vara en del av detta offentliga samtal. Under en lektion förekommer också parallella samtal mellan eleverna (småprat) och

ibland mellan läraren och vissa elever. Men turer som ingår i parallella samtal under en lektion är alltså inte med i beräkningen av antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen. Förekomsten av parallella samtal har dock betydelse i beskrivningen av klassrumsklimatet.

Antalet elevturer i ett klassrumssamtal visar interaktionsfrekvensen, det vill säga hur ofta eleverna deltar i interaktionen. Det är ett enkelt sätt att jämföra elevernas språkliga deltagande under olika lektioner. Antalet turer säger dock inget om typen av interaktion, yttrandenas längd eller om innehållet, och inte heller om samtalsklimatet. En lektion med ett stort antal elevturer kan tyda på ett gott samtalsklimat. Men många elevturer kan också betyda en stökig och stimmig lektion där eleverna talar i munnen på varandra utan att lyssna på vare sig läraren eller varandra.

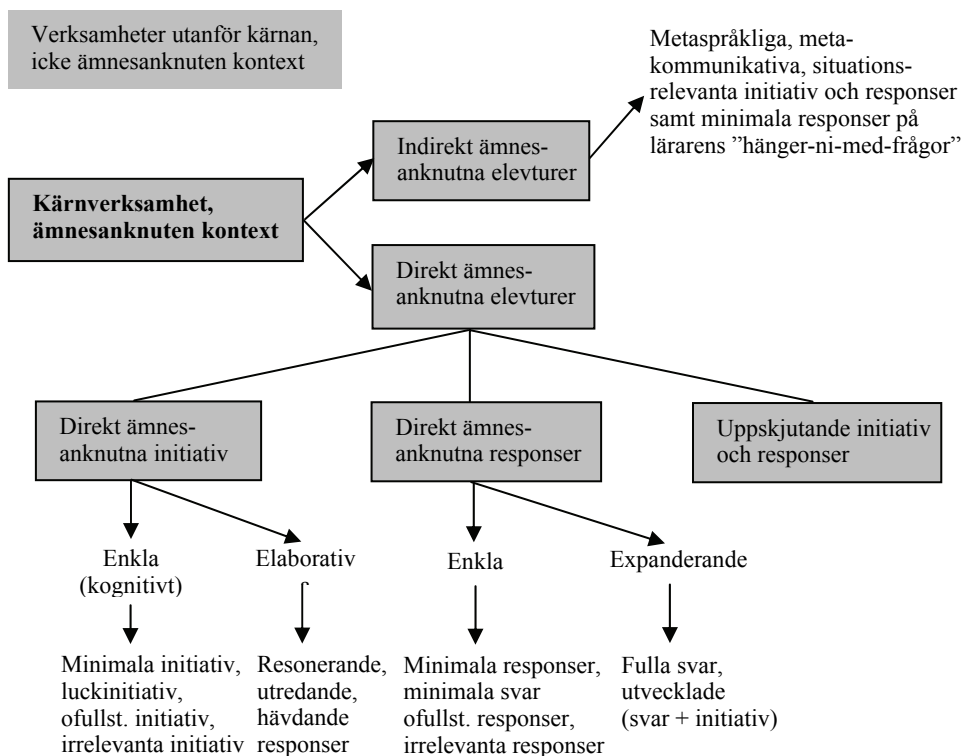
Att turas om att tala är en förutsättning för samtal – samtal *är* turtagning. Detta är utgångspunkten för den modell för turtagning som Sacks, Schegloff och Jefferson (1974) har föreslagit. De menar att turtagning är en framträdande typ av social organisering och att turtagningssystemen är olika till sin uppbyggnad då de organiserar olika typer av aktiviteter. Klassrumssamtal liksom andra institutionella samtal präglas av en asymmetrisk relation mellan deltagarna där den institutionella representanten, i detta fall läraren, är den som har ansvar för såväl samtalets innehåll som ramar (Sarangi & Roberts 1999, Linell 1998, jfr Anward 1983, Lindberg 1996, Persson Thunqvist 2003). Det betyder att deltagarrollerna är relativt fastlagda och därmed också talarrättigheterna. Anward (1983:56–59) har utformat en modell för att beskriva hur elevernas kommunikativa rättigheter kan se ut i olika typer av plenarlektioner (motsvarar traditionell lärarstyrd katederundervisning – det som jag kallar för undervisningslektioner). I modellen är lärarens rättigheter konstanta medan elevernas varierar. Variationen i elevernas rättigheter avser i Anwards modell i vilken utsträckning eleverna dels får tala utan att begära ordet, dels fördela ordet.

Jag kommer att skilja mellan turer som läraren fördelar och turer som inte föregås av en utnämning från läraren. Till turer som läraren fördelar räknas de elevturer som föregås av lärarens explicita verbala utnämning genom elevens namn eller annat språkligt tilltal, till exempel ett ”ja”. De turer som inte föregås av en explicit utnämning från läraren betraktar jag som försök till självnominering. De tydligaste självnomineringsturerna är då eleven bryter in i lärarens tal eller då elevens tur följer direkt på lärarens tur utan paus. Oftast accepterar läraren försöket och tillerkänner eleven ordet.

Turtagningmönstret är intressant också ur ett språkvalsperspektiv. Tidigare undersökningar har visat att lärare upplever att de blir mindre flexibla i sin undervisning och känner sig begränsade då undervisningsspråket är engelska, vilket i en del fall leder till en mer styrd och monologisk undervisning (Airey 2006, Falk 2000).

5.2.6 Ämnesrelaterade initiativ och responser

När det gäller frågan om elevernas bruk av ämnesrelaterat språk skiljer jag dels på turer i icke-ämnesanknuten kontext och turer i ämnesanknuten kontext, dels på direkt och indirekt ämnesrelaterade elevturer inom ramen för kärnverksamheten. Ämnesanknuten kontext i lektionssammanhang innebär allt som yttras inom ramen för en kärnverksamhet, och en icke-ämnesanknuten kontext betyder således verksamheter utanför kärnan (se 5.2.2). De indirekt ämnesanknutna turerna omfattar metaspråkliga, metakommunikativa och situationsrelevanta initiativ och responser, samt minimala responser på lärarens hänger-ni-med-frågor. De direkt ämnesanknutna omfattar direkt ämnesanknutna initiativ, direkt ämnesanknutna responser och uppskjutande initiativ/responser. Turer som jag betraktar som direkt ämnesanknutna är turer som är knutna till samtalsämnet, topiken, det vill säga det ämnesområde som läraren talar om.



Figur 7. Modell för analys av ämnesrelaterade elevturer.

Typiska replikskiften i det lärarledda helklassrumssamtalet har beskrivits med hjälp av en tredelad struktur, den så kallade IRF-strukturen (Sinclair & Coulthard 1975): *initiativ* (lärarens fråga), *respons* (elevens svar) och *feed-*

back (lärarens uppföljning eller evaluering av elevens svar). När jag skiljer mellan ämnesrelaterade *initiativ* och *responser* är det inte främst en sådan interaktionsstruktur jag avser att beskriva. Jag utgår snarare från Linells & Gustavssons initiativ- och responsmodell (1987) där dragen initiativ och respons inte motsvaras av konkreta yttranden (turer). Dragen betraktas i stället som abstrakta enheter och definieras utifrån sin funktion. Linell & Gustavsson (1987) definierar initiativ som turer som på något sätt tillför någonting nytt i dialogen och på det viset ofta för dialogen framåt, medan responser anknyter direkt bakåt till föregående yttrande, ofta i form av ett svar. Det betyder att en tur kan innehålla flera drag, till exempel en responsdel och en initiativdel (Linell & Gustavsson 1987). I helklassrumssamtalet kan i princip alla elevturer betraktas som responser på lärarens yttranden. På det viset kan åtminstone en implicit responsdel nästan alltid läsas in i elevturer. ”Att föra in något nytt i dialogen som för den framåt” anser jag är ett alltför strängt kriterium för ett initiativ i helklassrumssamtalet. Jag har valt att som elevinitiativ betrakta även sådana drag som innebär att eleven påstår eller hävdar något, ifrågasätter, undrar eller ger uttryck för egna reflektioner.

Till sist har jag valt att också skilja mellan dels elaborativa och enkla initiativ, dels expanderade och enkla responser. I Figur 7 presenteras en översikt av analysen av ämnesrelaterade turer.

5.2.7 Flertursdialoger

I klassrumsforskningen har det typiska helklassrumssamtalets interaktionsstruktur, IRF-strukturen, ofta beskrivits som monologisk dialog där ett mycket begränsat utrymme ges åt elevernas verbala aktivitet (Stubbs 1982, Dysthe 1996, jfr Palmér 2008). En interaktionsstruktur som är uppbyggd av flera turer innebär därmed mer utrymme och större möjligheter för eleverna att utveckla tankar och frågor kring innehållet (Lindberg 2004, Hagberg-Persson 2004). Turer som bygger upp en sammanhängande interaktionsstruktur som omfattar fler turer än tre kallar jag för *flertursdialoger*. Jag skiljer mellan elaborativa och enkla ämnesanknutna flertursdialoger. De elaborativa flertursdialogerna innehåller elaborativa initiativ och/eller expanderade responser.

5.2.8 Disposition för redovisning av lektionsanalyserna

Avsnitt 1.3–1.6 innehåller alltså 14 analyser av lektioner och klassrumsinteraktion i följande ordning: undervisningslektioner i kemi (1.3), undervisningslektioner och laborationer i fysik (1.4), undervisningslektioner i historia och religion (1.5), samt undervisningslektioner i svenska (1.6). Avsnitten inleds med dels en presentation av ämnet, lektionerna och lärarna, dels en kort beskrivning utifrån mitt samlade intryck från klassrumsobservationerna av lektionerna i de respektive ämnena, lärarens undervisningsstil och stäm-

ningen i klassrummet. Analyserna av historie- och religionslektionerna i sprintklassen har en gemensam inledning då det är samma lärare i båda ämnena.

5.3 Kemi

Kemi börjar eleverna ha på vårterminen i årskurs 1. Kemilektionerna kan vara undervisningslektioner i helklass i stora lektionssalar med viss specialutrustning för naturämnena eller labblektioner i halvklass i mindre specialutrustade laborationssalar.

Jämförelsen mellan sprintklassens och kontrollklassens kemilektioner är särskilt intressant då kemiläraren i kontrollklassen inte har svenska som modersmål. Man kan alltså jämföra hur elever hanterar sina lärares språkliga begränsningar i dels det främmande språket engelska, dels elevernas eget modersmål.

Sprintklassen har merparten av undervisningen i kemi på engelska. Laborationerna sker emellertid alltid på svenska. Läraren säger själv att han känner sin begränsning i engelska språket och väljer denna fördelning eftersom han anser att laborationer i kemi kräver noggrannhet och exakt förståelse av instruktioner för att minimera risken för olyckshändelser. Läraren framställer fördelningen mellan svenska och engelska i kemi som att undervisningslektioner är på engelska och laborationslektioner är på svenska. I praktiken innebär detta dock inte att allt i undervisningslektionerna sker på engelska och allt under laborationstimmarna sker på svenska. Läraren har svenska som modersmål och har inte bott utomlands någon längre tid, men har en viss vana sedan tidigare att undervisa på engelska på högskolan. Han har en tydlig svensk accent och talar ganska knaggligt, men uppger att han har ett stort ämnesanknutet ordförråd.

Kontrollklassens kemilärare undervisar på svenska men har en begränsad förmåga att anpassa sitt språk till eleverna och till innehållet. Hon har inte svenska som modersmål och hon har en stark brytning och märkbara svårigheter med svenskans kongruensböjning och meningsbyggnad.

Sprintklassen har en amerikansk lärobok och kontrollklassen en svensk, men sprinteleverna kan få tillgång till den svenska boken då de önskar. Enligt läraren är det emellertid inte så många elever som utnyttjar den svenska läroboken, då de inte orkar läsa ytterligare en bok.

5.3.1 Kemi/sprint – en undervisningslektion på engelska

Kemiläraren, som jag har valt att kalla Christer, rör sig mycket fram och tillbaka vid tavlan och varvar tal med skrivande på tavlan. I jämförelse med lektioner i många andra ämnen är klassen dock sällan helt tyst – det råder ett visst sorl under de flesta kemilektionerna och stämningen mellan läraren och eleverna, upplever jag som öppen och avslappnad. De skojar och skrattar

ofta. Eleverna rättar lärarens stavning på tavlan med glimten i ögat. Läraren skämtar tillbaka. Som observatör lägger jag i början särskilt märke till de, åtminstone till synes, spontana växlingarna mellan engelska och svenska.

Den aktuella kemilektionen i sprintklassen spelades in under höstterminen i årskurs 2 (2003-11-05). Lektionen är 70 minuter lång och inspelningen är 65 minuter. Den handlar om alkoholer och termokemi. Tabell 5 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid, lärarens språkval och antal elevturer.

Tabell 5. Kemi/sprint, lektion åk 2, 2003-11-05. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Språkval (lärarens)	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack, tur 1–32			
Försnack och närvarokontroll	3 min.	Sve	–
Öppnande och allmän info (tur 28–32)	4 min.	Sve	2 (Sve)
Totalt inledningsfas och försnack	7 min.	Sve	2
Kärnfas, tur 32–151			
Kärnrelaterad verksamhet: utdelning av prov (tur 32)	4 min.	Sve	–
Kärnverksamhet 1: genomgång av gammalt prov, inkl. övergång (tur 32–75)	30 min.	Eng (kodväxling i övergång)	22 (10 sve, 3 hörb.)
Kärnrelaterad verksamhet: allmän info (tur 75)	Mycket kort	Sve	–
Kärnrelaterad verksamhet: om provdatum, inkl. övergång (tur 75–92)	7 min.	Sve (kodväxling i tur 84/övergång)	8 (Sve)
Kärnverksamhet 2: genomgång av nytt stoff (tur 92–127)	15 min.	Eng	18 (8 sve, 2 hörb.)
Kärnrelaterad verksamhet: läsanvisningar, inkl. time-out/avbrott (tur 127–146)	Mycket kort	Eng (kodväxling till sve under avbrottet, tur 131–141)	2 (exkl. turer i parallella samtal)
Totalt kärnfas	60 min.	Eng (övergripande)	50
Avslutningsfas: enkätundersökning och eftersnack (tur 147–148)	3 min.	Sve	–
Totalt	70 min.	Eng (ca 50 min.) Sve (ca 20 min.)	52

Turfördelningen under denna lektion sker antingen genom att eleverna själva tar ordet eller genom att läraren utnämner nästa talare. Att eleverna ofta nominerar sig själva är under denna lektion (bland annat) en konsekvens av

att läraren ställer många frågor och att många av dem dessutom endast kräver korta svar, inte sällan minimala ja/nej-responser. Frågor av denna typ kommer liksom på löpande band, och särskilt ja/nej-frågor och frågor där eleverna får två alternativ att välja mellan, kräver inte handuppräckning eller liknande. Ytterligare en anledning till det relativt informella turorganisationsmönstret är lärarens undervisningsstil – läraren tillåter både en hel del småprat eleverna emellan och att eleverna talar rätt ut.

Kännetecknande för hela undervisningslektionen i kemi är att eleverna i mycket liten utsträckning själva använder ett ämnesrelaterat språk, vare sig på engelska eller svenska. Elevanturerna under lektionen är ganska många, men endast lite mer än hälften är direkt ämnesanknutna, vilket delvis är en konsekvens av att lektionen har flera icke-ämnesanknutna verksamheter (som alltså för med sig ett stort antal yttranden med ett innehåll utanför kemistoffet). Vidare är elevanturerna korta, mestadels i form av minimala responser eller minimala svar, och inte sällan som en del av ett typiskt klassrumsfråga-svars-mönster, med drag av gissningslek. Läraren går igenom gammalt och nytt på ungefär samma sätt. Han ställer många frågor av olika slag, men ofta får han ingen respons utan får i stället fortsätta sin genomgång eller svara på frågorna själv. I föreliggande lektion är det möjligt att urskilja relativt tydliga principer för språkval och kodväxling som kan relateras till olika verksamhetstyper: genomgång av kemistoff på engelska och andra aktiviteter på svenska. Ofta markerar läraren kodväxlingen explicit i övergångarna mellan verksamheterna.

Det totala antalet elevanturer är 52 stycken, varav 40 sker inom ramen för lektionens två kärnverksamheter. Den första kärnverksamheten, genomgång av gammalt prov i kemi om alkoholer, är ca 30 minuter lång och har 22 elevanturer. Den andra kärnverksamheten, genomgång av nytt stoff, handlar om termokemi och kolväten och är ca 15 minuter. Den har 18 elevanturer. De flesta av elevernas yttranden är svar på lärarens frågor och ofta är de mycket korta bestående av ett eller två ord. Båda kärnverksamheterna sker på engelska, men svenska används vid ett antal tillfällen av både lärare och elever. Kärnverksamheterna upptar sammanlagt ca 55 minuter av den 70 minuter långa lektionen. Resterande 12 elevanturer sker i verksamheter som inte är kärnverksamheter: allmän information, diskussion om provdatum och läs-angivelser. Alla elevanturer är på svenska.

Totalt är det alltså 40 elevanturer i ämnesanknuten kontext: 29 direkt ämnesanknutna elevanturer (8 initiativyttanden, 16 responsyttanden, 5 ohörbara responser) och 11 indirekt ämnesanknutna. Merparten av elevernas yttranden består av minimala responser.

I den första kärnverksamheten, genomgång av gammalt prov, är 19 av de 22 elevanturerna direkt ämnesanknutna. Merparten av turerna är minimala responser eller minimala svar, på engelska. Också initiativen är korta repliker som inte innebär att eleverna använder ett ämnesanknutet språk på vare sig engelska eller svenska.

- (1) *Kemi/sprint. Typ av elevturer: direkt ämnesanknutna initiativ. Slutet av tur 40–50.*

40 L: [---] *so why is it symmetrical and why is it non polar . . . yes*†
41 F1: *va . vadå . varför*†
42 L: *this part of the molecule is very polar*
43 F1: *aa, men (xx)*
44 L: *but the whole molecule is ver- non polar*
45 F1 (TAR SJÄLV ORDET): *varför ser det ut så på alla där*†
46 F2 (FYLLER I FLICKA 1): *det ser ju så lika eller*
47 L: *yes this [is actually]*
48 F2: *[eh likadant] runt om*
49 L: *eh this is actually this is actually as almost as physics you use or mathematics you use the vector system . these forces* (L SKRIVER PÅ TAVLAN)
50 F2 (UTBRISTER): *åh nej*

Denna sekvens innehåller alltså fem elevinitiativ i replikerna 41, 43, 45, 46 och 48. I tur 41 har en elev blivit tilldelad ordet efter handuppräckning – hennes initiativ är topikanknutet – hon vill ha en utförligare förklaring kring symmetriska och icke-polära molekyler. Resten av elevinitiativen i denna samtalssekvens handlar om att eleverna (det är två flickor som tillsammans deltar) försöker förklara vad de inte förstår och vad de vill ha svar på. De kommer i tur 46 lite närmare frågans kärna som handlar om molekylens struktur och varför det ser ut som det gör, men utan att använda ett ämnesanknutet språk.

Det sjätte och sista initiativet i den första kärnverksamheten är ett topikanknutet innehållsligt relevant påstående (ett hävdande initiativ) – en elev kommenterar, på svenska, den formel som läraren har skrivit på tavlan och ”rättar” läraren (*ska va O i första*, tur 74, ej i ex.).

I den andra kärnverksamheten, genomgång av nytt stoff, är 10 av de 18 elevturer direkt ämnesanknutna. Eleverna använder här ett ämnesanknutet språk: två repliker är initiativ på svenska och tre är korta responser på engelska. Detta är alltså de enda tillfällena under hela lektionen som eleverna tar ett ämnesanknutet språk i bruk (se ex. (2) och (3)).

- (2) *Kemi/sprint. Typ av elevturer: två direkt ämnesanknutna initiativ. Tur 118–122.*

118 F1: *när är re man använder cykler framför egentligen*†
119 L: *cyclo . it's when you have some something which is connected like this*
120 F1: *ja men de e ju dom där använder du ju inte cykler på*
121 L: *no they have a ring in the middle so they are not called cyclo aromatics they are only called aromatics for (ireens)*
122 F1: *oh . OK*

- (3) *Kemi/sprint. Typ av elevturer: direkt ämnesanknutna responser. Tur 107–108, 113–114 och 124.*

107 L: [---] *why is it a circle in the middle*†
108 P: *double bond (x)*
[---]
113 L: [---] *what's that called*†
114 P: *cycle x c (SÅGS TYST)*
[---]
124 F: *it's a chainreaktion eh*

Resterande elevturer i den andra kärnverksamheten är indirekt ämnesanknutna: responser på hänger-ni-med-frågor, metaspråkliga och situationsrelevanta initiativ och responser.

Transkriptionsexempel 1 och 2 visar också de två samtalssekvenser som kan anses vara flertursdialoger. Vid ena tillfället bidrar samtalssekvensen inte till att utveckla innehållet och eleven talar svenska utan att använda ämnesanknutet språk. Vid det andra tillfället ställer eleven frågor kring en formel och det förefaller som om hon tänkt och dragit slutsatser utifrån den. Hon använder ämnesanknuten svenska. Denna typ av flertursdialog förekommer alltså en gång på svenska på 70 minuter, inte någon gång på engelska.

5.3.2 Kemi/kontroll – en undervisningslektion (på svenska)

Kemiläraren i kontrollklassen får kämpa hårt i sin undervisning. Lärarens begränsade kunskaper i svenska bidrar i detta fall till svårigheter att behålla kontrollen över klassrumsinteraktionen. Även i jämförelse med lektioner i andra ämnen är kemilektionerna mycket stimmiga. Som observatör upplever jag stämningen i klassrummet som ganska spänd. Eleverna uppvisar en tydlig irritation över lärarens bristfälliga språkfärdigheter i svenska och kommenterar det ofta högljutt.

Den aktuella kemilektionen i kontrollklassen spelades in under vårterminen i årskurs 1 (2003-02-19). Lektionen är 50 minuter lång och inspelningen är ca 47 minuter. Lektionen handlar om mol, atomer och massa, och hur man räknar ut sådana enheter. Tabell 6 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid och antal elevturer.

Turtagningen under denna lektion kännetecknas av brist på organisation. De flesta turbytena sker genom att eleverna nominerar sig själva, oavsett om läraren väljer att bekräfta, acceptera eller ignorera deras försök.

Parallella samtal pågår hela tiden under lektionen. De parallella samtal som går att urskilja på inspelningen handlar om uträkningar (ofta elever som förklarar för varandra), sociala aktiviteter utanför skolan, planering inför kommande lektion och prov och några gånger får jag frågor av pojkarna som

sitter närmast mig om min undersökning. Pojkarna närmast mig verkar smått uttråkade och uppvisar med jämna mellanrum irritation gentemot lärarens undervisning. De småpratar i stort sett hela tiden med varandra, samtidigt som de faktiskt verkar hänga med någorlunda i lärarens genomgång. Sorlet och de parallella samtalen ligger som en hinna över hela lektionen.

Tabell 6. Kemilektion/kontroll, lektion åk 1, 2003-02-19. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Antal elevturer
(Inledningsfas och försnack)	3 min.	–
Kärnfas, kärnverksamhet 1, genomgång, tur 1–472	45 min.	191
Avslutningsfas, tur 472–474	2 min.	1
Totalt	50 min.	192

På det hela taget är alltså detta en synnerligen stökig lektion. Eleverna använder trots allt ett ämnesanknutet språk i större utsträckning än eleverna gjorde under sprintlektionen. Lektionen innehåller en mängd elevturer, såväl direkt ämnesanknutna av olika typ som ett stort antal indirekta. Eleverna talar rakt ut i luften och i munnen på varandra. Gytret av elevturer av olika slag kan ge ett intryck av att inget adekvat eller relevant blir yttrat. Men antalet adekvata och relevanta elevturer är stort. Eleverna hänger med i lärarens genomgång och ställer frågor utifrån egna summeringar och slutsatser kring innehållet. Övervägande delen är direkt ämnesanknutna initiativ och även om en del är ofullständiga, andra hävdanden som angränsar till responsyttranden, så är trots allt en relativt stor del elaborativa hävdanden, frågor eller invändningar. Men ofta förstår alltså parterna inte varandra. Interaktionen präglas av en brist på samförstånd och förståelse som (även) på ett språkligt plan är tydlig mellan läraren och eleverna.

Elevturer är många, 192 stycken. Merparten är korta och en del är upprepningar. Vidare består många av elevturer av siffror eller formler. De lite längre elevturer är initiativytranden – de är få i förhållande till det totala antalet elevturer under lektionen men inte färre än under andra lektioner.

Alla elevturer utom en sker inom ramen för lektionens enda kärnverksamhet. Av de 191 elevturer i ämnesanknuten kontext är 122 direkt ämnesanknutna och 69 indirekt anknutna. Av de 122 direkt ämnesanknutna är 75 stycken initiativ och 47 responser och av dessa är det bara tre som inte är innehållsligt relevanta och endast svagt topikanknutna. Både initiativytranden och responsyttranden kan delas in i olika typer. En summering finns i Tabell 7 och Tabell 8.

Tabell 7. Kemi/kontroll, lektion åk 1, 2003-02-19. Initiativ fördelade på typer.

Typ av initiativ	Antal
Frågor	20 (varav 9 elaborativa)
Elaborativa hävdanden	5
Hävdande lite elaborativa (korta)	5
Hävdande invändningar	4
(Hävdande) minimala initiativ	27
Luckinitiativ	6
Ofullständiga invändningar	6
Irrelevanta initiativ	3
Totalt	76

Tabell 8. Kemi/kontroll, lektion åk 1, 2003-02-19. Responser fördelade på typer.

Typ av responser	Antal
Expanderade svar	0
Fulla svar	4
Minimala svar	30 (varav 4 upprepningar)
Kollektiva minimala svar	2
Minimala responser	4
Minimala svar, rakt ut/uppmärksammas ej	6
Summa	46

Initiativytttrandena under denna lektion är många, fler än responserna (under de flesta lektionerna är förhållandet oftast det omvända). Den största gruppen av initiativytttranden utgörs av de hävdande minimala initiativen (se ex. (4)).

(4) *Kemi/kontrollklass. Typ av elevturer: minimala initiativ. Tur 83–89.*

83 L: e femtiosju gram
 84 P2: kalium
 85 P1: kalium (SKRATT)
 86 P3: det är fel- järn
 87 P4: kobolt (ROPAR)
 88 P3: nej järn- är fel
 89 L: min eh . sch . led- sch- ledtrådet e . ledtrådet
 Adam är att här finns sex gånger tio upphöjt till
 tjugotre atomer av den här-

De minimala initiativen, tur 84, 85, 86, 87, 88, sägs rakt ut i luften och kan på ett sätt betraktas som responser på lärarens prat, men eftersom läraren inte explicit har inbjudit eleverna att delta i interaktionen (yttrandena är alltså inte svar på någon fråga i den närmaste samtalskontexten), förekommer de här yttrandena enbart på elevernas initiativ. Luckinitiativen liknar de minimala initiativen, men här kan elevens yttrande direkt kopplas till lärarens

föregående tur. Det är som att eleven fyller i det eleven tror att läraren är på väg att säga.

Det intressanta i lektionen är de frågor och hävdanden med elaborativ karaktär, som trots allt är många i jämförelse med andra lektioner. Mest avancerade är de lite längre elaborativa frågorna och hävdandena.

(5) *Kemi/kontroll. Typ av initiativ: elaborativa initiativ. Tur 75–81.*

- 75 L: å ja s- av ett grundämne och jag säger att jag vet
att här finns så många atomer av en okänd ämne,
vilket ämne är det
- 76 P1: jag vill veta vad massan är först
- 77 L: jag sa att massan är femtiosju gram
- 78 P1: ja men asså-
- 79 L: sch- massan är femtio sju gram
- 80 P1: massan på- på själva glasskålen
- 81 L: nej . massan på det som finns inne-

I transkriptionsexempel 5 ställer läraren en fråga utifrån mätresultat av vikten på ett ämne. Pojken i tur 76 vill ha mer information innan han kan svara. Läraren ger eleven svaret, eleven invänder och preciserar sig. Som så ofta under denna lektion har läraren och eleverna svårt att förstå varandra. Genomgången går väldigt långsamt framåt och med många fördröjningar och stopp. Sekvensen innehåller två av de fem elaborativa hävdande initiativen.

Här följer ytterligare ett exempel på när eleverna utifrån tidigare diskussion summerar och drar slutsatser som mynnar ut i en fråga till läraren som snarast är ett ifrågasättande eller en invändning.

(6) *Kemi/kontroll. Typ av initiativ: elaborativt initiativ (hävdande, tur 129). Tur 126–133.*

- 126 L: så det här väger femtio sju gram ungefär
- 127 P: femtio sex, järn
- 128 L: femtio sex okej . du gissade för att närmare kanske
. (x) kobalt . (SORL) okej eh eh för jag vill fråga
vilka förstår inte det som jag pratar om
- 129 P1: alltså jag förstår men jag fattar inte hur du mäter
den- och så femtiosju gram kommer du fram till och så
säger du att massan är femtiosju gram . alltså massan
är femtiosju gram och så säger du att det är järn
(xxx) liksom- de kan väga vad som helst . de kan väga
femtiosju gram då kan jag egentligen bara säga att
det är järn
- 130 L: ja för att jag säger att det finns sex gånger tio
upphöjt till tjugotre atomer av- av ett ämne och de
har sex gånger tio upphöjt till tjugotre . ni fattar
inte- om ni- om ni blir helt tysta (HÖJER RÖSTEN

LITE) ska vi försöka de som inte förstår för alla och förklara det här igen . Anders!

131 P1: det är femtio nio-

132 L: Adam- . det här är lite svårt och det är därför man upprepar det på olika sätt och visar på olika sätt så man förstår . okej

133 P1: kan du inte skriva upp på tavlan vad du gör i stället↑

Vidare innehåller lektionen alltså flera elaborativa frågor, till exempel *men hur ska du veta om du blandar två ämnen-* (tur 167, ej med i ex, inte heller de följande), *grejen e väl att det är olika densitet men de är lika många* (tur 173), *först måste vi väl veta hur mycket en gram är . vi kan dela på massan . massan delat på mol . kan man göra det?* (tur 242), *vad betyder att det är (x) procenten (x) då då↑ procenten av en mol du har* (tur 246), *är det verkligen gånger tio upphöjt till tjugotre↑* (tur 286), *men varför gjorde vi hela den här uträkningen↑* (tur 371). Problemet är att eleverna inte alltid får respons från läraren på sina frågor, vilket också gör att frågorna blir hängande kvar i luften och de senare återkommer ofta antingen som upprepningar eller mer som ett hävdande eller ifrågasättande.

De indirekt ämnesanknutna turerna är alltså relativt många under denna lektion och förekommer som små avbrott i lärarens genomgång, eller snarare avbryter de lärarens tal. Dessa indirekt anknutna turer angränsar hela tiden till parallella samtal, men anknyter på ett tydligt sätt till innehållet i lärarens turer och yttras så högt att de blir en del av den offentliga klassrumsinteraktionen. Många av turerna är situationsrelevanta eller metakommunikativa yttranden, till exempel *jag nollställer mätaren* (tur 39, ej med i ex.), *kan inte jag få gå en gång till . det var roligt . det var kul att motionera lite* (tur 62, ej med i ex.).

Det finns egentligen bara tre samtalssekvenser som kan betraktas som flertursdialoger (se (5) och (6)). Alla tre utgår från ett elevinitiativ. Eleven undrar över något, läraren svarar, men eleven blir inte nöjd och försöker ringa in vad som är oklart. Det är dock inte samma typ av inringande som förekommer i sprintklassen under till exempel fysiklektionen, där eleven liksom trevar sig fram steg för steg. I denna lektion är elevens initiativ tydligt uttryckt (se tur 76 i (5), tur 167 och tur 246 i brödtexten ovan). Det är i stor utsträckning eleven som liksom leder läraren genom dialogen.

5.3.3 Sammanfattning

Båda lektionerna kännetecknas av ett samtalsklimat där turtagningen är förhållandevis fri och ostrukturerad – eleverna själva tar ordet då de önskar. Det leder till en viss stökighet och surrighet. Sprintklassen uppträder vanligtvis väldigt disciplinerat (tyst och lugnt) under lektionerna i andra ämnen. Kontrollklassen uppträder mer livligt under alla lektioner oavsett ämne. En

livlig klass behöver i sig inte vara något negativt, tvärtom, men under denna kemilektion blir det stökigt och också tydligt att läraren har svåra problem att hålla ordning i klassen, och då tar eleverna över. Det är heller inte på något sätt ovanligt eller konstigt i en skolklass – eleverna utmanar ständigt läraren och testar hennes/hans gränser. Det är snarare anmärkningsvärt att detta förfarande minskar så markant i en sprintklass. Ett annat språk kan alltså på ett sätt fungera för att få tyst i klassen, som ett slags disciplineringsinstrument.

Lite tillspetsat kan man säga att det i sprintklassen blir tyst – eleverna använder i stort sett inget ämnesanknutet språk vare sig på engelska eller svenska, medan lektionen i kontrollklassen trots stökigheten deltar i större utsträckning i den ämnesanknutna interaktionen. Det blir dock under denna lektion tydligt vilken betydelsefull roll språket har i undervisningen. När lärarens språkliga kompetens inte fungerar reagerar eleverna direkt och starkt. Det påverkar alltså dels lärarens möjligheter att hålla ordning i klassen och styra interaktionen (både vad gäller innehåll och mönster), dels lektionen på ett innehållsligt plan. Det handlar om lärarens auktoritet och trovärdighet.

I ett sprintperspektiv är detta intressant och paradoxalt. I sprint-klassrummet finns det ingen norm för den språkliga kompetensen, vare sig för läraren eller för eleverna. Eleverna kan heller inte bedöma den språkliga kvaliteten i undervisningen. Om något inte fungerar i ett ämne resulterar sprintsituationen i att det blir svårare för eleverna att ringa in vad problemen handlar om: är det undervisningen i sig som inte fungerar, är det relationen mellan läraren och eleverna, är det lärarens kompetens i engelska eller elevernas, eller är det bara ämnet som är svårt? Det är en känslig situation för eleverna: att ha undervisning på engelska är deras eget val och de är i stort sett alltid benägna att tro att de kan för dålig engelska för att hänga med. De tror ofta att de andra kan så mycket mer och fattar allt. De vill inte verka sämre än de andra i klassen. Eleverna vill inte framföra negativa synpunkter för betygens skull, de vill inte klaga. I stället blir de tysta.

5.4 Fysik

I detta avsnitt analyseras fyra fysiklektioner: en undervisningslektion i sprintklassen och en i kontrollklassen samt en labblektion i sprintklassen och en i kontrollklassen. Ämnet fysik är ett ämne på schemat i dessa båda klasser från och med vårterminen i årskurs 1. Fysiklektionerna kan vara ”vanliga” undervisningslektioner eller labblektioner, och liksom i kemi sker de vanliga lektionerna i helklass och labblektionerna i halvklass i klassrum särskilt utrustade för fysiklaborationer.

Fysik är ett av de ämnen sprintklassen ”har på engelska”. Fysikläraren har varken svenska eller engelska som modersmål och säger själv att han är mest

bekvämt med engelska i undervisningssituationer. Lärarens allmänna språkvalsprincip är att alltid kommunicera på engelska med eleverna, men eleverna får välja fritt mellan svenska och engelska – det gäller för tal i klassrummet och oftast också för skriftliga uppgifter, prov eller liknande. Detta gäller både undervisningslektioner och labblektioner. Under labblektionerna använder eleverna alltid svenska som arbetspråk. De skriftliga labbinstruktionerna kan vara antingen på svenska eller engelska. Att läraren använder instruktioner på svenska har att göra med att alla NV-klasser genomför ungefär samma laborationer under gymnasietiden. Lärarna samarbetar och använder för enkelhetens skull ofta samma stenciler.

Klasserna har olika lärare och följer olika läroböcker. Kontrollklassen har en svensk lärobok, sprintklassen en amerikansk, men sprinteleverna kan få tillgång till den svenska läroboken då de önskar. Läraren i sprintklassen har en hög språklig kompetens i engelska och är van att arbeta på engelska sedan tidigare. Läraren i kontrollklassen har svenska som modersmål.

5.4.1 Fysik/sprint – en undervisningslektion på engelska

Fysikläraren, som jag har valt att kalla Hamid, håller en förhållandevis avancerad nivå i sin undervisning. Detta bekräftar elever och även andra lärare. Han talar fort och har en stark brytning vilket innebär att hans engelska kan vara svår att hänga med i och inte alldeles lätt förstå. Det tycker många av eleverna, särskilt under den första terminen med fysik. Men de upplever att de efterhand vänjer sig. Som observatör uppmärksammar jag att det är mycket tyst under genomgångarna. Jag upplever det som att eleverna lägger mycket energi på att lyssna och förstå. Läraren använder tavlan väldigt mycket – tavlan fylls flera gånger om under en lektion. Han ritar figurer, skriver upp formler och beräkningar, men ganska få elever antecknar. Lektionerna i fysik präglas av lärarens aldrig sinande engagemang – det verkar som om han verkligen tycker om både ämnet och att undervisa. Han talar också ofta om för eleverna att han tycker de är duktiga.

Den aktuella fysiklektionen spelades in under den andra terminen i årskurs 1 (2003-02-18). Lektionen är 55 minuter lång och inspelningen är ca 52 minuter. Den handlar om kraft och acceleration. Tabell 9 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid, lärarens språkval och antal elevturer.

Under denna lektion är faser och verksamhetstyper inte lika tydligt avgränsbara som under till exempel historie- och kemiklektionerna. Lektionen består av många och långa monologsekvenser av läraren. Fysiklektionerna (både denna och andra) har en tendens att kännas som en enda lång kärnverksamhet utan avbrott eller variationer. Så är det emellertid inte riktigt. Genomgångarna innehåller moment där eleverna både tillsammans med läraren och individuellt arbetar med uträkningar och beräkningar av olika slag. Ibland integreras de i genomgången och ibland utgör de en mer

avgränsad sammanhängande aktivitet och kan då betraktas som självständiga verksamheter. Läraren introducerar i detta fall ofta verksamheten genom att säga som under denna lektion: *talk to each other help each other work on it in five minutes* (tur 72, se ex. 9).

Tabell 9. Fysiklektion 1/sprint, lektion åk 1, 2003-02-18. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Språkval (lärarens)	Antal elevturer
(Inledningsfas och försnack)	3 min.	Eng	–
Kärnfas, tur 1–136			
Kärnverksamhet 1: genomgång, inkl. övergång (tur 1–74)	35 min.	Eng	17
Kärnverksamhet 2: självständigt arbete (tur 75–104)	7 min.	Eng	–
Kärnverksamhet 3: genomgång av problemet, lösningen (tur 105–137)	10 min.	Eng	13
Totalt kärnfas	52	Eng	30
Avslutningsfas (tur 137)	Mycket kort	Eng	–
Totalt	55 min.		30

I den första genomgången sker turfördelningen i stort sett uteslutande genom att eleverna själva tar ordet. Läraren talar väldigt mycket och skriver samtidigt formler och ritar kurvor på tavlan. Läraren talar oftast även när han står vänd mot tavlan och det blir därför naturligt att eleverna måste nominera sig själva om de vill ha ordet. Det gäller oftast även när läraren ställer frågor. Över huvud taget är det inte många elever som nappar på att delta i klassrumsinteraktionen när de möjligheterna ges.

I den andra genomgången ser turorganisationen något annorlunda ut, vilket kan härledas till typen av genomgång. Läraren ställer frågor utifrån den uppgift som eleverna självständigt har jobbat med. Han står vänd mot eleverna då han ställer frågorna, och det leder till fler tillfällen då han utnämner nästa talare.

Över huvud taget förekommer det mycket parallella samtal under lektionen och ibland är det svårt att avgöra vad som är prat elever emellan och vad som är försök att delta i klassrumsamtalet. Det är både en konsekvens av undervisningens uppbyggnad där läraren går igenom stora sjok där han med jämna mellanrum ber eleverna göra uträkningar eller liknande och en följd av lärarens undervisningsstil där han talar väldigt mycket, fort och länge i sträck. Många av eleverna orkar inte hålla koncentrationen uppe så länge och på den nivån. Då det inte heller förekommer någon direkt variation mellan olika delar av lektionen blir det lättare enformigt.

De parallella samtalen mellan elever sker uteslutande på svenska. Där emot är det en del elever som väljer att använda engelska i samtal med lärar-

en. De flesta av eleverna arbetar alltså mer eller mindre på egen hand. Den typ av samtal som förekommer mellan eleverna i undervisningslektionerna är av ungefär samma typ som under laborationslektionerna, och även om eleverna hela tiden samtalar med varandra om uppgiften så använder de inte ett ämnesanknutet språk i någon större utsträckning (se analys av fysiklabb, 5.4.4).

I övrigt är det främst de elever som sitter längst fram i klassrummet som hörs på inspelningen, men när det är många parallella samtal samtidigt runt om klassrummet är det svårt att över huvud taget urskilja något – det gäller även det läraren säger. En del av elevernas småprat som hörs bekräftar min uppfattning om trötthet och om svårighetsgraden i undervisningen. (I tur 12, ej i ex: *vad snackar han om*. Tur 33, ej i ex: *fattar du det här eller*. Tur 35, ej i ex: *orkar inte*.)

Kännetecknande för denna fysiklektion är att få elever deltar i den offentliga klassrumsinteraktionen. De flesta sitter tysta, lyssnar och tittar, en del antecknar, och det är nästan alltid någon eller några som ligger med huvudet på bänken. Det är få som verkar uppmärksamma och engagerade. Det finns en handfull elever (pojkar) som har förhållandevis lätt för fysiken, och de deltar i klassruminteraktionen, både ställer frågor och svarar på frågor. Ibland kan man få en känsla av att dialogen i klassrummet egentligen enbart sker mellan läraren och dessa pojkar. Läraren vänder sig också uttryckligen till dem, då ingen ger respons, vilket är ganska ofta. Därutöver finns det en och annan flicka som ställer frågor när hon inte förstår. Skillnaden mellan eleverna framstår tydligare under fysiklektionerna än under lektioner i andra ämnen. Det är endast ett litet antal elever som själva använder ett ämnesanknutet språk, i detta fall på engelska. Elevturena består till stor del av korta responser, inte sällan siffror och formler, som svar på lärarens frågor och räkneuppgifter.

Det totala antalet elevturen i den offentliga klassrumsinteraktionen är 30 stycken, och de finns alla i lektionens två genomgångsverksamheter. Dessa verksamheter upptar ca 45 minuter av den 55 minuter långa lektionen. Den första kärnverksamheten är en genomgång av velocitet – det handlar om kraft i relation till gravitation, hastighet, acceleration och avstånd. Elevturena är 17 stycken och de flesta är direkt knutna till genomgången, antingen som svar på lärarens frågor, eller som frågor som rör uträkningar och uppställningar. Det handlar i många fall om att någon elev vill klargöra för sig själv – har jag fattat rätt, av typen ”sa du så här – blir detta så då”? Större delen av lektionen går ut på att träna på att räkna och tänka logiskt. Därför består ofta elevernas deltagande i interaktionen av begäran om bekräftelse eller förtydligande av deras slutsatser. Den andra genomgången, som är den tredje kärnverksamheten, följer efter några minuters självständigt arbete, där eleverna fått i uppgift att lösa ett problem. Det är en gemensam genomgång av lösningen på uppgiften. Genomgången drivs framåt genom

att läraren ställer frågor. Detta förfarande leder till att merparten av de 13 elevturererna under denna verksamhet är responser, oftast minimala sådana.

Alla elevturer är alltså i en ämnesanknuten kontext. Av de 30 elevturererna är 27 direkt ämnesanknutna (10 initiativyttranden, 15 responsyttranden och 2 ohörbara) och 3 stycken indirekt ämnesanknutna.

Anmärkningsvärt är de förhållandevis många initiativyttrandena i den första genomgången. Men det är en eller två pojkar som står för de flesta av dem. Två av de åtta initiativen är ofullständiga försök. Av de resterande sex är fem på engelska och korta (ex. (7)) och ett på svenska som är lite mer utbyggt än de andra (se (8), tur 43).

(7) *Fysik/sprint. Typ av elevturer: ämnesanknutna initiativ. Tur 19–början av 26.*

- 19 L: (SAMTIDIGT SOM PARALLELLA SAMTAL) *in another way and than nothing is moving and nothing is accelerating so we have the zero yes*
- 20 F1: *va*
- 21 P1: *did you say zero force*
- 22 L: *yes the zero force summit . when we say zero zero (X) history with one of the most difficult things to (x) we talk about (x) thousand years to discover zero . eh because how can I represent nothing (TJEJ NYNNAR I BAKGRUNDEN)*
- 23 P1: *did you say zero force on that one (x)-*
- 24 L: *yes [zero]*
- 25 P1: *[zero force (acceleration)-]*
- 26 L: *[force there is] no force . there is no force total force . right now the total force is zero . but there are a lot of forces gravitational forces pulling me down . than there is a normal force the action force (x) on my feet is pushing me back ah there is pressure inside of my body . [---]*

I (7) finns det tre ämnesanknutna initiativyttranden. Det är samma pojke som yttrar sig i tur 21, 23 och 25. Det är ytterst sällsynt att flickor har denna typ av ämnesanknutna dialog med läraren under fysiklektionerna. Av resterande fem initiativ ingår fyra av dem i två samtalssekvenser där det första elevinitiativet egentligen bara kan betraktas som ett halvt initiativ eller ett försök till initiativ, och det är också detta försök som fullföljs i den andra elevturen i sekvensen.

(8) *Fysik/sprint. Typ av elevturer: ämnesanknutna initiativ. Tur 41–början av 44.*

- 41 F1: *varför är-*
- 42 L: *we will come back to that one*
- 43 F1: *där I:et står med taket [L uppb: mm] är det (ettor) på sidan eller har du bara (X) in den*

- 44 L: *this is the absolute magnitude this is the straight lines and then it is not one I one it is not absolute magnitude (x) showing that magnitude polarity [---]*
- (9) *Fysik/sprint. Typ av elevturer: ämnesanknutna initiativ. Tur 41–början av 44.*
- 41 P1: *don't you have to-*
- 42 L: *talk to each other help each other work on it in five minutes*
- 43 P1: *don't you have to use cosinus-*
- 44 L: *ah you heard something from X you can use the calculator actually i can't tell you right now*

I den tredje kärnverksamheten, genomgång av problemet, är 12 av de 13 elevturer direkt ämnesanknutna; 2 är initiativyttranden och 10 responsyttranden (se (10)). Båda initiativen sker på engelska, medan tre av de sex minimala svaren är på svenska. Fyra av responserna är fulla svar och dessa är alla på engelska.

- (10) *Fysik/sprint. Typ av elevturer: ämnesanknutna initiativ (på engelska). Slutet av tur 125–början av 131.*
- 125 L: *[---] can you tell me how I am going to do if one x is this way if one way is this way this is my if isn't it can you tell me what this is*
- 126 P1: *that is six metre square*
- 127 L: *XX okej the magnitude we will calculate X*
- 128 P1: *but that too is XX*
- 129 L: *I am writing actually f two as f one x in x direction (ELEV GÄSPAR I BAKGRUNDEN) if two if one y in j direction right now this is my x and this is my y right [---]. I want you to understand hundred percent right now because we are just going to build on this the whole thing is going to build on this . you understand . anybody having trouble with that . ye*
- 130 P2: *the last one f two [L uppb: ye] is that a vector*
- 131 L: *right now it is not a vector because right now I don't put anything this is just a root I don't want to write down another unit because this is just [---]*

Det som utmärker interaktionen under denna lektion är alltså att få elever yttrar sig – elevturer är fördelade på 2–3 pojkar och 1–2 flickor. Pojkarna yttrar sig oftast på engelska, oavsett om det är initiativyttranden eller responsyttranden. Flickorna yttrar sig i merparten av fallen på svenska, bara i något enstaka fall används engelska, och då oftast i form av ett minimalt svar. Pojkarna står för de flesta initiativyttrandena, vilket bland annat innebär att deras turer över lag är längre än flickornas (som oftast är minimala

svar) och att de alltså är av annan typ, mer utvecklade, utredande eller slutsatsorienterade.

Denna lektion innehåller fyra samtalssekvenser som kan anses vara flertursdialoger: två i den första genomgången och två i den andra. En av dem finns med i (7) ovan (tur 19–26). Elevens sätt att bygga upp den egentliga frågan är typiskt, särskilt när det gäller något de inte är säkra på om de har förstått rätt. Då vill de först försäkra sig om att de hört rätt, sedan närmar de sig kärnan steg för steg, med hjälp av lärarens uppbackning och återkoppling. När risken för att göra bort sig är minimerad vågar de ge uttryck för sina funderingar. Det blir en slags inringningssekvenser. I den andra flertursdialogen deltar eleverna bara med två enordsresponser. Det gäller även flertursdialogen i den andra genomgången.

5.4.2 Fysik/kontroll – en undervisningslektion (på svenska)

Det utmärkande för fysiklektionerna i kontrollklassen är ordningen. Läraren vänder sig hela tiden direkt till eleverna och så fort han märker att någon verkar ha tappat fokus stannar han upp. Klassen är, som jag tidigare har påpekat, relativt stökig och pratig (i varje fall i jämförelse med sprintklassen) och läraren ägnar en del tid till disciplinerande förmaningar. Eleverna drar sig inte för att ta ordet när helst de får lust. Läraren är dock bestämd, men inte hård, och lyckas oftast hålla en balans mellan de mer stökiga och pratiga pojarna och de avsevärt lugnare och tystare flickorna. När jag sitter i hans klassrum får jag en känsla av att han är som en herde som med ett varsamt men ändå fast grepp håller ihop sin hjord.

Den aktuella fysiklektionen spelades in under den andra terminen i årskurs 1 (2003-04-09). Lektionen och inspelningen är 50 minuter lång. Den handlar om kraft och acceleration. Tabell 10 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid och antal elevturer.

Tabell 10. Fysiklektion/kontroll, lektion åk 1, 2003-04-09. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack	1 min.	–
Kärnfas, tur 31–302		
Kärnverksamhet 1: genomgång, inkl. gemensamma uträkningar och självständigt arbete och små pauser och parallella samtal	48 min.	119
Avslutningsfas, tur 302–304: kort avslutning	1 min.	1
Totalt	50 min.	120

Kärnverksamheten i denna lektion är en typ av genomgång som är typisk för fysiklektioner: teori varvas med gemensamma uträkningar på tavlan i kombination med att eleverna också räknar och tänker under tiden. Under lektionen är elevernas individuella arbete insprängt i genomgången och därför betraktar jag inte de gemensamma uträkningarna som självständiga verksamheter.

Under denna lektion ger interaktionen intryck av att vara livlig. Det förekommer parallella samtal under hela lektionen. Ordet är fritt, dock inom vissa ramar. Generellt kan man säga att pojkarna talar rakt ut utan att begära ordet och utan att utnämnas som talare av läraren. Flickorna däremot räcker oftare upp handen eller påkallar lärarens uppmärksamhet på annat sätt. Många av initiativen innebär att eleverna utnämner sig själva. Eftersom lektionen innehåller många initiativ och långa flertursdialoger leder det till att det under denna lektion känns som att turfördelningen oftast sker genom att eleverna utnämner sig själva.

Kännetecknande för det lärarledda helklassrumssamtalet under denna fysiklektion är den höga elevaktiviteten, de många initiativen och långa flertursdialogerna. Men även under denna lektion är det endast en handfull elever som deltar i klassrumsinteraktionen – dessa elever är dock desto mer aktiva. I jämförelse med fysiklektionen i sprintklassen finns det här en ämnesanknuten dialog som ger en känsla av sammanhang och kontinuitet. Samspelet mellan läraren och eleverna som deltar i interaktionen fungerar väl. Det förekommer också parallella samtal mellan en del elever under i stort sett hela lektionen. Två av eleverna som sitter närmast bandspelaren verkar ägna större delen av lektionen till att göra färdigt en läxa i ett annat ämne (detta märker inte läraren) och denna dialog hörs i bakgrunden under nästan hela inspelningen.

Det totala antalet elevturer är 120, varav 119 sker inom ramen för lektionens enda och långa kärnverksamhet, ca 48 minuter lång. Innehållet är lägesenergi och rörelseenergi, om relationen mellan tyngdkraft, hastighet och friktion. Fysiklektionerna går i stor utsträckning ut på att läraren skall få eleverna att förstå hur man konkret går till väga för att lösa och förstå uppgifterna i boken. Lärare och elever löser övningsuppgifter tillsammans. Denna typ av genomgång förutsätter och kräver att i varje fall några elever deltar aktivt.

Anmärkningsvärt under denna lektion är, förutom det stora antalet elevturer, de många och ganska långa initiativyttrandena. Responsturererna är relativt korta och består ofta av siffror eller formler, eller en kombination av siffror och formler.

Alla elevturer utom en sker i ämnesanknuten kontext. Av de 119 elevturererna i ämnesanknuten kontext är 97 direkt ämnesanknutna, 21 indirekt anknutna och 1 icke-ämnesanknuten. Det som utmärker interaktionen under denna lektion vad gäller elevturstyperna är att initiativyttrandena är fler än responserna.

De direkt ämnesanknutna initiativen kan delas in i fyra typer: hävdande initiativ, frågeinitiativ (specifika/allmänna), elaborativa initiativ och luck-initiativ. De hävdande är flest (21 st.) och kan se ut på följande vis:

(11) *Fysik/kontroll. Typ av elevturer: hävdande initiativ. Tur 262–266.*

- 262 L: ja men alltså det är inte så att det blir lägesenergi som omvandlas till rörelseenergi det blir det ju inte eftersom den det är jätteviktigt att här får man inte bara kolla på figuren ja det är någonting som åker ner såhär man måste verkligen läsa vad står det här den glider med konstant fart
- 263 P1: då sker ingen energiomsättning
- 264 L: sker ingen energiomsättning
- 265 P1: nej . . det är ju rörelseenergi-
- 266 L: lägesenergin blir mindre eftersom det ligger lägre ner det stämmer Fredrik . men om den har blivit mindre men hastigheten har inte ökat

Både tur 263 och 265 betraktas som hävdande initiativ.

Denna lektion är uppbyggd av många relativt långa sammanhängande sekvenser. Dessa sekvenser inleds ofta med en inbjudan från läraren i form av en fråga. Sekvensen i transkriptionsexempel 11 inleds redan i tur 248 (ej med i ex.), då läraren efter att eleverna har fått arbeta självständigt några minuter säger: *okej klossen glider med konstant fart . fem trettiosju . det är en sådan här liten fyrkant på lite högre . ähm vilken energiomsättning sker.* På det sättet är alla elevernas yttranden en form av responser på lärarens inbjudan och fråga, och under denna lektion resulterar lärarens frågor i längre sammanhängande sekvenser där eleverna både svarar och kommer med egna initiativ.

Frågeinitiativen (14 st.) är enkla eller elaborerade – de sistnämnda är mest förekommande. En elaborerad fråga kan se ut som följer: *Staffan . finns det några fall där e p där nere kan ändras typ (tur 58, ej med i ex.), var fick du två komma fem ifrån (tur 186, ej med i ex.). Det finns bara en enkel fråga: vad då energiomsättningen vad är det för något↑ (tur 164, ej med i ex.).*

Övriga elaborativa initiativ innehåller oftast någon form av hävdande i kombination med en fråga. Eleven ger uttryck för sina reflektioner kring något problem och begär respons från läraren. Denna typ förekommer åtta gånger under lektionen – sådana initiativ är över huvud taget relativt sällsynta i mitt material. De flesta lektioner har inte ett enda elevyttrande som med bästa vilja kan betraktas som ett elaborativt initiativ. Under denna lektion är de alltså relativt många och de kan se ut på följande vis: *då kan man ju stryka m:et . nä- kan man göra det (tur 168, ej med i ex, inte heller de följande), men man kan inte veta f innan . va man tar typ trettio gånger XX eller (tur 188), äh men den väger trettio kilo om man tar det gånger nio komma åtta . får man inte f då eller vad är det för kraft man ska ha (tur 190),*

nej det var ju inte så det var när en kula rullade med konstant fart mot ett golv. det är i så fall om det accelererar (tur 270).

Liksom under fysiklektionen i sprintklassen är det ett fåtal elever som står för de flesta av iniciativen – de är fördelade mellan 2–3 flickor och 2–3 pojkar. Övriga sitter mestadels tysta och ger på sin höjd respons på lärarens frågor.

Responsyttrandena är över lag kortare än initiaven. 23 av de 42 responserna är minimala svar, 17 är fulla svar och 2 expanderade svar. Ungefär hälften av responsyttrandena består av siffror eller formler.

Det finns ett antal flertursdialoger i lektionen. Merparten av elevernas yttranden utgör delar av sammanhängande sekvenser. Fyra av flertursdialogerna är dock lite längre än de övriga. I den längsta flertursdialogen, som omfattar cirka 40 turer, deltar läraren, en flicka och en pojke – transkriptionsexempel 11 är en del av den.

5.4.3 Sammanfattning

Ett fåtal elever deltar i klassrumsinteraktionen, både i sprintklassen och kontrollklassen. De duktigaste eleverna i sprintklassen hänger med i undervisningen och kan prestera korta yttranden. Det är tveksamt om övriga tillgodogör sig innehållet. Det är mycket tyst i klassen. I lektionen på svenska (i kontrollklassen) deltar eleverna genom att prestera egna resonemang med ett enkelt fysikfackspråk. Liksom under sprintlektionen är det naturligtvis svårt att säga i vilken utsträckning de övriga tillgodogör sig innehållet, men av elevernas yttranden att döma förefaller det i varje fall vara fler som hänger med. Det är inte tyst i klassen.

Under fysiklektionen på svenska i kontrollklassen är det alltså relativt många elever som använder en ämnesanknuten svenska inom ämnet. Under fysiklektionen på engelska i sprintklassen är det betydligt färre ämnesanknutna elevyttranden, det må sedan vara på svenska eller engelska. Det är på det hela taget ett litet antal elever som deltar i klassrumsinteraktionen.

5.4.4 Fysik/sprint – en labblektion

Den aktuella fysiklaborationen spelades in under den andra terminen i årskurs 1 (2003-02-19). Inspelningen är 40 minuter lång.

Eleverna arbetar i grupper med två till tre elever i varje grupp. Det inspelade labbsamtalet sker mellan två flickor, Matilda och Johanna (två av fokuseleverna). Eleverna arbetar självständigt utifrån en skriftlig labbinstruktion och när de stöter på svårigheter frågar de antingen läraren eller någon av de andra eleverna.

Under denna labblektion använder eleverna till viss del ett ämnesspråk med ämnesanknutna uttryck och termer. Större delen av elevernas labbsamtal kretsar kring vad laborationsuppgiften går ut på och hur laborationen

skall genomföras. Problemet verkar vara att de inte riktigt har tillägnat sig innebörden av de aktuella ämnesanknutna begrepp som används i den skriftliga labbinstruktionen. De får heller ingen hjälp med detta, i varje fall ingen som de kan tillgodogöra sig. Instruktionen är på svenska, eleverna talar svenska med varandra och med läraren, men läraren talar på engelska till eleverna. De verkar varken ha grepp om relationen mellan de engelska och svenska fysiktermerna eller mellan uttrycken och dess betydelse. Gång på gång återkommer de två flickorna till att de inte förstår vad de skall göra, och trots att de frågar både klasskompisar och läraren verkar de inte riktigt komma till klarhet. Under andra hälften av inspelningen ber eleverna läraren om hjälp, men inte heller denna förhållandevis långa genomgång (på engelska), ca 15 minuter, verkar göra eleverna klokare.

Lektionens kärnverksamhet är naturligtvis själva laborationen, men även denna verksamhetstyp är uppbyggd av olika faser där interaktionen kretsar kring delvis olika innehåll och innebär olika typer av interaktion. Eleverna deltar till exempel i samtal som inkluderar andra deltagare än de i den egna gruppen, och vidare varvas det ämnesanknutna innehållet kontinuerligt av prat av mer social art. Interaktionen under laborationslektionen i sin helhet kan ge ett intryck av att vara ofokuserad och ineffektiv eftersom en hel del socialt prat varvas med det labbspecifika innehållet. Merparten av tiden ägnas trots allt åt någon form av labbsamtal.

I det följande återges några längre samtalssekvenser från labblektionen för att visa vilken typ av ämnesanknutet språk eleverna använder: (1) i labbsamtal med varandra, (2) i labbsamtal med andra elever och (3) i labbsamtal med läraren. I (12) inleds laborationen – eleverna diskuterar vad uppgiften går ut på.

(12) *Fysiklabb/sprint. Början av laborationen: om uppgiften. Tur 41–43, 68–80.*

- 41 F1: vänta vad är det vi ska göra för nånting↑
42 F2: bestäm brytningsindex för glas
43 F1: vilken brytning↑
[---]
68 F1: vad ska vi göra nu då↑
69 F2: vi ska läsa
70 F1: jag vet inte ens hur . men kolla kolla kolla
71 F2: åh! vad händer om man gör sådär då↑
72 F1: ingenting
73 F2: (LÄSER) experiment brytningslagen (LÄSSLUT) . jag tror vi ska kolla ifall brytningsvinkeln är lika med infallsvinkeln . jag tror att för att det är det som är lagen . (LÄSER) ljusstrålen ovan bryts på gränsen A V . här lägger vi den hära . mellan luft och plast . ingen ytterligare brytning sker när strålen lämnar plast (LÄSSLUT) . . så här . vilket samband mellan sträckorna C och D↑ vad då är det här sträcka C och det här sträckan D↑

- 74 F1: vad är det vi ska göra då↑
 75 F2: jag tror vi ska kolla brytningslagen . brytningslagen
 betyder ju att infallsvinkeln är lika med
 76 F1: utfallsvinkeln
 77 F2: ja det är brytningslagen är det inte det↑
 78 F1: jo det borde det vara"
 79 F2: ja precis när man-
 80 F1: Hamid (ROPAR PÅ LÄRAREN) . . vi kan inte läsa
 instruktionen

I samtalssekvensen i (12) försöker de två flickorna komma igång med laborationen och förstå vad de skall göra. F1, Matilda, ställer frågan "vad är det vi skall göra" tre gånger. F2, Johanna, svarar att de skall bestämma brytningsindex för glas. Matilda följer då upp med en fråga: *vilken brytning* (tur 43). Matilda vet inte vad brytningsindex är och kan således inte få grepp om vad uppgiften går ut på. Johanna vet inte heller och föreslår att de skall läsa instruktionen. Hon läser rubriken: "*experiment brytningslagen*", och utifrån den drar hon en slutsats om vad uppgiften går ut på, som hon bygger på sin kunskap om brytningslagen. Därefter fortsätter hon att läsa och resonerar högt. Matilda hänger inte med och frågar igen vad det är de skall göra. Johanna upprepar vad hon tror de skall undersöka (tur 75), men Matilda förstår ändå inte vad de skall göra, eftersom hon inte har förstått begreppens innebörd, och ropar i stället på läraren och säger att de inte kan läsa instruktionen (tur 80). Matilda upprepar även senare under lektionen att hon inte förstår, både genom frågor och påståenden (se också tur 117, 133 i (13)).

Nästa utdrag från labbsamtalet (ex. (13)) ger en inblick i den ämnesanknutna dialog eleverna för med varandra.

(13) *Fysiklabb/sprint. Labbsamtal. Tur 128–146.*

- 128 F2: (LÄSER NU MYCKET LÅNGSAMT) bestäm brytningsindex för
 glas eller plast på lämpligt sätt . . öh . men du jag
 har skrivit någonting att N är lika med
 brytningsindex . ja . ja . (LÄSER LÅNGSAMT) mät hur
 stor gränsvinkeln är . vad är gränsvinkeln för nåt↑
 129 F1: där
 130 F2: jag vet inte . (LÄSER LÅNGSAMT OCH TREVANDE) beräkna
 gränsvinkeln med hjälp av det värde på brytningsindex
 du fick i uppgift ett . jämför . bestäm
 brytningsindex för vatten på lämpligt sätt . placera
 ett prisma som figuren visar och mät deviationen .
 deviationen . d e v i a t i o n e n . beräkna d e
 v i a t i o n e n (PRÖVAR OLIKA UTTAL)
 131 F1: vad↑ deviationen↑
 132 F2: teoretiskt med hjälp av det brytningsindex du fick i
 uppgift ett . obs . rita figur
 133 F1: men . bestäm brytningsindex för glas plast på
 lämpligt sätt

- 134 F2: det måste ju stå här någonstans vad det är
 135 F1: låt strålen ovan . ljusstrålen avbryts vid gränssytan
 A B (FLICKORNAS TAL ÖVERLAPPAR I VISS MÅN VARANDRA
 OCH DET ÄR SVÅRT ATT AVGÖRA VEM SOM SÄGER VAD) . det
 är där b o r d e det vara . nej . hela den här är ju
 gränssytan
 136 F2: okej
 137 F1: mellan luft och plast . ingen ytterligare brytning
 sker när strålen lämnar plastkroppen . här
 138 F2: men vilken av de här visar ljuset↑ . alltså den här .
 den går ju in här och sen går den ut här . hur kan
 den göra det↑
 139 F1: därför att den bryts
 140 F2: ja men när infallsvinkeln är noll borde ju
 brytningsvinkeln också vara noll
 141 F1: ja men det är det ju
 142 F2: det är ju det som är grejen med plasten att
 materialet liksom ändrar-
 143 F1: jaha nu förstår jag!
 144 F2: så ska man ta reda på
 145 F1: jag trodde det bara var vatten
 146 F2: hade ni sönder en lampa↑

Det ämnesanknutna samtalet mellan flickorna går ut på att försöka förstå laborationen utifrån den skriftliga instruktionen. Flickornas användning av ett ämnesspråk är till stor del knutet till den skriftliga labbinstruktionen som de tillsammans högt läser igenom. Det framgår av interaktionen att de inte har tillägnat sig innebörden av de aktuella fysikbegreppen, till exempel genom att de stannar upp vid begreppen och frågar sig vad de innebär. Det gäller till exempel *brytningsindex* (tur 134, 139–140), *gränsvinkel* (tur 128) och *deviationen* (tur 136–137). Det blir därför svårt för eleverna att förstå vad laborationen går ut på och således också hur den skall genomföras. Matilda ger flera gånger under samtalet explicit uttryck för att hon inte förstår.

Exempel (14) är en samtalssekvens mellan flickorna och en pojke (en av de duktigaste pojkarna i fysik). Det visar framför allt tre saker: (1) flickorna behöver hjälp med att förstå laborationen och de söker aktivt hjälp hos klasskompisarna (hjälpsekvensen föregås av en ganska lång sekvens där flickorna övertalar Lukas, P1, att hjälpa dem), men vad flickorna egentligen behöver och söker är en genomgång av grundläggande begrepp (tur 264), (2) pojken har förstått och han försöker med egna ord förklara vad uppgiften går ut på och (3) pojkens försök att hjälpa når inte fram, flickorna försöker nog skapa mening och sammanhang, men lyckas inte, pojken ger upp med ett ”ja jag vet inte” (tur 278) och flickornas slutsats blir att han inte heller vet hur det skall vara.

(14) *Fysiklabb/sprint. Labbsamtal som inkluderar andra elever. Tur 263–282.*

- 263 P1: vi ska öh hitta ett samband mellan eh . . (LUDDE
TYSTNAR)
- 264 F2: vad är brytningsindex för nånting↑ (8, 0:03)
- 265 P1: hitta ett samband mellan-
- 266 F2: det är lika många härifrån som därifrån
- 267 F1: de är bara att mäta på den här
- 268 P1: nej vi ska hitta ett samband mellan den där sträckan
och den (8, 0:21)
- 269 F2: då måste det ju vara tre härifrån också
- 270 P1: där är sträckan
- 271 F2: måste det inte↑ aj!
- 272 P1: alltså alltså inte den här sträckan runt utan den
här . precis den raka sträckan där och den raka
sträckan där som går ut från nittio grader från
normalen
- 273 F2: mm . så den går härifrån och dit↑
- 274 P1: hm
- 275 F2: och därifrån och dit . rak sträcka skall vara lika
stor↑
- 276 P1: nej . den ska inte vara lika stor men vi ska hitta
ett samband mellan dem
- 277 F2: det ser ut som att den är ungefär två tredjedelar
- 278 P1: ja . jag vet inte
- 279 F2: ja men du . så kan du ju inte bara säga . vaddå
gäller det alltid . i så fall↑ ska vi hitta ett
samband som gäller som alltid gäller↑
- 280 P1: ää
- 281 F2: vi stoppar den här
- 282 F1: du vet ju inte hur det skulle vara

Flickorna verkar inte ha tillägnat sig ett adekvat ämnesanknutet språk inom optik och detta leder till att de har svårt att ta till sig lärarens genomgång. De använder svenska och läraren engelska, och det verkar som om det är ett glapp mellan uttrycken på de olika språken och mellan uttrycken och dess innehåll. Flickornas bidrag i interaktionen består främst av uppbackningar och minimala responser (se (15)).

(15) *Fysiklabb/sprint. Labbsamtal med läraren. Tur 347–363.*

- 347 L: *I sinus sorry . N . right now this is N . N sinus I
is straightened out thirty degrees is going to be
equal to N of this air is one . one sino (?) R .
index of refraction of air is one . N is one here .
outside . you are supposed to calculate N of this .
index of refraction of this one*
- 348 F2: jaha så luften är N ett och vi ska kolla hur många NN
som där är↑

349 L: *index of refraction of the lightest one . index of refraction shows . or is related to the velocity of light . velocity of light in the object . the light goes . slower inside of different material*

350 F1: *vi kan inte se hur snabbt det går*

351 L: *(hh) you don't see it but the light itself see that line*

352 F2: *ja men vi kan väl inte mäta det↑*

353 L: *not here*

354 F2: *nej*

355 L: *you can do that one actually but not directly here*

356 F2: *hm*

357 L: *indirectly you are measuring it . but you are using . you are using a formel that is called (Snells) lag*

358 F1: *va sa ru↑*

359 F2: *Snells la- lag*

360 L: *ok↑ it says that in one sinus I is equal to N two sinus R . in this case N one is . not now because it is the plastic that you want to measure . the (xx) that is coming from here actually nothing is happening here because I is zero R is zero . why I zero because this is radius . radius of a circle is (perpendicular) to the (x) of the circle*

361 F1: *vad sa ru↑*

362 L: *area of the circle . ok↑*

363 F2: *ja*

Labbsamtalet med läraren håller på i ungefär femton minuter och i slutet av detta samtal och i flickornas meningsutbyte sedan läraren har gått, framkommer att de fortfarande inte förstår och inte vet vad brytningsindex är (se (16)).

(16) *Fysiklab/sprint. Labbsamtal med läraren. Tur 464–483.*

464 L: *but that's simple actually öh you will work more*

465 F1: *it is not simple this (x) (LÄRAREN GÅR IVÄG)*

466 F2: *alla så här knäpptyst som om nån har dött" . men alltså hur mycket är klockan↑*

467 F1: *fyra*

468 F2: *"men varför tar det så lång tid↑"*

469 P2: *(xxx)det är typ tredje veckan vi håller på med det här"*

470 F2: *det är det ju inte . andra*

471 X: *okej först*

472 F1: *jag vet . jag har inte fått den här*

473 F2: *"kan jag få en sån där (x)-papper"*

474 F1: *alltså förstod ni allting↑ jag typ fattade den hära reflektionen så att det tar reflektionen men jag förstod inte förstod inte*

475 F2: *alltså formeln för*

476 F1: det här brytningsindex . "vad var brytningsindex" (F2
SKRATTAR)

477 F2: ja just det ja vi får prata engelska så . *what was
brajtningsindex* (SKRATT)

478 F1: okej

479 F2: jag har ingen aning

480 F1: *I don't remember*

481 F1: varför pratar du engelska↑

482 F2: såhär . när han pratar så pratar han så mycket så
man kommer inte ihåg för man är så koncentrerad på
det andra . äsch man glömmet bort allting . han säger
så mycket då glömmet man bort allt man kommer inte
ihåg lite

483 ?: vänta . ja vad ska vi göra↑

Det är denna typ av ämnesanknutna samtal eleverna har under en labblektion. Under labblektionerna skall de genomföra experiment som har anknytning till innehållet i undervisningslektionerna. Eleverna skall självständigt i smågrupper lösa uppgifterna, och de kan ta hjälp av varandra eller av läraren. Laborationerna omfattar läsning och förståelse av labbinstruktionen vilket förutsätter en grundläggande kunskap om aktuella fysiska termer och begrepp. Utifrån denna kunskap kan eleverna förstå hur labben skall genomföras, hur redskapen skall användas och avläsas, och i det ingår att de skall kunna förstå vad det är de mäter, varför de mäter just dessa vinklar och linjer och vad mätresultaten säger något om. Men för att klara detta behöver de den grundläggande kunskapen om samband och fysikaliska principer. Det blir annars som att få delarna till ett modellflygplan, utan instruktion, utan bild och utan motivering. Du vet inte vad delarna skall bli, du vet inte heller var du skall börja, eller ens varför du över huvud taget skall sätta ihop delarna, eller om det är det du skall göra.

Bristen på sammanhang och förståelse präglar fysiken för många av eleverna i klassen. De talar ofta om det – med varandra, med läraren och också med mig.

5.4.5 Fysik/kontroll – en labblektion

Den aktuella fysiklaborationens spelades in under vårterminen i årskurs 1 (2003-02-19). Inspelningen är 62 minuter lång.

Eleverna arbetar två och två efter lärarens gruppindelning. Det inspelade labbsamtalet sker mellan två pojkar (en av dem är fokuselev). Lektionen består liksom andra labblektioner till större delen av labbsamtal som varvas med en ganska stor mängd småprat som inte rör laborationen.

Läraren talar om exakt vad han förväntar sig av eleverna, ungefär hur mycket arbete som krävs (att de antagligen inte hinner färdigt med själva labbrapporten under lektionstid) och när han senast vill ha den färdiga

rapporten. Dessa tydliga ramar underlättar med stor sannolikhet arbetet för eleverna. Det inspelade samtalet visar också hur ett lyckat labbsamtal mellan eleverna och läraren kan se ut. Det innebär att eleverna med lärarens hjälp kommer vidare och förstår vad de tidigare inte har förstått.

En enda lång samtalssekvens mellan två pojkar och läraren kommer i det följande att återges som exempel på vilket effektivt redskap för lärande samtalet kan vara när samspelet mellan lärare och elever fungerar väl. (Båda pojkarnas yttranden är markerade med enbart ett P – då de har väldigt lika röster har jag haft svårt att höra skillnaden.)

(17) *Fysiklab/kontroll. Labbsamtal med läraren. Tur 267–311.*

- 267 P: hur var det man gjorde nu då? äh . . Staffan . [L:
aa] normalkraften var det den horisontella li- axeln
. alltså y- ja menar x axeln?
- 268 L: det står här . rita ett diagram där normalkraften är
horisontell eller få se . de e lite svårt att läsa
upp och ned . avsätts längs en horisontell axel
- 269 P: ja men hur skriver jag det . skriver jag det värdet
först då? alltså om jag har-
- 270 L: ja just det ska stå först men vänta ett tag hur
har ni har ni gjort nånting här då . det här är noll
komma ett kilo och vad är normalkraften då? den är ju
då→
- 271 P: då är ju det där . då måste det där vara
normalkraften eller?
- 272 L: nej
- 273 P: det där . g står väl för gram
- 274 L: nej
- 275 P: nej . vad står det för då?
- 276 L: (tio ungefär)
- 277 P: ja okej
- 278 L: massan gånger g så att noll komma ett gånger tio så
här kommer det i princip stå ett två tre fyr fem sex
- 279 P: så man skulle inte mäta det?
- 280 L: nej . det här ska du inte mäta . du mäter
friktionskraften bara
- 281 P: jaha . då har vi gjort fel
- 282 L: det står ju där . massan är ifylld va . sen har du
tyngden
- 283 P: okej
- 284 L: tyngden är ju samma sak som normalkraften va
- 285 P: ja
- 286 L: så att här ska stå tyngden och där friktionskraften .
den är meter så ni mäter bara den va
- 287 P: då har vi mätt- då är det dom här värdena som ska stå
där
- 288 L: ja ok . vad är det där för nånting då?

- 289 P: vi trodde man skulle göra såhär att man tog den hära kraften gånger den→
- 290 L: ja okej
- 291 P: skulle bli den där . det var så vi uppfatta men det kanske var fel
- 292 L: mm . för det står ju där . ni ska alltså undersöka hur friktionskraften är i förhållande till lådans tyngd
- 293 P: men då kan . vi skulle egentligen tagit det gånger tio först↑ och sen→
- 294 L: ja för det är så . tyngden . det har vi pratat om va . tyngden är ju m . massan . gånger g va och ni har ju massan . hundra gram va till att börja med . så då blir tyngden hundra gånger tio om vi avrundar lite . här blir då noll komma två gånger tio så har vi tyngden här
- 295 P: hm
- 296 L: så det är bara friktionskraften vi läser av
- 297 P: okej
- 298 L: så att eh och det står ju här
- 299 P: hm
- 300 L: (x)kraften är lika med friktionskraften . fyll i massa . tyngd . friktionskraft i tabellen . nu har du fyllt i massan då här så då är det lättare
- 301 P: ja . men då har vi ju . det här är ju alltså . friktionskraften är den
- 302 L: ja . så då får ni bara flytta om det . det kan ni ju göra i labbrapporten spelar ingen roll vad det står på det där pappret det är ju bara en kladd det där
- 303 P: ja . men då måste vi räkna först normalkraften . alltså den här . räkna ut den
- 304 L: ja men den var ju samma som
- 305 P: då blir . den blir ju samma som den här väl↑
- 306 L: nej
- 307 P: nåhä
- 308 L: det där är ju massan . så massan gånger tio . massan . du har formeln där . massan gånger g . g var ju tio så att massan är ju där . noll komma ett gånger tio
- 309 P: hm . ett
- 310 L: just det . ett . noll komma två
- 311 P: två . jaha

Pojkarna har genomfört själva laborationen, gjort sina mätningar och skall utifrån resultaten rita ett diagram i datorn. De är inte säkra på vilka värden som skall skrivas in var. Uppgiften är att rita ett diagram där normalkraften avsätts längs en horisontell axel. Läraren tittar på vad de har gjort och ser att något inte stämmer. Läraren ställer sedan frågor till eleverna om vad de har gjort och vad det är för värden de har skrivit in. Det blir tydligt att pojkarna

inte riktigt har förstått vad det är de skall mäta (tur 271–272) och också felaktigt utgått från att ”g” i instruktionen står för gram (tur 273–277). Pojkarna frågar i tur 179 om de inte skulle mäta det de har gjort. Läraren svarar ”nej” och talar också om vad de skulle mäta. Pojkarna konstaterar då att de har gjort fel (tur 281). Utifrån detta kan läraren därefter gå vidare. Han förklarar relationen mellan tyngd, normalkraft och friktionskraft. Pojkarna ställer frågor och ger uttryck för sina tankar för att få bekräftelse på huruvida de följer med i lärarens resonemang. Om läraren är osäker på om de har förstått, frågar han pojkarna något som kan ge honom en indikation på om de har förstått (tur 288). Läraren återkommer också till vad det är de skall undersöka (tur 292) och vilka värden de skall läsa av (tur 286, 296). Läraren avslutar samtalet då han upplever att de har förstått. Eleverna fortsätter arbeta och löser så småningom uppgiften.

5.4.6 Sammanfattning

I båda laborationssamtalen framkommer att eleverna inte har förstått uppgiften. Både sprinteleverna och kontrolleleverna tar hjälp av såväl klasskompisarna som läraren. Sprinteleverna får till slut en lång genomgång av läraren, men går trots det från lektionen utan att ha förstått. Kontrolleleverna får också hjälp av läraren, men när de går från lektionen vet de vad de hade missförstått och vad som krävs av dem för att slutföra uppgiften. I båda fallen prövar eleverna att ta ett ämnesanknutet språk i aktivt bruk. Men bara i kontrollklassen lyckas de i sina ansträngningar.

Matilda, Johanna och en av pojkarna ingår i fokuselevgrupperna. Betygmässigt presterar flickorna över lag högre än pojkarna. I fysik ligger Johanna högst, Matilda och kontrollklasspojken ligger på samma nivå.

5.5 Historia och religion

Detta avsnitt (5.5) innehåller sex lektionsanalyser: tre undervisningslektioner i historia i sprintklassen och en i kontrollklassen samt en undervisningslektion i religion i sprintklassen och en i kontrollklassen. Av de tre historielektionerna i sprintklassen är det huvudsakliga språkvalet i en av dem engelska, i en svenska och i en både engelska och svenska. Båda religionslektionerna sker på svenska.

Historia och religion behandlas i samma avsnitt främst eftersom klasserna har en och samma lärare i båda ämnena. Ämnena liknar dessutom varandra. På samma sätt som till exempel fysik och kemi ger de upphov till liknande verksamhetstyper och typ av interaktion. Då läraren är densamma i båda klasserna och också har dem i två olika ämnen blir det intressant att undersöka om det är möjligt att urskilja mönster för interaktionen i de olika klasserna och för olika verksamhetstyper. Undersökningen av kemi- och fysik-

lektionerna möjliggjorde jämförelser mellan olika lärare. Här jämförs i stället olika undervisningssituationer i två ämnen och klasser med samma lärare.

Såväl historie- som religionstimmarna sker i helklass i vanligt klassrum enligt schemat. Det finns alltså ingen formell uppdelning mellan olika typer av lektioner i historia och religion, som det gör i kemi och fysik.

Historieämnet är på denna skola förlagt till årskurs 1 och religion till årskurs 3. Historia är ett av de ämnen som officiellt sker på engelska i sprintklassen. Läraren beskriver sin språkvalsprincip som att undervisningsspråket är engelska i den utsträckning som han själv finner är möjlig och bekväm. Läraren menar att språket inte får fungera som ett hinder i undervisningen eftersom det är historiestoffet som trots allt är det viktigaste. Sprintklassen har en amerikansk lärobok, men har även tillgång till den svenska historieboken, och läraren varvar svenskspråkiga och engelskspråkiga läromedel (tv-program, artiklar, etc.).

I religion sker däremot undervisningen på svenska även i sprintklassen. Enligt läraren beror detta språkval främst på svårigheten att finna läromedel i ämnet på engelska som passar den svenska läroplanen.

Läraren har svenska som modersmål. Han talar flytande engelska med brittisk accent. Det låter väldigt bra, men han säger själv att han känner sin begränsning i engelska, och han har inte bott utomlands någon längre period och alltså inte använt engelska som arbetsspråk (eller socialt språk) innan han blev involverad i sprintundervisningen. Typiskt för denna lärare är hans engagerade samtalsstil, oberoende av språk – han talar med samma inlevelse på engelska som på svenska.

5.5.1 Historia 1/sprint – en undervisningslektion på engelska

Historielektionerna präglas av lärarens engagerade samtalsstil. (Det gäller även religionslektionerna.) Läraren, som jag har valt att kalla Mikael, ägnar en stor del av lektionstiden till att berätta om och resonera kring historiska händelser. Han rör sig över stora områden i klassrummet och gestikulerar mycket. Som observatör slås jag av hur medryckande lektionerna oftast är. Samtidigt ger läraren alltså själv uttryck för att han känner sig begränsad på engelska och att genomgångarna därför är mycket välplanerade och inte ger utrymme för spontan diskussion i någon större utsträckning. Man kan också konstatera att lektionerna består av olika aktiviteter som är tydligt avgränsade, inte sällan varvas genomgångar med filmvisning och individuellt arbete.

Den aktuella historielektionen, historia 1/sprint, ägde rum under höstterminen i årskurs 1 (2002-10-03). Lektionen är 75 minuter lång. Inspelningen sätter igång någon minut innan läraren med ett ”good afternoon”

sätter igång lektionen och rymmer alltså lite av det småprat som alltid förekommer i klassrummet strax före läraren officiellt sätter igång lektionen. Inspelningen omfattar i detta fall inte avslutningen eftersom inspelningsskivan tog slut efter 74 minuter. Lektionsavslut finns dock med på historiektion 2 och 3. Tabell 11 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid, lärarens språkval och antal elevturer.

Tabell 11. Historia 1/sprint, lektion åk 1, 2002-10-03. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Språkval	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack, tur 1–23			
Försnack	1 min.	Sve	–
Hälsning/öppnande	1 min.	Sve	–
Kärnrelaterad verksamhet: planering	3 min.	Sve	4
Totalt inledningsfas och försnack	5 min.	Sve	4
Kärnfas och mellansnack, tur 24–104			
Kärnverksamhet 1: genomgång	20 min.	Eng	12 (11 eng)
Mellansnack	3 min.	Sve	–
Kärnverksamhet 2: tv-program	17 min.	Sve	–
Mellansnack	5 min.	Sve	–
Kärnverksamhet 3: genomgång	25 min.	Eng	11 (4 eng, 7 sve)
Totalt kärnfas	70 min.	Eng (övergrip.)	23
Totalt	75 min.		27

Under denna historiektion sker turfördelningen för det mesta genom att eleven utser sig själv och försöket accepteras oftast av läraren. Detta gäller för både de kärnrelaterade sekvenserna och kärnverksamheterna, och för både initiativ och responser.

Elevernas interaktion i det offentliga klassrumssamtalet kännetecknas under denna lektion av korta turer, mestadels i form av en- och tvåordiga svar som en direkt respons på lärarens frågor. Eleverna tar initiativ ett antal gånger, men initiativen är kontextbundna och kognitivt enkla. Det handlar om begäran om förtydligande av typen, *vem talar du om, vad sa du*, etc. Vid några tillfällen går elever in i sammanhängande kortare dialoger med läraren, enkla flertursdialoger. Dessa byggs i hög utsträckning upp av repetitionsturer eller upprepningsturer och innebär alltså kognitivt enkla dialoger där innehållet inte utvecklas eller blir föremål för reflektion. Interaktionen kännetecknas vidare av att eleven oftast tar ordet då läraren ställer en fråga. I merparten av fallen utser eleven sig själv vilket också läraren accepterar. Detta turfördelningsmönster som följer mindre formella principer ger en känsla av

en mer vardaglig och öppen dialog – det verkar vara möjligt för eleverna att delta i dialogen utan att egentligen behöva be om ordet. Men eleverna säger på det hela taget inte så mycket. Lektionen sker huvudsakligen på engelska; kodväxling till svenska används för enstaka ord och uttryck. I slutet av lektionen växlar läraren från engelska till svenska helt och hållet.

Det totala antalet elevturer är 27 stycken, varav 23 inom kärnverksamheterna. Merparten av elevturererna är mycket korta. I den kärnrelaterade planeringsverksamheten är elevturererna 4 till antalet, alla på svenska.

Kärnfasen rymmer tre kärnverksamheter, varav två stycken, nummer 1 och 3, är ämnesanknutna genomgångar. Kärnverksamhet nummer 2 är ett tv-programinslag och innebär således att eleverna sitter tysta, tittar och lyssnar. Språkvalet för genomgångarna är engelska, medan tv-programmet är på svenska. Kodväxling till svenska förekommer dock både i den första och den andra genomgången, oftast för enstaka ord eller för rena översättningar av ord eller uttryck.

I den första genomgången som är ca 20 minuter lång, är antalet elevturer 12. Elva stycken av dessa är på engelska och den sista är ohörbar. Turerna är korta, mellan två och fem ord, och de är ämnesanknutna, till exempel *Christoffer Columbus discovered America* (tur 25, ej i ex.), *a barberer* (tur 27, ej i ex.), *he is big* (tur 37, ex. (18)), *the pope* (tur 39, ej i ex.).

I den andra genomgången som är ca 25 minuter lång är antalet elevturer 11, 4 på engelska och 7 på svenska – under de sex sista minuterna har läraren kodväxlat till svenska. Både de engelska och svenska elevturererna är korta. Eleverna säger helt enkelt inte så mycket under hela lektionen.

Under denna lektion finns det fyra sekvenser med ämnesanknuten flertursdialog. Två av dem är uppbyggda genom frågor som rör begäran om upprepning och innebär endast en upprepning eller eventuellt en omformulering (enkla flertursdialoger). Exempel (18) ger prov på direkt ämnesanknutna flertursdialoger. Eleverna använder inte ett ämnesanknutet språk.

(18) *Historia 1/sprint. Elaborativ flertursdialog, lärarens initiativ. Slutet av tur 34–början av 38.*

- 34 L: [---]and what kind of impression do you think he
wants to give you↑
- 35 P1: he is powerful
- 36 L: he is powerful well yes what makes you think he is
powerful
- 37 P1: he is big
- 38 L: yes he is big he is huge he is like a bull his weight
his broad shoulders (SKRATT)

Under denna lektion förekommer en hel del parallella samtal mellan eleverna och mellan vissa elever och läraren. De äger rum mellan kärnverksamheterna, i pauser eller i övergångar.

Alla parallella samtal som hörs på inspelningen sker på svenska. Det överensstämmer med min erfarenhet om språkvalet för det sociala samtalspråket i klassrummet mellan elever och mellan lärare och elever.

En sådan samtalssekvens mellan en elev och läraren sker i övergången mellan kärnverksamhet 2 och 3. Samtalssekvensen handlar om den kommande uppgiften:

(19) *Historia 1/sprint. Parallella samtal, PS, med metaspråkligt innehåll. Tur 77–början av 84.*

- 77 F1: åh vad kallt det är (PENNVÄSSARE I BAKGRUNDEN) nu kommer du väl skriva en sådan här tidning eller hur . då vi ska göra såhär mellan svenska och så
- 78 L: nja vi ska väl i första hand göra muntliga redovisningar och så ska ni göra små skriftliga sammanfattningar som ni skall-
- 79 F1: och då kollar hon på språket och du
- 80 L: va-
- 81 F1: kollar hon på språket och du på innehållet då
- 82 L: ungefär
- 83 F1: i svenska
- 84 L: i muntlig framställning hur ni presenterar det ja det ska vara på svenska . att ni kan göra det på ett intressant och vettigt sätt . det är en del av svenskan också . av ämnet ..(LÄRAREN HÖJER RÖSTEN)
*shall we continue could i have your attention please→
. thank you . in order to get control of his kingdom
the king has to control some . vital parts of . not
of the kingdom but of the state*

I denna dialog återknyter eleven till den kommande uppgiften i historia och svenska. Hon undrar över relationen mellan språk, uppgift och bedömning: vilken lärare som skall bedöma vad och vilken del av uppgiften. Detta är en fråga som ofta kommer upp. Inte sällan dyker sådana samtal upp just i övergångarna mellan olika verksamheter, som parallella samtal mellan en eller flera elever och läraren.

5.5.2 Historia 2/sprint – en undervisningslektion på svenska

Historia 2/sprint är inspelad under vårterminen i årskurs 1 (2003-02-18). Lektionen är 75 minuter lång och handlar om första hälften av 1900-talet och industrialiseringen. Inspelningen är ca 44 minuter lång. Den börjar mitt i det som jag på ett övergripande plan räknar som kärnverksamhet nummer två. Lektionen inleddes med en film med Charlie Chaplin, uppskattningsvis 10–15 minuter lång. Filmvisningen följs av att läraren talar en stund om filmen (enligt mina observationsanteckningar). Denna diskussion övergår i en mer allmän genomgång av tiden kring 1930-talet och industrialiseringen. Diskus-

sionen och genomgången pågår ca 5–10 minuter innan bandspelaren sätts igång. Inspelningen pausades också under kärnverksamheten ”tyst läsning”, ca 10 min. Tabell 12 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid, lärarens språkval och antal elevturer.

Tabell 12. Historielektion 2/sprint, lektion åk 1, 2003-02-18. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Språkval	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack	5 min.	Sve	Ingen insp.
Kärnfas och mellansnack, tur 1–90			
Kärnverksamhet 1: film med Charlie Chaplin	10–15 min.	Sve	Ingen insp.
Kärnverksamhet 2: genomgång			
a) utifrån filmen	10–15 min.	Sve	3 (insp. ca 5 min.)
b) genomgång utifrån artikel och uppgift	25 min.	Sve	25
Kärnrelaterad verksamhet: intro och övergång till nästa KV, mellansnack med ps	1–2 min.	Sve	–
Kärnverksamhet 3: tyst läsning	10 min.	Sve	–
Kärnverksamhet 4: genomgång	12 min.	Sve	12
Totalt kärnfas	70 min.	Sve	40
Avslutningsfas och eftersnack, tur 90–93	Max 1 min.	Sve	–
Totalt	75 min. (44 min. insp.)		40

Turfördelningsmönstret i de två genomgångsfaserna ser ungefär likadant ut och är tydligt och ganska ensidigt, vilket kan kopplas till verksamhetstypen, ”genomgång utifrån bestämda texter”. Läraren inbjuder eleverna att delta i klassrumssamtalet genom att väcka frågor kring innehållet i ämnesanknutna texter. Turbyte sker oftast genom att läraren nominerar nästa talare. I transkriptionsexempel 29 och 30 inbjuder läraren explicit eleverna att delta i klassrumssamtalet. Han utnämner nästa talare och han driver också på diskussionen genom att ställa följdfrågor. Vid ett antal tillfällen nominerar eleverna sig själva och då accepterar läraren det, och eftersom lektionen också innehåller ett antal flertursdialoger ökar antalet tillfällen då det är naturligt att eleverna själva tar ordet.

Kännetecknande för det lärarledda helklassrumssamtalet under denna historielektion är att eleverna talar ganska mycket. Interaktionen är ämnesfokuserad och ganska intensiv, kanske inte direkt livlig, men ändå mer livaktig än under den förra historielektionen. Läraren ställer många frågor och ofta också följdfrågor, vilket leder till ett ökat antal ämnesanknutna flertursdialoger. Läraren utmanar och uppmanar eleverna att tänka vidare, att ut-

veckla sina svar. Många av elevturererna är också lite längre än några enstaka ord. Särskilt anmärkningsvärt är det att elevinitiativen är förhållandevis starka och elaborerade, vilket kan ses som ett tecken på att eleverna visar att de vill och försöker ge uttryck för tankar och reflektioner kring innehållet. Eleverna använder alltså ett ämnesanknutet språk under denna lektion.

Det totala antalet elevturer är 40 och alla sker inom ramen för genomgångsfaserna. Dessa verksamheter upptar ca 45 minuter av den 75 minuter långa lektionen. Den första genomgången varar i ca 30 minuter och kan indelas i två delar; den första delen (ca 10–15 minuter) tar sin utgångspunkt i filmen (ca 5 minuters inspelning) och den andra (ca 25 minuter) tar sin utgångspunkt i den uppgift eleverna fått vid föregående lektion. Uppgiften går ut på att eleverna utifrån artikeln ”om arbetet fick bestämma tiden” skulle göra två listor med ”före” och ”efter” över hur arbetet förändrades i och med industrialiseringen. Den första delen av genomgången innehåller 3 elevturer och den andra 25 stycken. Lektionens sista genomgång bygger på den föregående kärnverksamheten ”tyst läsning” och läraren utgår från den text eleverna nyss har läst. Genomgången varar i ca 12 minuter och har 12 elevturer (se Tabell 12).

Merparten av turererna är ämnesanknutna initiativ och responser med en övervägande del responser. Under denna lektion finns det inga ämnesanknutna responser som endast är minimala responser. Lärarens frågor är heller inte av ja-nej-karaktär, utan av typen: *vad enligt den här artikeln var typiskt för arbetar-* (slutet av tur 7, ej med i ex, inte heller de följande), *och det innebär* (tur 9), *mm och varför det* (tur 13), *några fler punkter på hur det förindustriella arbetet kunde se ut* (tur 18), *vad var det som var problem med dem* (tur 24), *nåt mer vi vill ha med här* (tur 26), *hur förändras det vad är det som sker med arbetet* (tur 28), *ja hur menar du att utbildning* (tur 42), *vad säger de här texterna om inställningen till det här med [---] hur tänker han sig- hur ser han på industrisamhället* (tur 66). Exempel på hur elevernas responser kan se ut ges i (20).

(20) *Historia 2/sprint. Typ av elevturer: ämnesanknutna responser. Slutet av tur 76–81.*

- 76 L: [---] Marx† vem är det förresten→ på sidan åttio (PS UTBRYTER) vem är Karl Marx eller vem var Karl Marx . Christoffer
- 77 P1: en av författarna till kommunistiska manifestet
- 78 L: mm † han är väl en utav de mest kända tänkarna bakom de socialistiska kommunistiska ideerna som också hör till artonhundratalet som också växer fram i och med industrisamhället och vad säger han om industrisamhället och maskinerna Anders†
- 79 P2: arbetaren blir till en del av maskinen (XXX) tjänar (X) a

- 80 L: ja är det bra eller dåligt
81 P2: det är väl ganska sådär ja (XX)

Elevernsvarna är alltså i jämförelse med historia 1/sprint (på engelska) längre och mer fullständiga. Läraren ställer följdfrågor vilket också leder till att eleverna ges möjlighet att utveckla sina svar.

De ämnesanknutna initiativen under denna lektion är 8 stycken och de är alla elaborerade. Eleverna utvecklar eller fortsätter på innehållet i lärarens turer. Särskilt starka blir initiativen då samma elev återtar ordet flera gånger kring samma topik och sekvensen av lärar- och elevturer bildar en flertursdialog. Denna typ av ämnesrelaterade initiativ är ett exempel på språk-användning som är kontextreducerad och mer tankemässigt krävande.

(21) *Historia 2/sprint. Typ av elevturer: elaborerade initiativ. Slutet av tur 1-6.*

- 1 L: [---] men ja nu har vi kommit så långt fram som till nittonhundratrettioåret då var såg fabrikena ganska annorlunda ut jämfört med artonhundratrettioårets fabriker på nittonhundratrettioåret då försökte man verkligen vad sa du ↑
- 2 F1: XX så att man kunde göra fler saker på kortare tid [L uppbackning:ja↑] ja så att det tog mindre tid och kraft att göra saker
- 3 L: man delar upp arbetsmomenten så i stället för att en person drar upp bulten och sen slår till den eller vad de nu höll på med så är det en person som drar och en som slår och sen så står det en övervakare och kollar också att allt tar så lite tid som möjligt på trettioåret fanns det något som kallades för tidstudiemän som klockade varje minsta rörelse som arbetarna gjorde för att man skulle kunna minimera i stället om jag gjorde ett moment sådär så kunde man spara lite tid på att jag bara gjorde sådär det tar ju längre tid att göra så än att göra så
- 4 F1: en av de där killarna han hade tretton barn han som hade XX och han tänkte att så som man jobbade på arbetet så skulle man jobba i en familj och så som man jobbade i en familj skulle man jobba på arbetet och han provade alla sådana metoder hemma i familjen [L uppb: aha] och då kunde han använda dem i arbetet (XXXXXXX) -
- 5 L: när man byggde när man byggde bostäder i Stockholm på fyrtio femtiotalen så när man byggde kök till exempel då använde man sig av sådana här metoder man byggde modellkök och så fick ett par tanter stå där och rulla köttbullar och så kommer de fram till vad som var lämpligaste höjden på köksbänken . var ugnen skulle vara någonstans och sådana där saker och det

var det där med effektivitet tid och disciplin och sånt där det var- har hade verkligen slagit igen om
6 F1: och alla (XXXXX) be om ursäkt liksom . om han gör på det sättet och han gör på det sättet (XX) så fick alla lära sig av honom då hur man gjorde (X) viset [L uppb: mm . precis]

Elevinitiativen under denna lektion är också längre och mer utbyggda än under historia 1/sprint. Samtalssekvensen ovan bildar en flertursdialog som är uppbyggd av elevens initiativ.

Under denna lektion förekommer alltså ett antal flertursdialoger, vilket kan kopplas till den typ av frågor läraren ställer. Samma lärare anlägger alltså en mer dialogisk undervisningsstil när han undervisar på svenska.

5.5.3 Historia 3/sprint – en undervisningslektion på engelska och svenska

Den tredje historielektionen är inspelad under vårterminen i årskurs 1 (2003-02-20). Lektionen är 75 minuter lång och handlar om 1800-talet och den viktoriaiska tiden. Inspelningen börjar några minuter innan läraren sätter igång lektionen. Under denna lektion stoppas inspelningen vid två tillfällen, först då läraren visar ett tv-program, sedan när eleverna får i uppgift att läsa tyst. Inspelningen för denna lektion är på grund av avbrotten endast ca 35 minuter. Tabell 13 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid, lärarens språkval och antal elevturer.

Elevernas ämnesanknutna bidrag är förhållandevis få under denna lektion och de flesta är ämnesanknutna korta responser som svar på lärarens frågor, och turtagningen sker både genom att läraren utser nästa talare och genom självnominering.

Under denna historielektion är elevaktiviteten i den offentliga klassrumsinteraktionen ganska hög, men mer än hälften av elevturena är icke-ämnesanknutna. Det övergripande språkvalet är först engelska, men under lektionens tredje kärnverksamhet växlar läraren till svenska och fortsätter därefter på svenska resten av tiden. Det innebär att ungefär första hälften av historielektion 3 sker på engelska och den andra hälften på svenska. Kodväxlingen sker utan explicit förvarning och utan kommentar. Större delen av elevturena sker efter kodbytet. Merparten av de ämnesanknutna elevturena finns i lektionens tredje genomgång som bygger på en text som eleverna nyss fått läsa och utifrån denna ställer läraren frågor. De flesta elevturena är responser och mycket korta, 1–3 ord. De få initiativen är kognitivt enkla och innebär inte att eleverna tar ett ämnesanknutet språk i bruk. Eleverna ger visserligen uttryck för en del tankar och reflektioner, men yttrandena är både kognitivt och språkligt enkla. Det samma gäller de få flertursdialogerna.

Tabell 13. Historia 3/sprint, lektion åk 1, 2003-02-20. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid, språkval och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Språkval	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack, tur 1–3			
Försnack	3 min.	Sve, lite eng	–
Hälsning/öppnande	1 min.	Eng	–
Totalt inledningsfas och försnack	4 min.	Eng (övergrip.)	–
Kärnfas och mellansnack, tur 3–96			
Kärnverksamhet 1: genomgång/introduktion, tur 3–13	3 min.	Eng	5
Kärnverksamhet 2: tv-program	15–20 min.	Eng	Ingen insp.
Mellansnack	Mycket kort	Eng	–
Kärnverksamhet 3: genomgång, tur 17–20	7–8 min.	Eng/sve	2
Kärnrelaterad verksamhet: övergång, mellansnack och introduktion, slutet av tur 21–30)	2–3 min.	Sve	3
Kärnverksamhet 4: tyst läsning och individuellt arbete	15–20 min.	Sve	Ingen insp.
Kärnverksamhet 5: genomgång, tur 32–67	15 min.	Sve	17
Kärnrelaterad verksamhet: om uppsats, tur 67–97	5 min.	Sve	15
(a) introduktion (b) planering kring provdatum (c) frågor om språk			
Totalt kärnfas	70 min.	Eng/sve	42
Avslutningsfas, slutet av tur 96			
Avslutning	mycket kort	Sve	–
Totalt	75 min. (35 min. insp.)		42

Liksom flertursdialogerna i lektion 1 så är dessa inte så ämnesfokuserade om man jämför med lektion 2. Över huvud taget säger inte eleverna så mycket i den offentliga ämnesanknutna interaktionen och när de säger något är det oftast som ett mycket kortfattat direkt svar på lärarens frågor eller frågor som är svagt ämnesanknutna. Endast vid ett tillfälle säger en elev något på engelska. Över lag ger interaktionen under denna lektion ett intryck av att vara spretig och ofokuserad.

Alla elevturer under denna lektion finns i lektionens kärnfas, men det är bara 24 av de 42 turerna som sker inom ramen för lektionens kärnverksamheter, och 23 av dessa 24 är direkt ämnesanknutna.

Den första genomgången innehåller 4 direkt ämnesanknutna elevturer och 1 icke-ämnesanknutna. En av de ämnesanknutna turerna är en respons på lärarens fråga:

(22) *Historia 3/sprint. Typ av elevturer: direkt ämnesanknuten respons, på engelska. Slutet av tur 3–början av tur 5.*

- 3 L: [---] *and first the concept of the word Victorian . what does it mean↑ . Victorian society . the Victorian era . anyone who knows↑ (BRITTISK ACCENT) . Ella↑*
- 4 F1: *wasn't that the era when queen Victoria ruled you know . England↑*
- 5 L: *yes . it's an English expression of course and it refers to England great Britain and the Victorian era is when Victoria was queen of England [---]*

Denna respons är det enda elevyttrandet som sker på engelska under föreliggande lektion. De övriga tre ämnesanknutna turerna under den korta introduktionsgenomgången är intitiativ som alla tre ingår i samma samtalssekvens. Elevens frågeinitiativ är ämnesanknutet men ligger lite utanför ämnesfokus. Eleven använder med andra ord inte ett ämnesanknutet språk:

(23) *Historia 3/sprint. Typ av elevturer: ämnesanknutna initiativ. Slutet av tur 5–10.*

- 5 L: [---] *so she ruled England almost the entire nineteenth century and eh when one is talking about nineteenth century society in England you usually refers to it as the Victorian era . yes↑*
- 6 F1: *Hade hon cancer?*
- 7 L: *I have no idea . öh det har jag ingen aning om jag tror att hon dog av hög ålder hon var rätt gammal*
- 8 F1: *för att jag såg en film härom veckan den var på tv om henne å då hade hon inge hår . hon var tvungen att ha peruker*
- 9 L: *Mm det kan ju ha vart att hon var gammal*
- 10 F1: (OHÖRB)

Varken i den andra eller tredje genomgången använder eleverna ett ämnesanknutet språk. Initiativen är svagt ämnesanknutna och kognitivt enkla och responserna är korta, mellan ett och tre ord.

Under denna lektion förekommer två ämnesanknutna flertursdialoger i den tredje kärnverksamheten. De kan dock inte sägas utveckla innehållet och de är båda kognitivt och språkligt enkla (se (23)).

I slutet av lektionen introducerar läraren uppsatssuppgiften. Denna kärnrelaterade verksamhet varar i ca fem minuter och innehåller 17 elevturer. I slutet av uppsatsintroduktionen väcker en av eleverna språkvalsfrågan:

(24) *Historia 3/sprint. Språkrelaterad episod. Tur 89–92.*

- 89 F1: *öh . spelar det någon roll vilket språk det är på↑*
- 90 L: *nej*

Principen för språkval framträder i denna samtalssekvens. Generellt gäller att både svenska och engelska får användas i alla sammanhang, både i tal och skrift. Språket skall inte hindra eleverna från att delta i klassrumsinteraktionen eller prestera sitt bästa i inlämningsuppgifter, på prov och i uppsatser. Ämnet och innehållet är ändå det viktigaste. Frågan om språkval aktualiseras trots detta allt som oftast av eleverna och ibland av läraren.

5.5.4 De tre historielektionerna – summering

De tre historielektionerna är lika långa, 75 minuter. De har också ungefär samma struktur; en kort inledningsfas på några minuter; därefter tar kärnverksamheten över. Kärnfasen sträcker sig oftast ända till slutet av lektionerna, vilket innebär att avslutningsfasen i stort sett är obefintlig. Det offentliga klassrumssamtalet upptar ungefär lika mycket tid under dessa tre lektioner och man kan konstatera att eleverna är mer verbalt aktiva och deltar mer i det officiella klassrumssamtalet under lektion 2 och 3. Om man däremot tittar på hur elevturen fördelar sig över olika verksamhetstyper förändras bilden något. Lektion 1 och 3 är då mer lika varandra på det sättet att de ämnesanknutna turen är ungefär lika många, medan de nästan är dubbelt så många under lektion 2. Under denna lektion är elevernas turer också betydligt längre och mer innehållsrika.

Under historielektion 1 som är på engelska och historielektion 3 där första hälften av lektionen är på engelska och den andra på svenska använder eleverna i stort sett inget ämnesanknutet språk vare sig på engelska eller svenska – de säger på det hela taget inte så mycket. Under lektion 2, den som sker på svenska, är elevernas deltagande i den offentliga ämnesanknutna interaktionen betydligt större. Här utvecklar eleverna själva i viss mån ett ämnesanknutet språk, och den enda rimliga förklaringen är att hela denna lektion sker på svenska. För läraren tar det sig uttryck i en säkerhet som inte är lika tydlig under de andra lektionerna – han formligen sprutar ur sig frågor, uppföljningar och följdfrågor. Detta inverkar med stor sannolikhet positivt på elevernas deltagande. Läraren erbjuder eleverna ett större talutrymme och eleverna får ökade möjligheter att använda och därmed också utveckla ett ämnesanknutet språk.

Elevaktiviteten är över huvud taget ganska låg under historielektionerna, även om den är något större under lektionen på svenska. Detta kan förmodligen kopplas till lärarens undervisningsstil och personlighet. Han är en mycket omtyckt lärare, som engagerar och berör eleverna med sina inlevelsefulla berättelser och levande genomgångar. Men han skapar inte diskussioner i klassrummet i så stor utsträckning.

5.5.5 Historia/kontroll – en undervisningslektion (på svenska)

Den aktuella historielektionen i kontrollklassen spelades in under höstterminen i årskurs 1 (2002-10-03). Lektionstiden är 70 minuter (kl. 10.30–11.40) och inspelningen är 68 minuter lång. Tabell 14 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid och antal elevturer.

Tabell 14. Historielektion/kontroll, lektion åk 1, 2002-10-03. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack, tur 1–14		
Försnack	1 min.	–
Hälsning/öppnande (tur 6)	2 min.	–
Info från kuratorn	10 min.	2
Info från skolsyster	2–3 min.	–
Totalt inledningsfas och försnack	16 min.	2
Kärnfas, tur 15–58		
Genomgång introduceras	5 min.	–
Avbrott, mellansnack	4 min.	8
Genomgång sätter igång (tur 30–38)	15 min.	4 + 1 i övergången
TV-program	18 min.	–
Genomgång (tur 41–58)	10 min.	9
Totalt kärnfas	52 min.	22
Avslutningsfas, tur 58	Mycket kort	–
Totalt	70 min.	24

Dagen före denna lektion har klassen haft historieprov vilket innebär att läraren introducerar ett nytt kapitel i historieboken: Nya tider, nya världar. Läraren berättar att de under några veckor skall samarbeta med svensk-läraren, genom ett grupparbete.

I denna klass är det alltså vanligt att eleverna ofta själva tar ordet, och så förhåller det sig även under denna lektion. På det hela taget är lektionen emellertid både tystare och lugnare än vanligt. Detta gäller både elevernas bidrag i icke-ämnesanknuten kontext och i kärnverksamheterna.

Kännetecknande för denna lektion är alltså att eleverna är väldigt tysta – de deltar inte särskilt mycket i den ämnesanknutna klassrumsinteraktionen, och det är också anmärkningsvärt att de under stora delar av lektionen sitter tysta och lyssnar. Det är betydligt mer ovanligt för eleverna i kontrollklassen än i sprintklassen, men över lag förekommer det mindre sorl under historielektionerna (och fysiklektionerna) än under lektioner i andra ämnen i kontrollklassen.

Elevturererna är totalt 24 stycken (jfr med sprintklassens 27, 40 respektive 42 under historielektionerna med samma lärare), men endast 14 stycken inom ramen för någon av lektionens två kärnverksamheter (jfr sprintklassen 23, 40 och 24). 12 av dessa 14 elevturer är direkt ämnesanknutna.

I den första genomgången, kärnverksamhet 1, är elevernas bidrag svar på lärarens fråga om vad en bild i läroboken föreställer. Elevturererna består av korta responser och ett enkelt svagt initiativ. Eleverna använder inte ett ämnesanknutet språk. Likaså i den andra genomgången, kärnverksamhet 3, är elevturererna korta och kognitivt enkla (och kräver låg grad av kunskaps-språk). Flera av elevturererna är gissningssvar på lärarens fråga om varifrån Gustav Vasa lånade pengar för att kunna utrusta sina arméer:

(25) *Historia/kontroll. Typ av elevturer (i kärnverksamhet 3): minimala svar. Slutet av tur 41–början av 50.*

- 41 L: [---] Gustav Vasa han lånade sina pengar . när han tog över makten i dom här inbördeskrigen då lånade han pengar . å vet ni varifrån . kommer ni ihåg det från högstadiet om ni läst sånt här . . varifrån lånade Gustav Vasa sina pengar så han kunde utrusta arméer . kommer ni ihåg†
- 42 Flera P: kyrkan
- 43 L: aa fast först när han har blivit kung
- 44 P: Danmark
- 45 L: Danmark e fienden . de dom man slåss emot
- 46 P: Tyskland
- 47 P: Ryssland
- 48 L: Tyskland . var de nån som sa här
- 49 P: Lübeck
- 50 L: Lübeck ja . dom rika köpmännen i Lübeck lånar pengar till Gustav Vasa så han kan utrusta en armé . ta över makten å göra sig till kung i Sverige [---]

Den andra genomgången innehåller vidare lektionens två enda ämnesanknutna frågor, där en av dem innehåller ämnesanknutet språk:

(26) *Historia/kontroll. Typ av elevturer (i kärnverksamhet 3): initiativ. Slutet av tur 56–början av 58.*

- 56 L: [---] men Sverige blev lutheranskt . Danmark blir lutheranskt . dom tyska staterna här i norr . Brandenburg . Sachsen och en hel hoper andra blir lutherska . Sydeuropa förblir katolskt med lite såna här kalvinistiska inslag . Nederländerna e kalvinistiskt . dom hörde ju till Spanien men religionsskillnaden e en av orsakerna till att Nederländerna gör uppror

- 57 P: e dom fortfarande kalvinister
 58 L: eh de e väl den största kyrkoinriktningen i Holland
 i dag [---]

Detta är alltså den enda gången under lektionen som en elev använder ett ämnesanknutet språk (tur 57).

5.5.6 Religion/sprint – en undervisningslektion på svenska

Den aktuella religionslektionen i sprintklassen spelades in under höstterminen i årskurs 3 (2004-12-01). Lektionstiden är mellan kl. 9.50–11.05 och inspelningen är 73 minuter lång. Den handlar om nyandlighet. Tabell 15 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid och antal elevturer.

Tabell 15. Religion/sprint, lektion åk 3, 2004-12-01. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack, tur 1–3		
Parallella samtal	1 min.	–
Hälsning/öppnande, inkl. försnack	1 min.	1
Lektionsplanering	2 min.	–
Totalt inledningsfas och försnack	4 min.	1
Kärnfas, tur 3–42		
Genomgång (tur 3–15)	30 min.	6
Tyst läsning	5 min.	–
Genomgång	5 min.	–
Tyst läsning och självständigt arbete	15 min.	–
Genomgång (slutet av tur 15–40)	10 min.	13
Totalt kärnfas	65 min.	19
Avslutningsfas, tur 40–42	6 min.	1
Totalt	75 min.	21

Terminen börjar närma sig sitt slut och läraren introducerar under lektionen ett sista nytt avsnitt, nyandlighet. Läraren planerar att ägna tre lektioner för genomgångar och därefter skall eleverna arbeta individuellt med ett fördjupningsarbete.

Elevernas deltagande i den offentliga klassrumsinteraktionen är alltså mycket lågt, men när läraren ställer frågor, svarar eleverna. Merparten av elevernas yttranden är således responser på lärarens frågor. Turfördelningen sker oftast genom att läraren nominerar nästa talare och i många fall explicit genom att säga elevens namn. Vid ett fåtal tillfällen är det en elev som nominerar sig själv och det accepteras av läraren.

Kännetecknande för denna religionslektion är den låga elevaktiviteten – det lärarledda klassrumssamtalet innebär helt enkelt inte så mycket dialog mellan läraren och eleverna. Lektionen är uppbyggd kring flera kärnverksamheter där det i och för sig finns utrymme för interaktion mellan läraren och eleverna, men läraren har valt en typ av föreläsningssaktig genomgång, vilket innebär att läraren talar och eleverna lyssnar. Eleverna deltar egentligen bara då det explicit förväntas av dem, det vill säga i den verksamhet där deras delaktighet är en del av själva verksamheten, som i genomgång utifrån läsning och självständigt arbete. Under de genomgångar där läraren förmedlar nytt innehåll, ställer han heller inte frågor till eleverna, förutom undantagsvis (precis i början av den första genomgången, i introduktionen). Då eleverna deltar sker det i form av svar på lärarens frågor eller som en slags rapportering av vad de kommit fram till under sitt självständiga arbete. Denna lektion är på det hela taget en utpräglad föreläsningsslektion. Under en stor del av tiden är det knäpptyst (ovanligt tyst även för att vara sprintklassen) när läraren talar, men det är ingen tystnad som tyder på trötthet eller ointresse. Läraren får respons i form av skratt och uppbackningar osv.

19 av 21 elevturer sker i en ämnesanknuten kontext och dessa är också direkt ämnesanknutna. Under verksamhetens fem första minuter då läraren introducerar det nya avsnittet förekommer 6 elevturer. Läraren inbjuder eleverna att delta i interaktionen genom frågor. Frågorna är svagt ämnesrelaterade och inte kognitivt svåra. De fungerar som ett slags igångsättare, som leder in i det nya avsnittet – det är lärarens sätt att fånga elevernas intresse i början. Läraren sätter igång musik och frågar om det är någon av eleverna som vet varifrån musiken kommer. I den första genomgången består elevernas yttranden av fyra minimala svar, ett frågeinitiativ (lektionens enda elevinitiativ) och ett ofullständigt svar:

(27) *Religion/sprint. Lektionens enda elevinitiativ. Tur 59–61.*

- 59 L: [---] vi rör oss bara i västvärlden nu- det här- det här fenomenet eller det vi skall prata om hör hemma i Europa och USA å liknande Australien å Kanada å så vidare- men de e ett västvärldsfenomen
- 60 P: förekommer det inte i Japan också men nyandl-
- 61 L: japp . jag räknar Japan i västvärlden (SKRATTAR)
Japan har ju på nåt sätt syltat sig in i den västerländska kulturen ganska väl så att .

I lektionens tredje genomgång inbjuder läraren eleverna att delta i klassrumssamtalet genom att inledningsvis säga: *får jag några förslag på eh New Age-referenser eller vad vi skall kalla det för* (tur 15, ex. 28). Denna typ av genomgång leder till att de flesta responserna är av samma typ; minimala eller fulla starkt ämnesanknutna svar:

(28) *Religion/sprint. Typ av responser: direkt ämnesanknutna fulla svar. Tur 15–26.*

- 15 L: [---] får jag några förslag på eh New Age-referenser eller vad vi skall kalla det för . Anna
- 16 F1: energi
- 17 L: energier pratas det mycket om . var har vi dom till exempel . (när) pratas det om negativa energier som vi går omkring med . . Bengt
- 18 P1: hela dig själv så helar du världen
- 19 L: aha . och↑
- 20 P1: att dina vad skall man säga- åsikter å tankar sprider sig så att säga så att om du mår bra så mår andra bra också
- 21 L: a just det . precis . får jag människor i min omgivning å må bra å så vidare å så vidare som ringar på vattnet för allting där hänger ihop på nåt sätt . mer- Kristin↑
- 22 F2: att eh Gud finns överallt . i varje människa
- 23 L: a just de . den där panteistiska idén . *everyone is Jesus-* e inte de Tomas di Levas sång . . mer↑ Erik
- 24 P2: dom pratar om- sista meningen jorden å hjärtat . moder jord
- 25 L: aa . just de . . de här med den besjälade jorden . den andliga jorden som vi har tappat kontakt med . mycket av det här e ju en kritik av det moderna samhället eller så som man ser det moderna samhället som e materiellt å kallt å sterilt å alltför oandligt . mer↑ . . Marie↑
- 26 F3: ja↑ [L: ja *ha ha*] det där mantra då

Det finns endast en sekvens som kan betraktas som flertursdialog, där läraren först ger respons på elevens svar genom uppbackning och sedan vill att eleven skall utveckla sitt svar (se tur 17–21 i ex. 28).

Över huvud taget innehåller alltså denna lektion inte mycket interaktion som kräver eller ger eleverna möjlighet att formulera egna tankar och reflektioner kring innehållet. Läraren ställer inte den typen av frågor och ger oftast inte heller återkoppling som leder till en utveckling eller fördjupning av diskussionen. Svenska som undervisningsspråk är alltså inte en tillräcklig – men kanske nödvändig – förutsättning för aktivt elevbruk av ämnesanknutet språk.

5.5.7 Religion/kontroll – en undervisningslektion (på svenska)

Den aktuella religionslektionen i kontrollklassen är inspelad under vårterminen i årskurs 3 (2005-04-12). Lektionen är 70 minuter lång och inspelningen är 77 minuter. Den handlar om buddhismen. Tabell 16 sammanfattar

analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid och antal elevturer.

Tabell 16. Religion/kontroll, lektion åk 3, 2005-04-12. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack, tur 1–20		
Försnack	1 min.	–
Hälsning och presentation av lärarkandidat	3 min.	4 icke ämnesanknutna
Mellansnack/parallella samtal	Mycket kort	–
Totalt inledningsfas och försnack		4
Kärnfas och mellansnack, tur 21–286		
Kärnverksamhet 1: genomgång/repetition, tur 21–49 (inkl. kort mellansnack och övergång)	4–5 min.	14
Kärnverksamhet 2: genomgång (tur 49–67)	10 min.	9
Kärnverksamhet 3: självständigt arbete (kort intro i slutet av KV 2) (tur 68–135) (inkl. mellansnack)	25 min.	2 (tur 119–123)
Kärnverksamhet 4: genomgång (av uppgiften) (tur 136–253)	20 min.	62
Kärnverksamhet 5: tyst läsning med parallella samtal (tur 257–277)	10 min.	–
Kärnverksamhet 6: genomgång utifrån texten (tur 269–286)	4 min.	9
Totalt kärnfas	74 min.	96
Avslutningsfas, slutet av tur 286		
Totalt	77 min.	100

Merparten av elevturer återfinns i kärnverksamhet 4 som är en genomgång av de uppgifter eleverna under kärnverksamhet 3 fått arbeta individuellt med. I kärnverksamhet 4 går läraren systematiskt igenom dessa frågor och punkter, vilket medför att han förväntar sig att eleverna deltar i genomgången och det är eleverna införstådda med. Under denna typ av genomgång förekommer det oftare än i andra typer av genomgångar att läraren aktivt fördelar ordet bland eleverna och även i större utsträckning till de elever som inte har begärt ordet. Under sådana genomgångar är det också vanligt att turorganisationen styrs av ett slags luckifyllning, där vem som helst får fylla i det svar som läraren söker:

(29) *Religion/kontroll. Turfördelningsmönster: frivillig luckifyllning. Slutet av tur 136–141.*

136 L: [---] vi börjar med namnen som säger lite grand om vad de här båda inriktningarna eller de här båda skolorna vill säga om sig själva och theravada betyder

137 P1: äldstes skola (L SKRIVER PÅ TAVLAN)

138 P2: äldstes skola .. de äldsta och de snåla
139 L: det här är enligt theravada buddhisterna så är det
här den gamla läran genom att kalla sig för de
äldstes skola eller de äldstes inriktning [---] fast
mahayana buddhisterna hävdar ju också att det är de
som förvaltar den ursprungliga läran och mahayana
betyder↑
140 F1: den stora vagnen
141 L: mm

Parallella samtal får i första hand utrymme inom de verksamheter som innebär självständigt arbete för eleverna och i övergångarna mellan olika aktiviteter eller verksamheter. Under det självständiga arbetet är det många elever som passar på att ställa frågor till läraren.

Interaktionen under religionslektionen kännetecknas på det hela taget av en hög elevaktivitet, i varje fall om man ser till antalet elevturer. Eleverna deltar oftast i interaktionen i form av responser på lärarens frågor, men har också en hel del initiativyttranden. Det förekommer ganska ofta att eleverna tar ordet fritt. Läraren ställer frågor och ofta är det då elever som tar ordet utan att ha fått det. I de flesta fall accepterar läraren detta förfarande, men det händer också att läraren helt ignorerar elevernas försök att ta ordet. På det hela taget är det fler elever som talar och deltar i ämnesgenomgången, och eleverna använder förhållandevis ofta någon form av ämnesanknutet språk. I jämförelse med historielektionerna och religionslektionen i sprintklassen och historielektionen i kontrollklassen ger interaktionen här över huvud taget ett intryck av att vara livligare och lite friare.

Lite drygt 40 minuter av den 74 minuter långa lektionen upptas av de verksamheter där offentlig klassrumsinteraktion förekommer. Det totala antalet elevturer är 100. Den första genomgången är en kort repetition av föregående lektion. Den tredje genomgången (och fjärde kärnverksamheten) är lektionens längsta och den innehåller ett stort antal elevturer, 62 av de 100. Läraren ställer många och konkreta frågor, som till exempel *och theravada betyder* (tur 136, i (29)), *vad vill de ha sagt med det här namnet då* (tur 145, ej i ex.) och *ja och vad är en bodhisattva för någonting* (tur 199, ej i ex.). Den sista genomgången är en kort genomgång utifrån de texter eleverna fått läsa tyst under föregående verksamhet. Läraren ställer en övergripande fråga: *vad ska vi säga om det här då för här är ytterligare en variant under rubriken mahayanabuddhism [...] vad eh skiljer vad skiljer den här från vad ni har läst om hur kommer man hur når man frälsningen enligt de här japanska lärarna . vad ska man göra* (tur 269, ej i ex.).

Nästan alla elevturer, 96 av 100, sker alltså i en ämnesanknuten kontext och merparten är direkt ämnesanknutna. Även om de flesta elevturer är korta finns det ändå ett antal turer som är lite längre. 85 av elevturer är direkt ämnesanknutna turer; 20 är initiativyttranden, 62 responsyttranden och 3 uppskjutande responser.

I den första genomgången är alla elevturer responser förutom en. Responsyttranden ingår i tre samtalssekvenser (flertursdialoger). Läraren ställer en fråga, eleven svarar, läraren följer upp med en följdfråga, eleven svarar, läraren ger återkoppling osv. Eleverna får möjlighet att utveckla innehållet i sina svar vilket innebär dels att en del av elevturer är lite längre, dels att eleverna får möjlighet att använda och utveckla ett ämnesanknutet språk. Även initiativytrandet innehåller ämnesanknutet språk (så här dharmas partiklar, tur 32, ej i ex.).

(30) *Religion/kontroll. Typ av elevturer: (expanderade) responsyttranden i kärnverksamhet 1. Slutet av tur 23–början av 31.*

- 23 L: [---] någon som känner för att utifrån det ni lärde er förra gången . förklara vad det här handlar om
- 24 F1: ja att det inte finns sådär något jag som har . det är inte egna individer med ett jag utan det är alla vi härstammar från samma sak eller vi alla kommer från samma ursprung vi växer från varandra vi tillhör egentligen- xx
- 25 L: (L AVBRYTER, BLIR KORT ÖVERLAPPNING) hur menar du det här att vi växer från varandra
- 26 F1: ja det och sen att det inte finns nåä-
- 27 L: hur kan du förklara det vad menar du med det
- 28 F1: om ja alltså det är det som till exempel det här med filmmjölken som surna eller mjölken som surna att det övergår en människa föds i min själ eller min min karma som säger går vidare till eh nästa
- 29 L: ja just det
- 30 F1: så
- 31 L: och det där med återfödelsen att genom vårt nuvarande liv så kommer vi att påverka någon annan varelse i ett annat liv

I den andra genomgången ser fördelningen mellan responser och initiativ ut som i den första. Responserna är minimala gissningssvar och varken dessa eller initiativet innebär bruk av ämnesanknutet språk.

I den tredje genomgången (den fjärde kärnverksamheten) medför lärarens typ av frågor ofta fåordiga och snabba svar, och merparten av responserna är också minimala svar under denna genomgång, men även i minimala svar kan ett ämnesanknutet språk tas i bruk.

När det gäller initiativen under denna genomgång är det endast ett som är starkt ämnesanknutet och elaborerat (se (31)). Övriga initiativ är kognitivt enkla frågeinitiativ eller skämtsamma kommentarer. De är ämnesanknutna men svaga och innebär ingen användning av ett ämnesanknutet språk.

(31) *Religion/kontroll. Typ av elevturer: ämnesanknutet starkt initiativ. Tur 247–248.*

- 247 L: ja silva först

248 F1: alltså kan man nå nirvana när man lever eller vet
man om när man har nått nirvana när man dör

I lektionens sista genomgång består elevturena av responsyttranden, som i olika utsträckning innebär att eleverna använder ett ämnesanknutet språk:

(32) *Religion/kontroll. Typ av elevturer: ämnesanknutna responser. Tur 269–272.*

269 L: vad ska vi säga om det här då för här är ytterligare en variant under rubriken mahayanabuddhism och den hör väl hemma i Japan (L SKRIVER PÅ TAVLAN) och i Kina kan man hitta den också . vad eh skiljer vad skiljer den här från vad ni har läst om hur kommer man hur når man frälsningen enligt de här japanska lärarna . vad ska man göra . Astrid

270 F1: man ska be sitt namu Amitabhutu

271 L: ja det är någon slags formel eller mantra men man ska be det är det som är poängen man ska be till den här Buddha Amitabha det västliga vädersträckets buddha och då kan man bli frälst och frälsningen vad är det enligt de här texterna när man blir frälst vad händer då

272 P1: man återföds på salighetens ängar

Under denna lektion finns ett antal sekvenser med flertursdialoger (se tur 23–31 i (30)). Flera av dem är uppbyggda genom mönstret fråga-svar-återkoppling + följdfråga-svar-återkoppling + följdfråga.

Lektionen innehåller också flertursdialoger som är mindre innehållsligt relevanta – de anknyter visserligen till ämnet men tar upp ett sidospår, byter fokus:

(33) *Religion/kontroll: icke-topikanknuten flertursdialog. Tur 172–början av 180.*

172 L: därför att de religiösa ledarna tituleras lama den högste ledaren för den tibetanska buddhismen känner ni till honom har ni också sett på tv

173 P1: Dalai Lama

174 L: Dalai Lama

175 P1: han har glasögon så är han flintis och så har han röda kläder

176 L: ja ja men

177 P1: så har han skrivit en bok som heter . Lycka

178 L: ja han har skrivit fler böcker

179 P1: ja

180 L: du är så bildad så man blir alldeles . häpen . äh i Kina kan man hitta olika mahayanariktningar [---]

I denna sekvens tillför eleven visserligen nytt innehåll och på eget initiativ, men det ligger utanför lärarens fokus och det handlar om (sido)information, inte om tankar, frågor eller slutsatser kring ämnet. Även om eleven alltså gör en liten svängom rent ämnesmässigt tillåter läraren detta inom vissa gränser. På ett mer övergripande plan har antagligen detta förfarande betydelse för klassrumsinteraktionen och elevernas känsla av delaktighet.

5.5.8 Sammanfattning av historia och religion

Resultaten av lektionsanalyserna i historia och religion kan sammanfattas enligt följande. På det hela taget innebär den offentliga klassrumsinteraktionen för sprinteleverna mycket lite egen aktiv användning av ett ämnesanknutet språk. Det eleverna säger, säger de på svenska, oavsett språkval (förutom i undantagsfall). Läraren lägger inte så stor vikt vid att få igång interaktionen, men då engelska används i undervisningen blir det ingenting – på svenska blir det mer. Svenska verkar alltså vara en förutsättning för elevernas egna aktiva deltagande i klassrumsinteraktionen – det de säger, säger de på svenska.

Lektionerna i kontrollklassen visar att undervisning på modersmålet inte i sig är en garanti för att eleverna aktivt skall delta i den ämnesanknutna klassrumsinteraktionen, det vill säga språkvalet ensamt bestämmer inte elevernas möjligheter att utveckla ett ämnesanknutet språk. Lärarens undervisningsstil är viktig. Under historielektionen i kontrollklassen säger eleverna inte så mycket – interaktionsmönstret liknar det i sprintklassen, det vill säga läraren föreläser och eleverna lyssnar under tystnad. Lärarens undervisningsstil är föreläsningsmässig men engagerande och innebär att eleverna inte behöver prata. Religionslektionen i kontrollklassen och historielektion 2 (på svenska) och 3 (på engelska och svenska) i sprintklassen rymmer emellertid användning av ämnesrelaterat språk i större utsträckning.

I kontrollklassen har det utvecklats ett mer elevaktivt interaktionsmönster än i sprintklassen. Man kan säga att eleverna skolas in i ett interaktionsmönster som läraren etablerar, oberoende av språk. Man kan då tänka sig att det interaktionsmönster som etableras på engelska i sprintklassen förs över även till de situationer då undervisningen sker på svenska. Religion i sprintklassen är exempel på det. Religion har eleverna i årskurs 3, och undervisningen sker helt på svenska. Trots det ökar inte elevernas aktiva deltagande i klassrumsinteraktionen och således inte heller deras bruk av ämnesanknutet språk. Det är möjligt att sprintklassen redan har etablerat ett interaktionsmönster tillsammans med läraren under historiekursen, och sprintklassen är så disciplinerad att när undervisningen är på svenska kan den lyssna tyst och aktivt en hel lektion.

5.6 Svenska

Detta avsnitt innehåller två lektionsanalyser: en svensklektion i sprintklassen och en i kontrollklassen. Klasserna har svenskämnet under hela gymnasietiden. De två svensklärarna arbetar efter en gemensam terminsplanering och har ett nära samarbete men de har olika undervisningsstil.

Svensklektionerna innebär en annan typ av interaktion än i de föregående ämnena eftersom ämnet delvis är ett färdighetsämne. Det språkliga uttrycket är under lupp hela tiden. Språket är ett mål i sig. Eleverna får också möjlighet att diskutera språket och språkliga företeelser, olika sätt att förhålla sig till språk och språkliga varieteter i samhället.

Lektionerna i de två klasserna är inspelade under samma period, strax före sportlovet under vårterminen i årskurs 1. Lektionerna används dels till förberedelser inför elevernas uppsatstillfälle som infaller i veckan efter lovet, dels till introduktion till kommande författarprojekt.

5.6.1 Svenska/sprint – en undervisningslektion på svenska

Svenskläraren, Marianne, har en inbjudande undervisningsstil, där det finns gott om utrymme för elevernas frågor och synpunkter, utan att det för den skull blir stökigt eller stimmigt. Hon talar med eleverna, inte för eller till eleverna. Som observatör upplever jag att det är stor skillnad på klassen som helhet om man jämför svensklektionerna med lektioner i andra ämnen. Det är betydligt fler elever som över huvud taget är synliga i klassrumsinteraktionen.

Den aktuella svensklektionen i sprintklassen spelades in under vårterminen i årskurs 1 (2003-02-20). Lektionstiden är mellan 8.40–9.55 (75 min.) och inspelningen är ca 67 minuter lång. När inspelningen sätter igång talar läraren om styckeindelning och disposition. Tabell 17 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid och antal elevturer.

Två tredjedelar av lektionstiden handlar om styckeindelning och uppsatsdisposition. Läraren har valt att på olika sätt, eller genom olika verksamheter, arbeta med detta. Den första genomgången, kärnverksamhet 1, kan ses som ett slags introducerande genomgång. Läraren ställer frågor till eleverna om styckeindelning i relation till innehåll och disposition. Frågorna är öppna och inbjudande, av typen ”kom med förslag”. Vem som helst får svara och det går bra att svara utan att formellt ha fått ordet. Läraren nominerar nästa talare med hjälp av förnamn också.

Introduktionen följs av en övning där eleverna får i uppgift att dela in en text i stycken, kärnverksamhet 2. Här sker ingen offentlig klassrumsinteraktion eftersom eleverna arbetar självständigt två och två.

Tabell 17. Svensklektion/sprint, lektion åk 1, 2003-02-20. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Antal elevturer
(Inledningsfas och försnack)	8 min.	–
Kärnfas, tur 15–58		
Genomgång, tur 1–16	5 min.	7
Självständigt arbete, övning	12 min.	–
Genomgång, tur 16–119	18 min.	53
Genomgång/övning i helklass	3 min.	7
Genomgång/övning som inkl. kort indiv. läsning, tur 119–132	3 min.	9
Genomgång (särskrivning), tur 148–158	4 min.	5
Genomgång (författarprojekt), tur 158–138	18 min.	40
Totalt kärnfas	63 min.	121
Avslutningsfas, tur 238–240	4 min.	1
Totalt	75 min. (67 insp.)	122

Det självständiga arbetet följs av en genomgång av styckeindelningsövningen (en av lektionens två längre verksamheter). Denna genomgång innebär en typ av interaktion som är ganska styrd, men där många elever deltar förhållandevis mycket.

Denna relativt långa genomgång följs av ytterligare en styckeindelningsövning, kärnverksamhet 4, denna gång i helklass. Övningen är kort, varar endast ca 3 minuter, och innebär att eleverna skall skrika stopp vid nytt stycke och svara kort på lärarens eventuella frågor. När det gäller följdfrågorna får vem som helst svara, utan att ha fått ordet.

Nästa verksamhet, kärnverksamhet 5, handlar också om styckeindelning. Eleverna får en kort text att läsa igenom. Därefter frågar läraren vad resultatet blir när en text är skriven på det här viset. Även detta är en mycket kort aktivitet, men den ger upphov till en typ av interaktion där eleverna fritt får ge uttryck för sina tankar och funderingar. Läraren ger ofta återkoppling genom att upprepa elevens svar och eventuellt någon kort följdfråga. Det är dock elevernas bidrag som utgör stommen i denna verksamhet.

I kärnverksamhet 6 lämnar läraren styckeindelning och disposition för att ta upp en annan aspekt som hon tycker är viktig inför uppsatsskrivandet, nämligen särskrivning. Läraren läser upp exempel från en stencil och läraren och eleverna skrattar tillsammans. Elevernas bidrag i interaktionen under denna verksamhet består av små kommentarer till det upplästa.

Lektionens sista kärnverksamhet handlar om det kommande författarprojektet, och det är den andra lite längre genomgången. Läraren går igenom den lista över valbara författare som hon själv har ställt samman. Interaktionen följer, liksom i kärnverksamhet 3, ett förhållandevis fastlagt mönster. Läraren läser upp författarnamnen och frågar om någon har läst

något av författaren. Det är fritt fram för vem som helst att ge läraren respons. Läraren ger återkoppling på elevens svar och ställer oftast någon följdfråga om bokens handling eller om var historien utspelar sig. Under denna verksamhet fördelar läraren ordet ofta genom att använda elevernas förnamn. Hon är emellertid noga med att försöka sprida ut ordet bland eleverna.

Kännetecknande för denna svensklektion på det hela taget är det goda samtalsklimatet, där det finns gott om utrymme för elevernas frågor och synpunkter, utan att det för den skull blir stökigt. Under denna lektion är eleverna delaktiga i det offentliga klassrumssamtalet under lektionens alla verksamheter (där det är möjligt), och det totala antalet elevturer är stort. Nästan alla elevturer är direkt ämnesanknutna och det förekommer i stort sett inga parallella samtal under lektionen, varken inom eller mellan verksamhetstyperna (vilket kan tolkas som att eleverna har all sin uppmärksamhet riktad mot lektionens innehåll och övningar).

Verksamhetstyperna är vidare tydligt avgränsade och under denna lektion är det tydligt att verksamhetstypen definierar interaktionen eller sätter ramarna för interaktionen. Eleverna verkar förstå vad som förväntas och krävs av dem under lektionens olika aktiviteter, vilket förmodligen är en konsekvens av att lärarens instruktioner är tydliga. Jag tänker att det blir lättare att tala i en sådan miljö där syfte, ramar och förväntningar är explicita. Anmärkningsvärt är att interaktionen ger en känsla av självklarhet och viss spontanitet. Eleverna bidrar i enlighet med de krav som läraren ställer på dem, men de har också en hel del egna initiativ, både i form av frågor, kommentarer och reflektioner. Det ger en känsla av öppenhet och autenticitet i samtalet mellan läraren och eleverna.

Elevturer är totalt 122 stycken. Merparten av elevernas yttranden finns i lektionens två längre genomgångar, det vill säga i kärnverksamhet 3 och 7. Sammanfattningsvis om antalet turer och turlängd kan man säga att elevaktiviteten är ganska hög och att det under denna lektion blir tydligt att dessa variabler hänger nära samman med verksamhetstypen.

Lektionens tredje kärnverksamhet, genomgång av övning, är uppbyggd av ett antal samtalssekvenser som ser ungefär likadana ut. Läraren ber en elev läsa högt från övningstexten och stanna där hon har markerat nytt stycke. 10 av de 53 elevturer är sådana lästurer. Dessa följs av en kort kommentar från läraren och en följdfråga. Elevens nästa tur i samtalssekvensen innehåller alltså en förklaring eller motivering till styckeindelningen. De flesta av dessa samtalssekvenser omfattar sammanlagt 6 turer. Dessa sekvenser är direkt knutna till lärarens frågor och innehåller inte några längre elevsvar och inte heller några initiativ:

- (34) *Svensklektion/sprint. Typ av elevturer, kärnverksamhet 3 – genomgång av övning. Korta sekvenser, responser. Tur 17–22.*

17 F1: (LÄSER FRÅN TEXTEN) [---] där har vi satt

- 18 L: där har ni satt . och varför satte ni punkten där
 19 F1: eh . det känns . asså här . första stycket handlar
 om hur det är i naturen (x)
 20 L: så man kan sätta som ett stödord i kanten . naturen
 [C: aa] och sen då när det börjar med
 kardborrebanden→ vad är det som kommer då↑
 21 F1: då är de ju kardborrebanden . då har det inte med
 kardborren att göra utan då är det kardborrebanden
 22 L: det är ju intressant . först kardborren från miljön
 . sen kardborrebandet . det man uppfinner . mm↓ . är
 det nån som har nån annan lösning där . eller satte
 ni alla en punkt där↑ (P: mm) Kristian och Johanna
 också↑. jaha . ok tack . Linn kan inte du läsa vidare
 . till de du tycker passar in nästa

Under denna genomgång deltar många elever i interaktionen och i de lite längre sekvenserna ger eleverna uttryck för tankar och reflektioner. De diskuterar innehåll och avgränsningar. Det handlar om att sortera innehåll, urskilja sammanhang och dra slutsatser:

(35) *Svensklektion/sprint. Typ av elevturer, kärnverksamhet 3 – genomgång av övning, initiativ. Tur 96–102.*

- 96 L: aa . hur många satte det där . ganska många↓ .
 intressant- originalet satte faktiskt att Darwin fick
 va med slu- i det översta stycket och sen börjar
 naturen (xx) . . varför- för- och nackdelar .
 vadå↑varför kan man ha med den sista meningen i
 översta . hur kan man se det Bengt
 97 P1: det syftar ju på liksom att utvecklingsläran det är
 ju det dom (x) Darwin menade (xxx) så syftade man
 egentligen asså
 98 L: och det naturligtvis kan ju vara bra ibland att
 syfta tillbaka . vi skall prata om det där med
 textbindning så småningom- men det är egentligen som
 en slutkläm (x) . å det var det här han menade med mm
 99 P2: jag tolkade det som att det var det Darwin menade
 med att det blev (valet) och sen att det fortsätter .
 han menade också att naturen arbetar inte efter nån
 uttänkt plan [L: mm . mm] (xx)
 100 L: man kan säga att den här texten har många
 möjligheter och vad är det som gör den svårgreppbar
 så där . man tolkar in . ja Erik↑
 101 P3: jag tänkte också lägga styckeindelningen där förut
 men såg jag att ehm det var inte Darwin som menade
 att (naturen) arbetade efter en uttänkt plan eftersom
 (x) meningen fortsätter med att eh naturen skapade
 och [L: a] (x) [L: a]
 102 L: man läser in det som man tycker hör ihop man har en-
 eller hur . innehållsligt sammanhang

I denna sekvens blir det alltså en diskussion om alternativa lösningar. De elever som yttrar sig i denna sekvens argumenterar och motiverar sin indelning.

Den fjärde kärnverksamheten, övning i helklass, innehåller 7 stycken elevturer. 5 av de 7 yttrandena består av ett ”stopp” – läraren läser och eleverna har blivit uppmanade att ropa stopp när de anser att det bör vara nytt stycke. De två resterande elevturen är responser på någon form av följdfråga från läraren av typen ”varför blev det stopp där”.

Den femte kärnverksamheten är också en kort övning där en gemensam genomgång sker utifrån att eleverna först tyst fått läsa igenom en mycket kort text (uppställd som en dikt). Läraren ställer en inledande öppen fråga. Trots att denna verksamhet är väldigt kort, ca 3 min, finns det ändå nio elevturer där fem av dem är initiativ (eller expanderade responser).

(36) *Svensklektion/sprint. Typ av elevturer, kärnverksamhet 5. Initiativ och responser. Slutet av tur 132–140.*

- 132 L: [---] vad säger ni vad blir resultatet när det är skrivet på det här viset- vi skall alldeles strax säga
- 133 P1: osammanhängande
- 134 L: osammanhängande säger du
- 135 F1: det känns som det (skakar) asså . nånting sen så berättar jag nånting till . massa händelser som är staplade på varandra bara
- 136 L: aa . ok
- 137 F2: det känns som om man medvetet vill göra nån sorts effekt . man vill att . vad heter de- visa varje mening- att man skall kolla på varje mening (x)
- 138 L: varje mening blir viktig . tungt
- 139 F2: aa
- 140 P2: jag tycker det känns ryckigt att läsa man läser så här (x)

Den sjätte kärnverksamheten är en kort genomgång av sarskrivning. Denna aktivitet rymmer 5 elevturer. Läraren läser upp lustiga exempel från en stencil. 2 av turerna är indirekt ämnesanknutna situationsrelevanta, 2 är kommentarer till exemplen och 1 är ett kort svar på lärarens fråga.

Den sjunde och sista kärnverksamheten, genomgång av författarprojekt, är liksom den andra en lite längre genomgång uppbyggd av ett antal liknande samtalssekvenser. Denna verksamhet rymmer 40 elevturer och merparten av dessa är svar på frågor av typen: är det någon som har läst/sett något av författare X, är det någon som känner igen titel X, ”vad har du läst, var utspelar sig den, vad handlade den om, hur var den?” Många av elevernas yttranden handlar om deras erfarenhet av olika författare, deras uppfattning om böckerna och deras återgivning av handling och innehåll. Många elever deltar. När lektionen närmar sig sitt slut väcker en elev en fråga om val av för-

fattare. Han undrar om man får ge egna förslag, det vill säga välja författare som inte är med på listan. Elevens fråga utvecklas till en diskussion om lärarens val av författare och andra elever tar vid. Under denna sekvens är det tydligt att lärarens frågor till eleverna är autentiska – hon lyssnar på eleverna, och hon är också beredd att modifiera sin agenda:

(37) *Svensklektion/sprint. Typ av elevturer, kärnverksamhet 7, författarprojekt. Samtalssekvens med elevinitiativ. Slutet av tur 217–230.*

- 217 F1: men kan man inte få föreslå nura- om du godkänner det
- 218 L: aa dom flesta har jag tittat på . men Håkan Nesser har jag strukit helt enkelt just för att det handlar egentligen bara om en ganska enkel deckarförfattare . och då skall vi ha deckargenren och den valde ni att släppa . men eh a-
- 219 F1: Marian Keyes
- 220 L: Marian Keyes aa . på sätt å vis . samtidigt kan du läsa den asså- hur många är det som har läst Marian Keyes† mm aa vad har hon skrivit för nåt mm
- 221 F1: hon har skrivit eh Sushi för nybörjare . En (x) tar semester . En andra chans [L: mm] När miss Sullivan skulle gifta sig [L: mm] det handlar om-
- 222 L: vilka tre ord skulle man kunna sammanfatta hennes litteratur med
- 223 F1: humor eh . det handlar väldigt mycket om kvinnor [L: aa] relationer [L: mm] problem (SKRATTAR) [L: mm]
- 224 L: aa . ja jag kan tänka mig- grejen e bara Maria att ja det är helt möjligt
- 225 F1: skall vi skriva ner henne då†
- 226 L: skall vi skriva ner henne [F1: aa] då skriver jag henne på tavlan här . . och hon har framför allt skriv- hon har skrivit tre fyra mm
- 227 F1: jag vet inte hur många hon har skrivit . nu . fem böcker†
- 228 L: mm fyra eller fem ja . precis . mm Marian- jag har haft med henne då och då- det är av olika skäl jag har valt bort henne- nu skall vi se- hur stavas hennes efternamn
- 229 F1: k e y e s
- 230 L: så där† mm och orden skulle kunna vara då . kvinnor . humor . problem . mycket (x) då skriver vi upp det också . . mm† nån mer . Henrik

Lektionen visar sprintklassens kapacitet att föra relativt avancerade ämnesanknutna offentliga klassrumssamtal. Förutsättningen är dock dels att undervisningsspråket är svenska, dels att läraren har en dialogisk undervisningsstil.

5.6.2 Svenska/kontroll – en undervisningslektion (på svenska)

Svenskläraren i kontrollklassen är en mycket erfaren lärare. Även hon undervisar med ett stort engagemang. Liksom flera andra lärare i kontrollklassen får hon kämpa en del med disciplinen i klassrummet. Lektionerna är ofta sorliga. Som observatör upplever jag det som att det framför allt är en grupp pojkar som betar sig okoncentrerat och högljutt. De verkar inte särskilt intresserade av ämnet.

Den aktuella svensklektionen i kontrollklassen spelades in under vårterminen i årskurs 1 (2003-02-21). Lektionstiden är mellan 12.50–14.10 (80 min) och inspelningen är ca 54 minuter lång. Den handlar i huvudsak om skrivprocessen. Tabell 18 sammanfattar analysen av lektionens faser och verksamhetstyper och anger omfattningen i tid och antal elevturer.

Tabell 18. Svenska/kontroll, lektion åk 1, 2003-02-21. Fasstruktur, verksamhetstyper, omfattning i tid och antal elevturer i den offentliga klassrumsinteraktionen.

Faser och verksamhetstyper	Ungefärlig tid	Antal elevturer
Inledningsfas och försnack, tur 1–15		
Hälsning	1 min.	–
Om föregående lektion/rekapitulation	2 min.	7
Lektionsplanering för dagen	2 min.	–
Totalt inledningsfas och försnack	5 min.	7
Kärnfas, tur 15–253		
Genomgång, tur 13–49	7 min.	17
Självständigt arbete, övning	3 min.	–
Genomgång, tur 49–202	21 min.	81
PAUS och parallella samtal	3 min.	–
Kort ind. arb, ny övning i helklass, tur 202–253	12 min.	28
Inför uppsats, självst. arbete med disp.	26 min. (3 insp.)	1
Totalt kärnfas	72 min. (49 insp.)	127
Avslutningsfas	3 min.	–
Totalt	80 min. (54 insp.)	134

Klassen hade föregående svensklektion med sprintklassens lärare, där hon gav en kort introduktion till författarprojektet. Föreliggande lektion är den sista förberedande lektionen inför uppsatsskrivandet som sker veckan efter sportlovet. Läraren går igenom delar av skrivprocessen, och i slutet av lektionen får eleverna välja ämne och börja förbereda en disposition inför uppsatsen. Lektionen består av en inledningfas följt av en kärnfas med sex

kärnverksamheter. Slutet av lektionens sista kärnverksamhet där eleverna arbetar självständigt och avslutningsfasen är inte inspelad.

Klassrumsinteraktionen under denna lektion är alltså förhållandevis högljudd och oorganiserad. Lektionen består av tydliga verksamhetstyper, där det är relativt tydligt vad som förväntas av eleverna (det vill säga på vilket sätt eleverna kan delta i interaktionen). Men det är som att läraren inte riktigt har kontrollen över ordningen i klassrummet eller över fördelningen av talutrymmet bland eleverna. Lektionen ger en känsla av ett myller av turer och det är heller inte helt enkelt att avgöra vilka turer som kan betraktas som en del av den offentliga klassrumsinteraktionen. Eleverna, särskilt några av pojkarna, talar när de själva vill, rakt ut och ofta i munnen på varandra. Ibland accepterar läraren deras försök till självnominering (genom att ge återkoppling) och ibland ignorerar hon deras yttranden. Den klart dominerande turbytestekniken är självnominering.

Kännetecknande för interaktionen under denna lektion är den tydliga fråga/svar-strukturen som är vanlig i klassrumssamtal. Läraren pumpar ut fråga efter fråga, eleverna besvarar frågorna (på löpande band liksom) och ofta följer läraren upp elevernas svar med en värderande kommentar. Detta mönster är tydligt under lektionen, mer tydligt än under många andra. Interaktionen har vidare drag av gissningslek/tävlan. Dialogen mellan läraren och eleverna är i hög utsträckning styrd av lärarens förutbestämda agenda. Eleverna deltar minst lika mycket i den offentliga klassrumsinteraktionen som eleverna i sprintklassen om man ser till antalet elevturer. De har till och med fler turer på kortare tid. Skillnaderna i interaktionen kan relateras till skillnaderna vad gäller samspelet mellan läraren och eleverna i de båda klasserna. Återkommande i interaktionen är lärarens disciplinerande förmaningar – många av eleverna, särskilt en del av pojkarna, talar ofta utan att ha begärt ordet, och under denna lektion leder det till ett stökigt och sorligt klassrum. Läraren tillhandahåller redskap för elevernas skrivande men kan sägas begränsa deras möjligheter att själva skapa mening då elevernas yttranden inte på allvar följs upp.

Elevturer är totalt 134 stycken och 127 av dem sker inom någon av lektionens kärnverksamheter. Resterande 7 turer återfinns i inledningsfasen och är alltså inte ämnesanknutna eller endast indirekt ämnesanknutna.

Merparten av elevturer är korta responser på lärarens frågor, men det finns också en hel del lite längre initiativ då eleverna ger förslag och också vill både motivera och argumentera för sitt innehåll eller sin tänkta struktur.

Typen av elevturer under denna lektion är fördelad på 70 responser (av 126 totalt inom de kärnverksamheter som rymmer offentlig klassrumsinteraktion där eleverna deltar) och 52 initiativ. Merparten av elevturer, både initiativen och responserna, finns i kärnverksamhet 3 som ju också är lektionens längsta verksamhet. Det som utmärker denna verksamhet är dock det höga antalet responser, 51 av 81. Andelen initiativ är däremot högt under kärnverksamhet 4 (19 av 28).

Under den första delen av kärnverksamhet 3, som går ut på att eleverna tillsammans med läraren skall göra en tankekarta, är alla elevturer resoner i förhållande till lärarens fråga.

Under den andra delen av kärnverksamhet 3 skall eleverna svara på stoffet i tankekartan. Det är en verksamhet som innebär att eleverna skall föreslå vilket innehåll som skall ingå i texten, men som också till viss del förutsätter att eleverna motiverar sina förslag. Eleverna måste alltså hävda sin åsikt och också underbygga den. Det innebär att initiativen blir fler och dessa yttranden är oftast lite längre än responserna.

(38) *Svenska/kontroll. Typ av elevturer: Expanderade responser (initiativ). Tur 115–början av 119.*

- 115 L: bakgrund- hur man började- jag har åkt skidor sen jag var liten- å- man kanske fick åka till olika ställen- lite historik tycker jag absolut- det handlar om jag å mig å min skidåkning- å då bör ju det vara med . Kristin†
- 116 F1: jag tycker nog platser kan va med för att då vet man ju var man har åkt nånstans eller var man åker
- 117 L: mm . man kanske mest har åkt i svenska fjällen- åkt samma varje år- samma ställe-
- 118 F1: eller var man åker nu nånstans
- 119 L: min favoritplats nu eller- Alperna eller si eller så- de kan ju va intressant kanske olika platser- e ni med på det† [---]

I den tredje delen av kärnverksamhet 3 är initiativen lika många som responserna. Här går interaktionen ut på att eleverna skall strukturera stoffet. Lärarens frågor är också av lite annan typ under denna del av lektionen. Under de två föregående delarna har de främst varit frågor av typen: vad vill ni ha med, har vi glömt något viktigt, är det något mer nu etc. Under denna sista del av kärnverksamhet 3 är det större variation bland frågorna: varför är inledningen viktig (tur 140, ej i ex.), vad skall man mer göra (142, ej i ex.), varför skulle det vara bra med en inledning som ställer en fråga – vad har det för effekt (146, ej i ex.), vad skulle kunna passa bra att ha i inledningen (tur 150), etc:

(39) *Svenska/kontroll. Typ av elevturer (samtalssekvens): initiativ och responser . Tur 150–158.*

- 150 L: mm . aa- inte också- men ni ska ju inte säg- det här talar ju om vad inledningen har för syfte- det e ju inget ni skall skriva (PS) . prata i munnen på mig . prata inte utan att ha frågan . nej då . ok . det här e syftet med inledningen . men hur gör- ni skall ju inte skriva det här i texten- det här e ju bara som jag göra för å visa er hur man tänker . men hur- vad

- skulle de kunna va då- det kan va en fråga . vad kan det mer va . ni har ju bra idéer som skulle pas- vad skulle kunna passa å ha i inledningen
- 151 P1: min bakgrund
- 152 L: bakgrund . hur skulle man kunna inleda det- säg en mening . till exempel
- 153 P1: när jag va fem år så- äh jag vet inte-
- 154 L: mm . redan när jag var fem år blev jag fascinerad av att stå i en backe å
- 155 P2: kan man inte börja med en olycka (SKRATT) [L: ja↑] så kan man berätta innan
- 156 L: alltså det som e- jag tycker det är en perfekt grej å börja med- ja↑
- 157 P3: nån rolig grej kan man ju inleda med-
- 158 L: nån rolig grej . en incident- nåt som har hänt . en anekdot . eh det behöver ju inte va nåt otäckt- de kan ju va nåt roligt . som det här- det perfekta åket- varför inte måla upp det perfekta åket som en inledning- en liten bild ur verkligheten- det vore väl häftigt- då känner man att man blir jätteintresserad

Den typ av interaktion som finns i (39) är karakteristisk för denna del av lektionen. Det blir lite längre sammanhängande samtalssekvenser än under de andra två delarna.

Interaktionen under denna lektion är uppbyggd av kortare eller längre sammanhängande sekvenser. Det är en relativt sammanhållen dialog om man ser till innehållet. Läraren introducerar ett ämne och inbjuder eleverna att bidra med förslag. De flesta samtalssekvenser innebär att en eller flera elever deltar en eller flera gånger antingen på lärarens begäran (till exempel genom följdfrågor) eller på eget initiativ, men det är få sekvenser som kan klassificeras som flertursdialoger. Man kan också uttrycka det som att läraren bygger upp sin genomgång med hjälp av elevernas responser. Hon ställer frågor och de skall svara. Hon följer upp genom att bekräfta, korrigera och/eller värdera elevens svar. Därefter ställer hon en ny fråga, alternativt förlänger turen genom en kort genomgång. Det är alltså som att elevernas turer är intryckta i lärarens tal, som en slags utfyllnad.

5.6.3 Sammanfattning

Båda svensklektionerna kan sägas bidra till att eleverna utvecklar sina ämnesanknutna språkkunskaper i svenska. De får både kunskap om skrivprocessen och därmed redskap för sitt skrivande och möjlighet att uttrycka tankar kring texter och skrivande. Under båda lektionerna deltar eleverna i diskussionen om skrivprocessen och om litteratur och författare på ett ganska avancerat sätt. Svensklektionen i sprintklassen innebär dock större

utrymme för eleverna, både vad gäller typen av turer och innehållet i turerna. Sprinteleverna använder i större utsträckning ett ämnesanknutet språk då de utvecklar sina tankar kring texter och kring skrivande, medan yttrandena i kontrollklassen i högre grad består av konkreta förslag till innehåll i till exempel inledning och avslutning i en text, som också följs upp av en värdering från läraren.

Utmärkande för båda svensklektionerna är dock att eleverna i jämförelse med andra lektioner visar mer prov på förmåga att använda ett ämnesanknutet språk. Det beror troligen på ämnets karaktär: dels ligger det ämnesanknutna språket relativt nära vardagsspråket, dels inbjuder stoffet till en förhållandevis dialogisk undervisningsstil.

5.7 Lektionsanalyser – summering och diskussion

Lektionsanalyserna visar att sprinteleverna nästan alltid i större utsträckning använder ett ämnesanknutet språk i den offentliga klassrumsinteraktionen när undervisningsspråket är svenska – oavsett vilket som är det övergripande språkvalet för en lektion. Enkelt uttryckt innebär det att nästan allt som eleverna säger, säger de på svenska, oavsett vilket språk läraren talar. Det verkar på det viset som att svenska är en förutsättning för elevernas egna aktiva språk användning. Tabell 19 summerar lärarnas och elevernas språkvalsmönster i den offentliga klassrumsinteraktionen i lektionernas övergripande verksamhetstyper och faser i de ämnen och typer av lektioner där språkvalsaspekten är aktuell.

Tabell 19. Summering av lärarnas respektive elevernas språkvalsmönster i den offentliga klassrumsinteraktionen i lektionernas övergripande verksamhetstyper och faser. Tabellen omfattar endast de ämnen och typer av lektioner där språkvalsaspekten är aktuell och som ingår i delstudiens analyser.

Ämne och lektionstyp	Lärarens modersmål	Huvudsakligt språkval					
		Kärnverksamhet		Kärnrelaterad verksamhet		Inlednings- och avslutningsfas	
		Läraren	Eleverna	Läraren	Eleverna	Läraren	Eleverna
Kemi, undervisningslektion	Sve	Eng	Sve	Sve	Sve	Sve	Sve
Kemi, laboration	Sve	Sve	Sve	Sve	Sve	Sve	Sve
Fysik, undervisningslektion	Ej sve, ej eng	Eng	Sve	Eng	Sve	Eng	Sve
Historia, undervisningslektion	Sve	Eng/sve	Sve	Sve	Sve	Eng/sve	Sve

Beroende på till exempel lärarnas och elevernas modersmål och språkliga kompetens i engelska respektive svenska varierar den roll svenskan får i undervisningspraktiken. Språkvalsmönstret inbjuder till en diskussion om dels språkvalets funktion, dels kodväxlingens funktion. I analyserna av lektioner och klassrumsinteraktion har jag alltså registrerat språkval och växlingar mellan språken i relation till verksamhetstyper och faser (se 5.2.3). Här vill jag som en summering diskutera språkvalets och kodväxlingens funktion med hjälp av några av de begrepp som förekommer inom kodväxlingsforskningen, nämligen *situationell* respektive *metaforisk* (Gumperz 1982), *social* (Myers-Scotton 1993), *referentiell*, *direktiv* och *metalingvistisk* (Appel & Muysken 1987). Tabell 20 innehåller en summering av språkvalets och kodväxlingens funktion i de ämnen och typer av lektioner som delstudien omfattar.

Tabell 20. Summering av kodväxlingens funktion hos lärare och elever i de ämnen och typer av lektioner som delstudien omfattar. (– markerar att kodväxling nästan aldrig förekommer.)

Ämne och lektionstyp	Kodväxlingens funktion					
	Kärnverksamhet		Kärnrelaterad verksamhet		Inlednings- och avslutningsfas	
	Läraren	Elever	Läraren	Elever	Läraren	Elever
Kemi, undervisningslektion	Referentiell	Referentiell	Metaforisk och social	–	Metaforisk och social	–
Kemi, laboration	Metalingvistisk	Referentiell	Metaforisk och metalingvistisk	–	Metaforisk	–
Fysik, undervisningslektion	Direktiv och metalingvistisk	Situationell och referentiell	Direktiv och metalingvistisk	Situationell	–	–
Historia, undervisningslektion	Referentiell	Referentiell	Social	–	Social	–

Kodväxlingen skall ses i relation till det huvudsakliga språk lärare respektive elever väljer i en given situation. I kemi respektive historia ser språkvalssituationen ur lärarens perspektiv något annorlunda ut i jämförelse med fysik. Både kemi- och historieläraren växlar mellan engelska och svenska under lektionerna, medan fysikläraren i stort sett använder engelska hela tiden (se Tabell 19). Kemi- och historielärarens språkval är *situationellt* betingat, vilket innebär att växlingar mellan språken på ett övergripande plan kan kopplas till förändringar i situationen, till exempel byte av aktivitet och samtalsämne (Gumperz 1982). Fysiklärarens språkval är också *situationellt*, men på en än mer övergripande nivå – för honom är sprintprogrammet den dimension som styr språkvalet. Detta övergripande språkvalsmönster hos lärarna kan kopplas till deras språkliga kompetens i engelska respektive

svenska och deras vana att bedriva undervisning på engelska. Både kemi- och historieläraren behärskar svenska bättre än engelska och växlingar till svenska i undervisningsmomenten (kärnverksamheterna) fungerar för dessa lärare som en viktig resurs i kommunikationen med eleverna. Kodväxlingen kan sägas fylla en *referentiell* funktion, vilket betyder att talaren saknar ord på det ena språket och därför växlar till det andra (Appel & Muysken 1987). Fysikläraren behärskar engelska bättre än svenska och har dessutom en stor vana av att undervisa på engelska. För honom är det därför ingen större mening att växla till svenska. Men då eleverna behärskar svenska betydligt bättre än engelska finns det även för fysikläraren anledning att ibland tillgripa svenska som en resurs i undervisningen. Kodväxlingen har då främst en *direktiv* eller *metalingvistisk* funktion, vilket innebär att växlingen syftar till att styra lyssnarens uppmärksamhet respektive explicitgöra till exempel en benämning på svenska (Appel & Muysken 1987).

I kemi använder läraren svenska som huvudspråk under lektionens kärnrelaterade verksamheter och växlingar till engelska sker endast för att uppnå en särskild kommunikativ effekt, *metaforisk* växling, till exempel för att få tyst på klassen. Även under kemilaborationerna är lärarens språkval svenska och det kan förklaras utifrån den verksamhetstyp som laborationslektionen innebär. Då kodväxling förekommer har den antingen *metalingvistisk* eller *metaforisk* funktion.

Elevernas övergripande språkval kan snarast beskrivas som social och referentiell – deras samtalsspråk med varandra och med lärarna är svenska och de har en betydligt högre språklig kompetens i svenska än engelska. Den kodväxling som förekommer hos eleverna är också i stort sett alltid referentiell – de använder engelska i det svenska talflödet då de saknar svenska benämningar och uttryck.

Elevernas språkliga deltagande är dock på det hela taget inte särskilt överväldigande; sprintklassrummet är väldigt tyst och det är oberoende av lärarens kompetens i engelska och oavsett språkval. Enligt denna delundersökning kan alltså inte klassrumsinteraktionen i någon större utsträckning sägas uppmuntra till sprintelevernas utveckling av ett kunskapsrelaterat språk, på engelska eller svenska.

Vidare visar undersökningen att eleverna i kontrollklassen, som har undervisning på svenska hela tiden, över lag oftare använder ett ämnesanknutet språk. De är över huvud taget mer språkligt aktiva under lektionerna, både vad gäller småprat sinsemellan och deltagande i den ämnesanknutna klassrumsinteraktionen, dock med undantag för religionslektionen och svensklektionen. I den bemärkelsen kan det tänkas innebära att kontrollklass-eleverna har större möjligheter att utveckla ett ämnesrelaterat språk, och det gäller även i det fall då läraren i kontrollklassen inte har svenska som modersmål. Avgörande i den situationen är att eleverna behärskar svenskan och i och med det också kan formulera och diskutera sig fram till vad som är otydligt eller oklart i lärarens genomgång.

Jag vill kort återknyta till utgångspunkterna för undersökningen. Begreppsutveckling, kunskapsutveckling och språkutveckling går hand i hand; det är processer som är ömsesidigt beroende av varandra. Varje ämne har sin kunskap och sitt språk, vilket naturligtvis innebär att elevernas kunskapsrelaterade språkutveckling är knuten till varje skolämne. Eleverna måste alltså använda språket aktivt i alla ämnen för att ha möjlighet att utveckla ett ämnesspecifikt kunskapsrelaterat språk, vilket ju också är en förutsättning för lärandet och kunskapsutvecklingen i ett ämne då processerna är sammanlänkade med varandra. Lite förenklat och tillspetsat kan man alltså säga: ingen ämnesanknuten språkanvändning, ingen ämnesanknuten språkutveckling, begreppsutveckling eller kunskapsutveckling.

Det finns olika sätt att förklara varför det blir tystare i ett sprintklassrum och varför eleverna, trots att undervisningsspråket är engelska, väljer att yttra sig på svenska i de flesta fall. För det första är det lättare att använda sitt modersmål för kognitivt avancerade ändamål (som ämnesanknutna diskussioner i skolan). Det tar längre tid att formulera sig på ett andra eller främmande språk. Lärare med svenska som modersmål uppger just tidsåtgången som en svårighet och ett hinder (se kap. 7), och eleverna uttrycker till exempel att de inte hinner omsätta tanken i uttryck på engelska förrän det är för sent (ämnet redan är passerat). För det andra har många av eleverna inte nått den nivå i engelska som krävs för att kunna tillgodogöra sig ämnesundervisning på språket. Inom andraspråksforskning och tvåspråkighetsforskning brukar man tala om att det tar mellan fem och sju år att nå denna språkliga kompetens och ca två år för det vardagsrelaterade språket (Cummins 1996, Thomas & Collier 1997). Det blir ett glapp mellan det kunskapsrelaterade språket som läraren använder i undervisningen på engelska och den språkliga kompetens eleverna har från undervisningen i ämnet engelska på mellan- och högstadiet. Det är stor skillnad mellan att använda engelska som redskap i undervisningen i olika ämnen och användningen av engelska på engelsktimmarna.

En annan förklaring av mer social karaktär är att det helt enkelt är onaturligt för en grupp svenskar att kommunicera med varandra på engelska, då det egentligen inte är nödvändigt. Om både läraren och eleverna har svenska som modersmål och talar svenska med varandra i alla andra sammanhang än just de ämnesanknutna genomgångarna, blir det lätt krystat att yttra sig på engelska. Det är mindre onaturligt om läraren inte har svenska som modersmål, men eftersom den allmänna språkvalspolicyn är att eleverna alltid får använda vilket språk de vill, väljer de ändå oftast svenskan (se vidare kap. 7). Det är både mest naturligt och bekvämt.

Ytterligare ett sätt att se på denna fråga är att eleverna lär sig ett interaktionsmönster i relation till läraren. Eleverna skolas in i att sitta tysta och lyssna. Läraren etablerar ett interaktionsmönster i relation till en elevgrupp utifrån dels sina språkliga möjligheter och eventuella begränsningar, dels metodiska och pedagogiska val. Om en lärare etablerar ett interaktions-

mönster (och således också ett förhållningssätt i relation till eleverna) på engelska är det troligt att detta överförs i liknande sammanhang även då interaktionen sker på svenska.

Undersökningen av klassrumsinteraktionen visar alltså att det blir tystare i sprintklassrum. Man kan anta att elevernas ämnesrelaterade språkutveckling blir långsammare och mer fragmentarisk, vilket också måste få följder för elevernas begrepps- och kunskapsutveckling.

I delundersökningen ligger dock fokus på det lärarledda helklassrumssamtalet. Analyserna säger således inget om huruvida eleverna kompenserar det begränsade bruket av ämnesrelaterat språk i parallella samtal under lektionstid. Undersökningen av fysiklaborationen i sprintklassen tyder emellertid på att det inte är så.

Lektionsanalyserna säger heller ingenting om vad eleverna gör i andra sammanhang, om de till exempel använder ett ämnesanknutet språk vid läxläsning tillsammans med kamrater eller föräldrar. Då lektionerna inte direkt främjar elevernas aktiva deltagande i lärandeprocessen hamnar ett stort ansvar hos eleverna för både den egna språk- och kunskapsutvecklingen. Elevernas skolframgångar kommer då i första hand att handla om självständig arbetsdisciplin, vilket stöd i läxläsning man har tillgång till bland kamrater och anhöriga utanför skolan och hur mycket tid man är beredd att lägga på skolarbetet. Det krävs mycket arbete utanför skoltid – det bekräftas inte minst av fokuseleverna i sprintklassen och de berättar också att de tar hjälp av föräldrar, syskon, andra släktingar och kompisar (se vidare kap.7).

Till sist kan man konstatera att elevernas bruk av ämnesrelaterat språk i de lärarledda helklassrumssamtalen på det hela taget är begränsat – det gäller båda klasserna. Man kan då fundera över vilken betydelse sprint har i sammanhanget och om det spelar någon roll om sprintundervisningen innebär en viss minskad delaktighet och ett något mer begränsat bruk av ett ämnesrelaterat språk.

Delundersökningen visar emellertid i några av lektionerna på den potential som trots allt finns hos lärare och elever att tillsammans frammana ett ämnesanknutet språk: historielektionen på svenska i sprintklassen, svensklektionen i sprintklassen, fysiklektionen, fysiklabben och religionslektionen i kontrollklassen. I övriga lektioner lägger språkval, språksvårigheter och/eller undervisningsstil hinder i vägen.

6 Elevtextanalyser

Detta kapitel innehåller analyser av ett urval elevtexter som jag har samlat in under mina fältstudieperioder på skolan. I delstudien undersöks hur eleverna hanterar skolans ämnesdiskurser i sitt eget skriftspråk. Syftet är att ta reda på om och i så fall på vilket sätt elevernas skriftspråkliga kompetens i svenska i olika ämnen påverkas av sprintundervisning. Genom kvalitativa närläsningar undersöks ett antal texter i ämnena kemi, fysik, historia och svenska. Några av kontrollklasselevnas texter används som jämförelsematerial, dock i både varierad och begränsad utsträckning (för materialöversikt, se Tabell 21).

En utgångspunkt i avhandlingen är att det språk som konstituerar kunskapen och lärandet i skolan är starkt skriftspråksrelaterat och knutet till olika ämnesdiskurser (se diskussion i 3.2). Att tillägna sig detta språk kan därmed betraktas som en förutsättning för skolframgång. Eleverna måste, för att kunna få betyget godkänd, nå de så kallade uppnåendemålen i skolans kursplaner. För att lärarna skall kunna bedöma och betygsätta elevernas kunskaper måste eleverna kunna förmedla de kunskaper och den förståelse som de har erövrat i varje enskilt ämne. Detta gäller naturligtvis alla skolämnen. Närvaro på lektionerna, förelagda muntliga redovisningar och aktivt deltagande i klassrumsinteraktionen utgör visserligen en del av grunden för lärarens bedömning, men det är trots allt skriftliga prov, läxförhör och inlämningsuppgifter som är den tyngsta betygsgrundande instansen. Att behärska ett ämnesanknutet skolspråk i skrift kan därmed tänkas vara av avgörande betydelse för skolframgång.

En annan av avhandlingens utgångspunkter är att olika situationer och aktiviteter dels ger upphov till olika sorters språkbruk, dels ställer olika krav på elevernas språkliga kompetens (se diskussionen i 3.1). Det är till exempel skillnad mellan att skriva en bokrecension i svenska och en labbrapport i kemi, eller mellan att skriva en argumenterande uppsats och en bokrecension i svenska, eller mellan att besvara frågor på ett prov i historia och fysik, etc.

6.1 Skrivande och elevtexter i undersökningen

De olika skolämnena utgör alltså olika ämnesdiskurser eller kunskapsdomäner och medför också olika typer av skrivande för eleverna. Därtill används skrivandet i varierande utsträckning i de olika ämnena beroende dels på ämnets karaktär, dels på lärarens pedagogiska grundsyn. Det man kan säga generellt och som kan tyckas anmärkningsvärt, i en utbildnings-

kontext som skolan, är att eleverna över huvud taget inte skriver särskilt mycket, förutom i svenskämnet – det gäller i denna undersökning både eleverna i sprintklassen och kontrollklassen, särskilt i ämnen som fysik och kemi. I sprintklassen skriver eleverna ännu mindre på svenska då en del av skrivandet sker på engelska.

Det insamlade elevtextmaterialet speglar verkligheten i ovan nämnda avseenden. Mängden text varierar kraftigt mellan ämnena, och också typen av texter. De texter som ingår i mitt insamlade material är prov i ämnena fysik, kemi, biologi, matematik, historia och religion, enstaka kortare uppsatser i historia, en uppsjö uppsatser och skrivuppgifter i svenska, enstaka laborationrapporter i fysik, kemi och biologi samt några av mig konstruerade skrivuppgifter i fysik och kemi. Det är dock endast ett begränsat urval av dessa texter som har valts ut för analys i avhandlingens textundersökning (för en närmare beskrivning av dessa texter, se avsnitt Situationskontext för respektive delundersökning).

Elevskrivandets främsta funktion tycks vara att ”visa upp” kunskap. Det kan tyckas anmärkningsvärt då skrivande i utbildningssammanhang framhålls som en resurs i lärandeprocessen, till exempel ett effektivt verktyg för bearbetning av material eller för att generera nya tankar och en djupare förståelse av ett ämne (se t.ex. af Geijerstam 2006, Blåsjö 2004). I Tabell 21 ges en grov beskrivning av delundersökningens fyra textmaterial.

Tabell 21. Översikt av textmaterialet i elevtextundersökningen.

Material	Elevgrupp					
	Sprint			Kontroll		
	Antal elever	Antal uppgifter	Textlängd, antal ord	Antal elever	Antal uppgifter	Textlängd, antal ord
”Labbrapport” i kemi	22	3	38–139	–	–	–
Svar på konstruerade frågor i fysik	5	7	44–122	5	5	48–171
Prov i historia	21	4	9–296	4	4	37–212
Nationella prov, B-delen, i svenska	25		464–1574	19		355–1107

Undersökningen skall visa exempel på hur eleverna hanterar olika ämnesdiskurser i sitt skriftspråk, och i urvalet av texter för analys har således spridningen över olika ämnen vägt tungt.

6.2 Analysmodell och övergripande metod

Delundersökningens övergripande fråga lyder: *Hur hanterar eleverna skolans ämnesdiskurser i sitt skriftspråk?* Två frågor fungerar som utgångspunkt för analyserna av de fyra textmaterialen:

- Vad karakteriserar ämnesdiskursen, närmare bestämt vad kännetecknar det språk som används i ämnet – vad kan man betrakta som ämnesanknutet språk?
- Hur ser den aktuella kommunikativa situationen ut – vilken typ av text och vilka språkliga drag kan man förvänta sig utifrån situationskontexten vad gäller språkliga aktiviteter och uppbyggnad, lexikogrammatiska realiseringar och en formell språklig nivå?

I diskussionen om ämnesdiskurser utgår jag från kursplaner och betygskriterier i ämnena och från tidigare forskning inom området (främst den som har anknytning till SFL, se även 3.2.2). När det gäller situationskontexten och vad man kan förvänta sig i en viss situation eller vilka krav en speciell uppgift ställer utgår jag i de fall där jag har tillgång till lärarens bedömning, betygssättning och kommentarer från hennes normer.

I analysen av elevtexterna har jag arbetat utifrån följande fyra frågor:

- Hur fungerar texten i sitt sammanhang, i relation till situationskontexten och/eller skolnormen (ung. lärarens norm/bedömning)?
- I vilken utsträckning används ett ämnesanknutet språk (antal förekomster av ämnesrelaterade ord och ordgrupper)?
- Vilka ämnesanknutna språkliga drag förekommer i texterna, det vill säga hur uttrycks ämnet i språket – genom speciella språkliga aktiviteter i en viss uppbyggnad, genom en speciell transitivitets- och agentivitetsstruktur, genom ett specialiserade ord och uttryck etc?
- Hur är stilläget och den formella språkliga nivån i texten?

Då elevtexterna är av olika slag har de också bearbetats och analyserats på delvis olika sätt. Mitt arbetssätt har varit induktivt vilket betyder att analyserna utgår från kvalitativa närläsningar av ett begränsat antal texter med syftet att urskilja textuella och språkliga drag som i den givna situationen framstår som givande att undersöka.

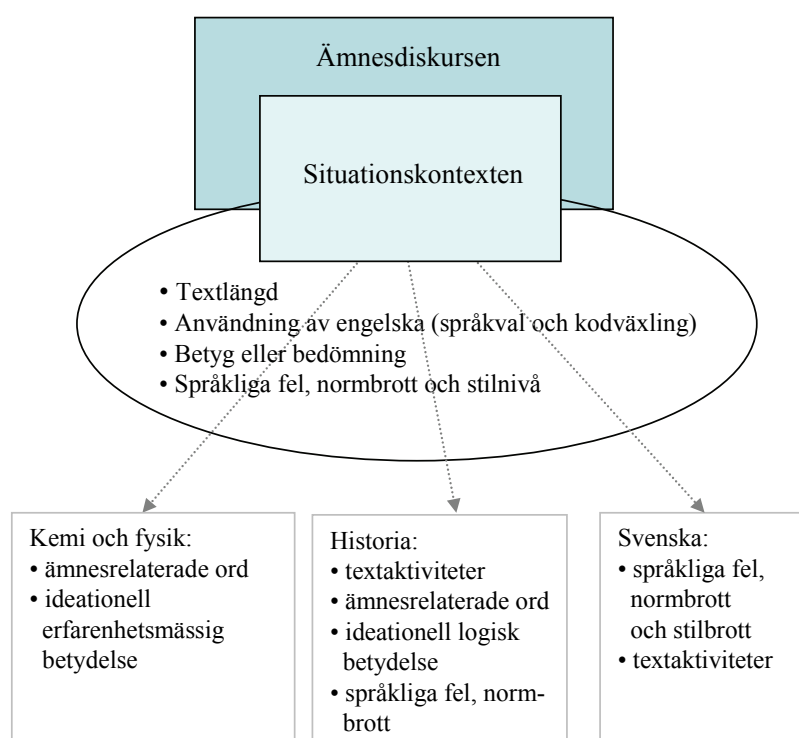
6.2.1 Analysmodell

Elevernas skriftliga språkanvändning aktualiserar i högsta grad både de krav, språkliga och ämnesmässiga, som olika skrivuppgifter innebär, och de villkor för skrivandet som den aktuella situationen medför. Jag har därför valt att förankra analysen av elevtexterna i Hallidays systemisk-funktionella perspektiv på texter – ett synsätt där förbindelsen mellan språk och kontext, eller med SFL-terminologi mellan 'språkliga realiseringar' och 'sociala kontexter' på olika nivåer, är central (Halliday & Matthiessen 2004, se även 3.1.3). Analysredskapen är emellertid hämtade från olika traditioner.

Analyserna i *kemi* och *fysik* är upplagda på samma sätt och analyserna av elevtexter i *historia* och *svenska* liknar varandra. I analysen av ämnesrelaterat språkbruk i kemi och fysik tar jag min utgångspunkt i en under-

sökning av *ämnesrelaterade ord* (substantiv och nominalgrupper) för att sedan analysera hur *ideationell erfarenhetsmässig betydelse* (transitivitets- och agentivitetsstruktur) realiserar i texterna. Delstudien av elevtexter i historia har sin tyngdpunkt i begreppet *textaktiviteter*, men innehåller också en analys av *ämnesrelaterade ord* och en diskussion om *ideationell logisk betydelse*. Analysen av elevtexter i svenska är inriktad dels på *språkliga fel, normbrott och stilbrott*, dels på *textaktiviteter*. Aspekter som jag har intresserat mig för i samtliga textmaterial, i den mån det varit relevant, är *textlängd, användning av engelska* (språkval och kodväxling), *betyg och/eller bedömning* och *språk och stil*. Figur 8 ger en översiktlig bild av analysmodellen för elevtextundersökningen.

Hur hanterar eleverna skolans ämnesdiskurser i sitt skriftspråk?



Figur 8. Analysmodell och analysredskap för elevtextundersökningen.

Samtliga delundersökningar omfattar ett avsnitt om ämnesdiskursen och en analys av situationskontexten. Ämnesdiskursavsnitt och metod för kemi och fysik är gemensamt och har placerats före de båda resultatredovisningarna. Undersökningarna av elevtexter i historia och svenska inleds båda med en

diskussion om ämnesdiskursen och situationskontexten. Därefter följer ett metodavsnitt för respektive delundersökning. Detta inledande metodavsnitt innehåller en kortare presentation av analysmodellen och analysredskapen.

6.2.2 Grundläggande perspektiv för delundersökningen: systemisk-funktionell lingvistik

Två viktiga delar i Hallidays språkbeskrivning är *situationskontexten* och *metafunktionerna* (Maagerø 1998, Halliday 1998:95). Utgångspunkten är att det finns tre övergripande funktioner som språket fyller: en ideationell, en interpersonell och en textuell. Dessa funktioner är funktionella komponenter i språket och kallas av Halliday för metafunktioner (Halliday 1998). Enligt Halliday är förbindelsen mellan metafunktionerna och de tre abstrakta variablerna (verksamhet, relation och kommunikationssätt) i situationskontexten ömsesidig, men också systematisk (Halliday 1998).²⁰ Tabell 22 illustrerar förhållandet mellan kontextvariablerna, metafunktionerna och de lexikogrammatiska realiseringarna i språket. I kolumnen till höger ges exempel på hur situationskontexten via språkets metafunktioner grammatiskt kan realiseras i text. Det finns många exempel på figurer som illustrerar dessa förhållanden – cirklar som i storleksordning ringar in varandra är en vanlig modell, tvådimensionella eller tredimensionella boxar är en annan.²¹ Tabellen utgår från en enkel figur som Halliday (1998) använder för att illustrera förhållandet mellan text och situationskontext.

Tabell 22. Förhållandet mellan situationskontext och text via språkets metafunktioner utifrån Halliday (1998).

Kontext/situationskontext	Metafunktioner: Betydelse och lexikogrammatik (grammatiska realiseringar i språket)
Diskursens verksamhet	→ Ideationell el. erfarenhetsmässig och logisk: Deltagare och processer, transitivitet, agentivitet
Diskursens relation	→ Interpersonell el. mellanmänsklig: Språkhandlingar, modalitet
Diskursens kommunikationssätt	→ Textuell: Tema-remå, informationsstruktur

²⁰ Det finns på svenska flera möjliga benämningar för de tre faktorerna eller variablerna *field*, *tenor* och *mode* i situationskontexten hos Halliday. Hedeboe & Polias (2008) använder *fält*, *tenor* och *kommunikationssätt*. Hellspong & Ledin (1997) använder *verksamhet*, *deltagare* och *kommunikationssätt*. I Norge används benämningarna *felt*, *relasjon* och *mediering* (Berge 1998, Maagerø 1998). Jag följer i princip Holmberg & Karlssons (2006) benämningar för SFL-terminologin.

²¹ För cirkelmodeller, se t.ex. Halliday & Martin 1993:30ff, Hedeboe & Polias 2008), Eggins & Martin (1997). För boxar, se t.ex. Halliday & Matthiessen (2004:32).

Kontextvariablerna, metafunktionerna och lexikogrammatiken är abstrakta plan där språket liksom kontexten ses som semiotiska system mellan vilka det råder ett ömsesidigt förhållande. Relationen mellan dessa plan beskrivs som realiseringar.²² Förhållandet mellan dem kan uttryckas som att kontexten ger upphov till betydelse, betydelsen kommer till uttryck genom lexikogrammatiken, det vill säga genom ord och kombinationer av ord, och lexikogrammatiken realiseras genom språkliga ljud och skrivna tecken, det fjärde skiktet (Holmberg & Karlsson 2006:18ff).

6.2.3 Situationskontexten – registeranalys

Situationskontexten omfattar faktorerna *verksamhet*, *relation* och *kommunikationssätt* (se Tabell 22). I denna delundersökning är situationskontexten central och en analys av de tre faktorerna fungerar som utgångspunkt för den fokuserade analysen av elevtexterna.

Verksamheten handlar om det som händer eller pågår. Denna dimension omfattar både aktiviteten (den sociala praktiken) och aktuellt ämnesområde. *Relationen* handlar om de som deltar i kommunikationen, deras status, roller och inbördes relationer. *Kommunikationssättet* handlar om språkets roll, det vill säga hur språket brukas i situationen, till exempel om kommunikationen är muntlig eller skriftlig eller vilket medium texten har tillkommit i (Halliday & Martin 1993, Halliday & Matthiessen 2004).²³

Till situationskontexten kan begreppet *register* kopplas (Halliday 1998: 95ff, Eggins & Martin 1997, Schleppegrell 2004, Polias 2007, Hedeboe & Polias 2008). Halliday & Hasan (1989) beskriver register som en konstellation av lexikala och grammatiska drag som realiserar en speciell situationskontext. Variation i register, registervariation, kan således förklaras genom att språkbruket varierar från kontext till kontext (Schleppegrell 2004). Eggins & Martin (1997) beskriver register (och även genre) som ett teoretiskt begrepp som syftar just till att förklara betydelsen och funktionen av lingvistisk variation i text. Enkelt uttryckt är således innebörden av begreppet register att vi använder språket olika i olika situationer. Analysen av elevtexternas situationskontext syftar alltså till att urskilja och avgränsa det speciella språkbruk, det register, som en viss situation för med sig (eller kräver).

²² Halliday & Matthiessen (2004:24ff) delar upp språket i följande skikt: *context* (kontexten), *semantics* (betydelsen), *lexicogrammar* (lexikogrammatiken), *phonology* (fonologiska uttryck) och *phonetics* (fonetiska uttryck).

²³ Ötliga är redogörelserna av Hallidays tre kontextvariabler. I Sverige finns det idag två relativt heltäckande beskrivningar av Hallidays systemisk-funktionella lingvistisk: en introduktion till den funktionella grammatiken ”Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik” (Holmberg & Karlsson 2006) och en skrivpedagogisk lärobok ”Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext” (Hedeboe & Polias 2008).

6.2.4 Betydelse och lexikogrammatik

Analyserna i elevtextundersökningen syftar till att ta reda på hur eleverna hanterar några av skolans ämnesdiskurser i sitt eget skriftspråk. Med andra ord handlar analyserna till stor del om hur ämnet, innehållet, uttrycks i språket.

Frågan om hur innehållet uttrycks i språket är tydligt kopplad till diskursens *verksamhet*. I den systemisk-funktionella lingvistikens korrelerar alltså verksamheten med *den ideationella metafunktionen* (se Tabell 22), och det är denna av de tre metafunktionerna som analyserna av elevtexter i kemi, fysik och historia är inriktade på. I analysen av elevtexterna i kemi och fysik är det i första hand verksamhetens erfarenhetsmässiga betydelse som undersöks (jfr Holmberg & Karlsson 2006:73), medan analysen av textmaterialet i historia omfattar både erfarenhetsmässiga och logiska betydelser med tyngdpunkt på den senare.²⁴

Lexikogrammatiskt uttrycks ideationell erfarenhetsmässig betydelse genom *deltagare*, *processer* och *omständigheter*. Det handlar om vad som pågår (process), vem eller vad som deltar i det som pågår (deltagare) och under vilken omständighet detta pågår (omständighet). Förhållandet mellan erfarenhetsmässig realisering och betydelse på lexikogrammatisk nivå ser i tyfallet ut som följer:

(40) *Förhållandet mellan kontextvariabeln verksamhet, dess betydelse och erfarenhetsmässiga lexikogrammatiska realiseringar:*

Diskursens verksamhet	→	Deltagare:	substantiv, nominalgrupper
		Processer:	verb, verbgrupper
		Omständigheter ²⁵ :	adverb, adverbgrupper, prepositionsfraser

Processer uttrycks alltså typiskt (kongruent) genom verb och verbgrupper och binder ihop deltagare i satsen. En sats kan ha en eller flera deltagare som vanligtvis realiseras av substantiv eller nominalgrupper. *Deltagare* uttrycks typiskt genom substantiv och nominalgrupper och *omständigheter* genom adverb, adverbgrupper eller prepositionsfraser.²⁶ Även omständigheterna

²⁴ Hedeboe & Polias (2008:86) benämner verksamhetens grammatiska realiseringar experienciella betydelser med utgångspunkt i det engelska ordet *experience*, erfarenhet. Jag har valt att hålla mig till Holmberg & Karlssons (2006) benämningar för SFL-terminologin, till stor del för att jag finner benämningarna förhållandevis genomskinliga och på det viset mer användarvänliga i svensk kontext.

²⁵ Omständigheter i SFL motsvaras, enligt Holmberg & Karlsson (2006), ungefär av adverbial i en traditionell grammatisk beskrivning. Skillnaden är att omständigheter inte omfattar sats. Holmberg & Karlsson (2006:103, fotnot) väljer för enkelhetens skull ”omständigheter” i stället för omständighetsadverbial.

²⁶ I den systemisk-funktionella lingvistikens hierarkiskt strukturerad på tre nivåer: ord, grupper av ord/ordgrupper och sats. Orden ingår i grupper som i sin tur ingår i sats. Orden och ordgrupperna kan beskrivas utifrån klasstillhörighet (ung. motsvarande ordklasser) och funktion (betydelse i det aktuella yttrandet). De grammatiska kategorierna i sfl skiljer sig alltså i vissa avseenden från den traditionella grammatiken (se Holmberg & Karls-

uttrycks ofta med hjälp av substantiv och nominalgrupper då de utgör en del i prepositionsfraser. Nominalgrupperna spelar på så sätt en stor roll i satsen då de typiskt ingår i två av de tre erfarenhetsmässiga betydelserna. I exempel (41)–(43) följer exempelmeningar från en av elevtexterna i kemi.

(41) *Realisering av erfarenhetsmässig betydelse*

En bestämd mängd rumstempererat vatten mättes upp i en mätcylinder.
[deltagare] [process] [omständighet]

(42) *Realisering av erfarenhetsmässig betydelse*

Vi mätte upp en bestämd mängd rumstempererat vatten i en mät-
[deltagare] [process] [deltagare] [omstän-
cylinder.
dighet]

(43) *Realisering av erfarenhetsmässig betydelse*

Det uppmätta vattnet hälldes sedan i en termos.
[deltagare] [process] [omständighet]

I samtliga tre satser utgör nominalgrupperna större delen av satsen. I den första satsen fungerar nominalgruppen 'en bestämd mängd rumstempererat vatten' som deltagare, medan 'en mätcylinder' är en del av en prepositionsfras med betydelsen omständighet. Det är nominalgrupperna som bär upp innehållet i satserna. Detta är särskilt märkbart i sammanhang som vi kan beskriva som specialiserade, professionella, formella, skriftspråkliga eller mindre vardagliga, till exempel som i skolans ämnesdiskurser.

I historiematerialet spelar både tidssamband och orsakssamband en central roll för att skapa sammanhang och betydelse. Denna typ av samband har jag undersökt i första hand genom en analys av bindeord som skapar betydelserelationer genom *utvidgning*.²⁷ Bindeorden sammanfogar satser och satskomplex och markerar antingen *specificering* (t.ex. *för, så, medan, sedan, eftersom, innan, om, då, för att*), *tillägg* (t.ex. *och, men, fast, eller, utan, som, vilket, trots att*) eller *utveckling* (t.ex. *dvs, med andra ord*). Även det som inom SFL kallas för textuella satsadverbial kan uttrycka logiska betydelserelationer och har också markerats i mina analyser – det är en grammatiskt lösare bindning då sambandet realiseras utan satskomplex. Exempel på textuella satsadverbial är *dessutom, också, även, däremot, tvärtom, emellertid, därför, alltså* och *nämligen*.

son 2006:24ff för en redogörelse och diskussion kring ord, grupper, klasser och funktioner i relation till en mer traditionell grammatik.)

²⁷ Den funktionella grammatiken räknar framför allt med två sätt att skapa logiska betydelserelationer, genom *utvidgning* och genom *anföring*. Både utvidgning och anföring kan uttryckas genom samordning och underordning av satser (se Holmberg & Karlsson 2006:117 för en vidare genomgång av den ideationella logiska grammatiken).

6.2.5 Ämnesrelaterade ord

Det har framhållits att ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång i skolans läsåmnen (se t.ex. Saville-Troike 1984, Viberg 1993). I min undersökning av hur eleverna hanterar skolans ämnesdiskurser i sitt skriftspråk har en analys av ämnesrelaterade ord en framträdande plats särskilt i kemi och fysik, men ingår också historieanalyserna.

I analysen undersöks ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper. Jag har delvis utgått från två övergripande vokabulärkategorier som har använts inom läromedelsprojektet OrdiL (se Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007): *ämnesneutrala* respektive *ämnesrelaterade* ord. Dessa omfattar i sin tur vardera två undergrupper. De ämnesneutrala orden kan vara ”allmänspråkliga frekventa” (t.ex. *ha, vara, människa, på, stor*) eller ”allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga” (t.ex. *utbredning, bilda, framträdande, anta*). De ämnesrelaterade kan vara ”allmänspråkliga ämnestypiska, hör typiskt till ämnet” (t.ex. *arbetare, klimat, sträckan, strålning, muskel, företag, kyrka*) eller ”fackord och facktermer, ofta unika för ett visst ämne” (t.ex. *produktionsfaktorer, reformation, barrskogsbältet, decimalform, elektrolyt, kromosom*) (Järborg 2007:86–87).²⁸ Jag kommer i första hand att använda vokabulärkategorin *ämnesrelaterade ord* och distinktionen mellan *allmänspråkliga ämnestypiska ord* och *fackord och facktermer*. Till fackord och facktermer räknas också formler och kemiska/fysikaliska beteckningar. Vad som kan betraktas som ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper beror naturligtvis på ämnesdiskursen och den aktuella situationskontexten.

6.2.6 Textaktiviteter

Textaktiviteter är ett begrepp som används inom forskningsprojektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan, TOKIS (Holmberg, Ledin & Wirdenäs 2005, Holmberg 2006, jfr även Holmberg & Wirdenäs 2005). Inom projektet TOKIS är antalet textaktiviteter fem: instruktion, ställningstagande, berättelse, beskrivning och förklaring. Begreppet har utvecklats med inspiration i den modell för genreanalys som används inom *Educational linguistics* (den pedagogiska grenen av SFL – den australiska genreskolan).

Textaktiviteter är allmänna språkliga verksamheter som teoretiskt befinner sig på en nivå mellan textnivå och lexikogrammatik. På det viset kan begreppet liknas vid den australiska genreskolans genrebegrepp (se t.ex. Schleppegrell 2004, Coffin 2006, af Geijerstam 2006), Adams textsekvenser (Frandsen 1998) och Ledins texttyper (2000). Textaktiviteter är i jämförelser

²⁸ I kategorin allmänspråkliga ämnestypiska ord omfattas ord som kan betraktas som ämnestypiska för naturvetenskaper i allmänhet, men det kan också vara ämnestypiska ord för kemi och fysik eller för bara fysik. Men de är alltså inte facktermer. Fackord och facktermer bildar en kategori i OrdiL med hänvisning till att det i de flesta vetenskaper inte råder någon enighet om vad som skall betraktas som verkliga facktermer (Järborg 2007:87).

med genreskolans genrebegrepp mindre statiska och allmänna på det viset att de inte är knutna till bestämda sociala syften och situationer (Ledin 2006).²⁹ Användningen av begreppet textaktiviteter i projektet TOKIS är (liksom genre i SFL) pedagogiskt motiverat – fördelarna framhålls vara att de är få, att de är kopplade till våra uttrycksbehov och att de är förhållandevis enkla att beskriva (Holmberg 2006:145). Jag vill också framhålla att begreppet textaktiviteter, enligt min mening, också är både mer entydigt och genomskinligt än genreskolans *genre* (åtminstone för användning i skolsammanhang) då genre traditionellt oftast används för större textenheter (hela texter) som vi känner igen som insändare, krönika, recension, PM, reportage, etc. *Texttyper* används i skolpraktiken ofta på motsvarande sätt.³⁰ Uppdelningen i genrer och textaktiviteter (som ju bygger på genrer) är ett sätt att behålla ett socialt och dynamiskt genrebegrepp och ändå ha ett didaktiskt användbart verktyg.

Textaktiviteter används som analysredskap i undersökningen av elevtexterna i både historia och svenska.

6.2.7 Språkliga fel och normbrott

Elevernas hantering av skriftspråkliga konventioner, språkriktighet och stil är aspekter som naturligtvis är högst relevanta då det gäller frågan om deras språkfärdigheter och språkutveckling. Ett formellt språkligt perspektiv säger emellertid ganska lite om elevernas språkliga kompetens i ämnen som kemi och fysik och har också en begränsad räckvidd i historia. I denna undersökning är elevtexterna i kemi och fysik därtill mycket korta och speciella på det viset att de tydligt är svar på frågor, det vill säga korthuggna och oftast inte formulerade som löpande text. De lämpar sig därför mindre för en språklig felanalys. I både historia och svenska utgör emellertid de formellt språkliga aspekterna en särskild del av analyserna. Elevtexterna i historia är visserligen också svar på frågor, men svaren är längre och av en annan karaktär. I svenska utgörs textmaterialet av längre uppsatser och skrivande i svenskämnet medför dessutom explicita krav på elevernas språk och stil (se vidare 6.7.3).

²⁹ För en diskussion om genrebegreppet, se t.ex. Berge & Ledin (2001), Karlsson (2002).

³⁰ Inom genreskolan intresserar man sig inte i första hand för hela texter – denna nivå omfattas inte av den funktionella språkbeskrivningen. Hedeboe & Polias (2008) talar om olika sorters texter, t.ex. saga, anekdot, rapport, novell, debattartikel, och kallar dessa exempel på texter för texttyper (2008:58). I detta perspektiv är texttypen saga ett exempel på en form av berättande genre.

6.3 Kemi och fysik: introduktion

Denna del av elevtextundersökningen handlar om hur eleverna hanterar kemidiskursen respektive fysikdiskursen i sitt skriftspråk på svenska. I både kemi och fysik var det få texter som skrevs under mina undersökningsperioder. På lektionerna antecknade eleverna måttligt, mest formler och uträkningsexempel och enstaka termer. Inte heller i samband med laborationstimmarna användes skrivande i någon större utsträckning mer än för anteckningar av värden och mätresultat. Detta gäller även elevernas skrivande i kontrollklassen.

Under laborationstimmarna i kemi arbetade eleverna utifrån labbhandledningar i stencilform.³¹ På dessa stenciler antecknar eleverna mätresultat under utförandet. Inte någon gång under de perioder jag var med i klassen skrev de en ”riktig” labbrapport. Jag har emellertid fått se några enstaka som skrevs då jag inte var där. Enligt läraren genomförs ungefär åtta laborationer under A-kursen (100 poäng) och lärarens mål är att eleverna skall skriva fyra ordentliga labbrapporter. (Jag måste ha haft otur som missade samtliga!)

I fysik, liksom i kemi, användes skrivandet under laborationstimmarna, till att anteckna mätresultat och reaktioner. Under fysik A skrev eleverna en ordentlig labbrapport. Fysikläraren i kontrollklassen konstaterar att de oftast inte hinner med mer än en riktig labbrapport per kurs.

Varken i kemi eller fysik har jag mer än enstaka autentiska elevtexter i form av prov eller labbrapporter. Den skrivuppgift som analyseras i kemi bygger på en laborationstimme i kemi. Uppgiften som är konstruerad av läraren på min begäran uppmuntrar till en typ av texter som kan liknas vid labbrapporten. Endast material från sprintklassen omfattas av analyser i kemi.

De fysiktexter som analyseras är svar på av mig konstruerade frågor som rör några av de begrepp eller fenomen som under lektionstimmarna upprepade gånger har återkommit. Dessa elevtexter är alltså inte karaktäristiska skrivuppgifter i fysik. Fokuseleverna i sprintklassen (5 st.) och kontrollklassen (5 st.) har svarat på sju respektive fem frågor.

I båda ämnena bedrivs undervisningen huvudsakligen på engelska; i kemi i något mindre utsträckning än fysik (se kap. 5). Fysikläraren talar så gott som alltid engelska, oavsett elevernas språkval i olika situationer. De flesta proven i fysik är också formulerade på engelska, men liksom i andra ämnen får eleverna välja vilket språk de skall använda när de själva talar och skriver. I kemi växlar läraren mellan engelska och svenska vilket leder till att eleverna mycket sällan själva använder engelska.

³¹ De labb-handledningar som används hör till den svenska läroboken i kemi, det vill säga Gymnasiekemi A (Andersson, Sonesson, Stålhandske & Tullberg 2000).

6.3.1 Den naturvetenskapliga ämnesdiskursen

I kemi och fysik kan det ämnesrelaterade språkbruket karaktäriseras som specialiserat, tekniskt och abstrakt. Språket i de naturvetenskapliga ämnena används i stor utsträckning för klassifikationer och taxonomier och för att uttrycka logiska samband mellan abstrakta eller generaliserande termer och processer (Martin 1993, Schleppegrell 2004). På lexikal nivå innebär det en hög frekvens fackord (Golden & Hvenekilde 1983) och en hög andel abstrakta och generaliserande substantiv (Edling 2006). På grammatisk nivå innebär det användning av nominaliseringar och andra grammatiska metaforer som både packar informationen och avpersonaliserar stilen (Halliday 1993, Martin 1993, se även af Geijerstam 2006:76 för en diskussion om dagens naturvetenskapliga språk).

Det karaktäristiska för kemi- och fysikämnet beskrivs i kursplanerna för de respektive ämnena så här: ”kunskapen byggs upp i ett samspel mellan å ena sidan experiment och observationer och å andra sidan modeller och teorier” (Kursplanen för fysik, se även kursplanen för kemi). I kemi handlar det om att tillägna sig ett naturvetenskapligt arbetssätt, vilket innebär att ”formulera en frågeställning, ställa upp en hypotes, pröva den genom experiment, bearbeta och kritiskt granska resultat och redovisa dessa muntligt och skriftligt med korrekt språk och terminologi.” (se Kursplanen om ämnets karaktär).

Kriterierna för betyget Godkänd i kemi är bland annat att ”eleven använder införda begrepp, modeller och formler för att beskriva företeelser och kemiska förlopp, utför laborationer och undersökande uppgifter enligt instruktioner...” (Betygskriterier, se Kursplan för Kemi A). Kriterierna för betyget Godkänd i fysik, som liknar de i kemi, är bland annat att ”eleven använder införda fysikaliska definitioner, storheter, begrepp och modeller för att beskriva företeelser och fysikaliska förlopp, [...] utför beräkningar i problemställningar av rutinkaraktär, visar genom exempel hur fysikaliska begrepp används [...]” (Betygskriterier, se Kursplan för Fysik A, kursiveringarna är mina).

Både kemi och fysik är alltså ämnesdiskurser som kan sägas konstitueras av ett specialiserat och tekniskt språkbruk med många fackord och facktermer. Språkbruket kan beskrivas som avskalat och minimaliserat till fördel för specifikhet och exakthet. Att använda ett exakt och adekvat språk är alltså av största vikt för att kunna förmedla den specialiserade betydelsen i ämnena – uttrycksmöjligheterna är förhållandevis begränsade och lämpar sig på det viset för en relativt teknisk bearbetning.

6.3.2 Metod

Analyserna av elevtexter i kemi och fysik i denna undersökning är upplagda på liknande sätt. De tar sin utgångspunkt i en analys av ämnesrelaterade

substantiv och nominalgrupper för att sedan fokusera på hur ämnet uttrycks i språket i termer av transitivitet och agentivitet. Analyserna relateras också till huruvida svaren förmedlar ett adekvat innehåll.

I analysen av *ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper* har jag alltså först identifierat och placerat in de ämnesrelaterade substantiven och nominalgrupperna i antingen vokabulärkategorin ”allmänspråkliga ämnestypiska ord” eller ”fackord och facktermer”.³² I vissa fall är det emellertid inte så självklart i vilken kategori orden i elevtexterna bör placeras. Det kan till exempel gälla ett ord som *salter*. I kemidiskursen har *salter* som räknebart substantiv en specifik och specialiserad betydelse och kan utan tvekan räknas till den fackspråkliga ordkategorin. Men om man använder *salt* som oräknebart ämnesnamn eller den bestämda formen *saltet* blir benämningen mer allmänspråklig och innebörden mer allmän. Jämför till exempel följande två formuleringar: 1) ”vi skulle testa hur olika salter reagerade när...” (keT9:1), (2) ”sedan blandade vi i salt och kollade...” (keT9:2). I sådana fall räknar jag alla förekomster av *salter* till fackorden och förekomster av *salt* och *saltet* till den allmänspråkliga ämnestypiska kategorin. I dessa fall kan man alltså säga att fackspråkligheten kan kopplas direkt till den grammatiska formen, men också till den språkliga kontexten runt ordet.

Utifrån analysen av allmänspråkliga ämnestypiska ord respektive fackord och facktermer har jag genomfört ett antal beräkningar av förekomster, frekvens och spridning av orden i de aktuella elevtextmaterialen.

De ämnesrelaterade substantivens och nominalgruppernas funktion i satsen undersöks genom en analys av *transitivitets- och agentivitetsstruktur*, det vill säga genom den erfarenhetsmässiga grammatiken (i enlighet med SFL). Poängen med att analysera texterna med hjälp av den erfarenhetsmässiga grammatiken är att de aktuella ämnesdiskurserna kräver ett specialiserat språkbruk som inte bara handlar om ett ämnesrelevant val av substantiv och nominalgrupper utan också om adekvata val av processer och deltagarroller, handlingar och händelser, agent och medium. I kemidiskursen fungerar till exempel *energi* och *värme* oftast som mål i icke-passiva materiella processer, vilket betyder att själva processen är en handling, men att den står i passiv form, till exempel som i *binds*, *frigörs*, *tas upp* och *avges*, och saknar därför agent (jfr af Geijerstam 2006:76). I (44) och (45) följer exempel på en analys av erfarenhetsmässiga betydelser i termer av transitivitet och agentivitet. Första analysraden anger transitiviteten, andra agentiviteten. (För en översikt av processtyper och deltagare, se Holmberg & Karlsson 2006:102.)

³² Undersökningen av ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper har vissa likheter med af Geijerstams (2006) undersökning av teknikalitet (och abstraktion) i elevtexter i NO-ämnen i grundskolan. af Geijerstam bygger sin analys av teknikalitet på en distinktion mellan tekniska respektive vardagliga nominala referenter och räknar ut förekomsterna i procent. Det går emellertid inte riktigt att utläsa vad som räknas som vardaglig diskurs respektive teknisk diskurs för de olika åldersgrupper som finns representerade.

(44) *Materiell agentiv sats:*

Vi mätte upp en bestämd mängd rumstempererat vatten
[1:a del: aktör] [materiell process] [2:a del: mål]
[agent] [handling]
i en mätcylinder.
[omständighet]

Om satsen passiveras blir det i stället följande analys:

(45) *Materiell icke-agentiv sats:*

En bestämd mängd rumstempererat vatten mättes upp i en mät-
[2:a del: mål] [materiell process] [omständig-
[medium] [handling (passiv)]
cylinder.
het]

Till sist har jag undersökt huruvida elevtexterna förmedlar ett relevant och adekvat innehåll. En elev beskriver *total reflektion* så här: ”När infallsvinkeln är större än 41.8° , bryts allt infallande ljus. Detta kallas total reflektion” (fyS2:7). En naturvetare förklarar att så uttrycker man sig inte i fysik. Beskrivningen av *total reflektion* är felaktig. Felaktigheten kan delvis förklaras på ordnivå genom verbet *bryts*. Om *bryts* byts ut mot *reflekteras* blir det korrekt eller i alla fall mer korrekt. Valet av substantiv och nominalgrupper är betydelsefullt för specificiteten, för informationstätheten och exaktheten, men minst lika viktiga är de processer som binder ihop deltagarna i satsen.

Då mina kunskaper i kemi och fysik alltså är ringa har jag tagit hjälp av ett flertal källor för att få ett åtminstone hjälpligt grepp om det språk som konstruerar den specialiserade kunskapen inom det aktuella delområdet. Jag har använt läroböcker i kemi och fysik, skriftliga instruktioner från läraren, sökningar på internet samt bekanta med kunskaper i ämnet. Både kemiläraren och fysikläraren har fungerat som stöd i mina ämnesrelaterade formuleringar och som bollplank vad gäller kategorisering av ord och bedömning av elevtexterna.

Elevtexterna har delats in i tre ganska grova grupper: en plus-grupp (+), en ok-grupp (ok) och en minus-grupp (-). I plus-gruppen hamnar de svar som, enligt min mening och bedömning, ger ett tillräckligt, någorlunda precist och i stort sett korrekt svar på frågan (t.ex. förklaring av laborationens syfte). I ok-gruppen är svaren inte direkt felaktiga, men svårtolkade, vaga och eventuellt otillräckliga vad gäller mängden information. I minus-gruppen är svaren otillräckliga, otillfredsställande och/eller felaktiga. Indelningen av elevtexterna i grupper har fungerat som en metod att få syn på vad det är som gör att vissa texter fungerar bättre än andra i det aktuella sam-

manhanget. Jag har gått igenom såväl analysen av frågorna som analysen av elevsvaren med respektive ämneslärare.

I analysen av elevtexter i kemi och fysik har jag alltså undersökt följande aspekter: *textlängd, användning av engelska, ämnesrelaterade ord* (förekomst, frekvens, spridning), *transitivitets- och agentivitetsstruktur* och *prestationsnivå* i plus-, ok-, och minuskategorier (i relation till ämnesrelaterade ord, transitivitet och agentivitet).

6.4 Kemi: ”Labbrapport”

I det följande skall jag diskutera sprintelevernas bruk av ämnesrelaterat språk i kemi med utgångspunkt i en analys av 22 sprintelevers ”labbrapporter”.

6.4.1 Situationskontext

Verksamhet. Ämnet för texterna är termokemi. Uppgiften utgår från en nyligen genomförd laboration i slutet av höstterminen i årskurs 2 och elevernas uppgift är att ge en beskrivning av laborationen. Enligt läraren är detta ett bra sätt att få syn på om eleverna har ord för det de gjorde (L3, ep/031202).³³ Instruktionen till eleverna såg ut så här:

2003-12-16: Test for Maria Lim Falk study

Subject:

Make a description of your lab in thermochemistry, but write it in your own words **and write it in** Swedish:

- 1) What was the purpose of the lab?
- 2) What did you do in the lab? Practical work?
- 3) Conclusions from the lab?

Write between 10–20 sentences (”meningar”).

”Tack sa mucket”

Casper

En rad uppgifts- och ämnesanknutna språkliga realiseringar på ordnivå kan förväntas i elevtexterna. I (46) och (47) finns en uppräkningslista av adekvata substantiv och nominalgrupper som bör användas för att lösa uppgiften. Uppräkningslistan av adekvata ord utgår från det aktuella ämnesområdet i läroboken. Listorna, inklusive distinktionen av orden i de två vokabulärkategorier, har också kontrollerats av kemiläraren.

³³ Lärare 3, e-postkommunikation/datum.

(46) *Allmänspråkliga ämnestypiska ord i kemi:*

experiment, beräkning, ämnen, bindningar, formel, temperaturändring, temperatur, temperaturmätning, värdesiffror, värdet, maximi- eller minimivärde, lösning, upplösning, rumstempererat vatten, termos/isolerat kärl, glasstav, termometer

(47) *Fackord och facktermer, ofta unika för kemin, inklusive formler:*

termokemi, värmekapacitet, energimängd, energi, energiändring, substansmängd, mol, jonförening, jonbindning, joner, vattenmolekyler, värmeenergi, (lösningens specifika värmekapacitet), (lösningens massa), (temperaturändringen), avjoniserat vatten, massan, mätcylinder, natriumhydroxid (NaOH), kaliumnitrat (KNO₃), kristalliserat kopparsulfat (CuSO₄ · 5H₂O), $q = c \cdot m \cdot \Delta T$ (q = värmeenergin, c = lösningens specifika värmekapacitet, m = lösningens massa, ΔT = temperaturförändringen)

Eleverna skall alltså *förklara* syftet med labben, *beskriva* hur de gick till väga och *ta ställning* till vilka slutsatser som är rimliga att dra utifrån laborationen. Det är de tre mest karaktäristiska stegen i en labbrapport (Martin 1993:193ff, Veel 1997:172, Schleppegrell 2004:115ff). Ämnet är specialiserat och uppgiften kräver ett någorlunda specialiserat språkbruk. I instruktionen uppmanas eleverna samtidigt att skriva med sina egna ord, vilket möjligtvis sänder ut ett tvetydigt budskap om stilnivån. Vid skrivtillfället har eleverna inte tillgång till någon lärobok vare sig på svenska eller engelska. Det är värt att uppmärksamma att uppgiftsinstruktionen är skriven på engelska (på lärarens eget initiativ), men med en explicit uppmaning till eleverna att skriva på svenska. Ordet *sentences* är översatt till svenska inom parentes vilket troligtvis innebär att läraren inte är säker på att alla elever vet vad *sentences* betyder. Däremot förväntas eleverna förstå ord som *description*, *purpose* och *conclusions*. Ingen av eleverna reagerar emellertid på det, men så är också eleverna vana vid språkvals- och kodväxlingssituationer av alla de slag.

Det skall också kommenteras att uppgiften både innebär en skrivsituation och en texttyp som eleverna inte är vana vid. Läraren framhåller visserligen att uppgiften ungefär motsvarar de delar som en labbrapport brukar innehålla, men labbrapporter skrivs i stort sett aldrig som ett läxförhör, som i detta fall.

Relation. De elevtexter i kemi som skall analyseras har en speciell bakgrund. Skrivuppgiften har kommit till på min begäran. Det är emellertid läraren som både har konstruerat uppgiften och genomfört den med eleverna. Läraren tyckte själv att just termokemi skulle vara intressant då det, enligt honom, inom detta område ofta råder en viss förvirring kring begreppen hos eleverna på grund av att sammanblandning förekommer mellan de engelska

och svenska benämningarna.³⁴ Själva skrivsituationen kan närmast liknas vid ett oförberett läxförhör. Skillnaden är att eleverna i första hand skriver till mig och inte till läraren. Lärarens val av rubrik på uppgiften signalerar detta tydligt. Eleverna vet om att texten inte kommer att betygsättas eller bedömas, men att läraren också kommer att läsa igenom svaren. Eleverna behöver inte heller skriva namn på texterna.

Kommunikationssätt. Texterna är skrivna för hand på linjerade kollegieblockspapper. Samtliga elever har utformat texterna som svar på de tre frågorna – de har svarat på frågorna i tur och ordning och också numrerat delsvaren.

Sammanfattningsvis kan man säga att det register som uppgiften kräver kan beskrivas i termer av specialiserad kunskap, ett förhållandevis neutralt språk, snarare åt det formella och objektiva hållet än åt det informella och subjektiva och skriftspråklighet i den utsträckning som är lämplig för uppgiftens olika delar: mål/syfte, beskrivning av utförandet och slutsatser. Uppgiftens tre delfrågor ställer olika krav på elevernas svar – i termer av textaktiviteter innebär de *förklaring*, *beskrivning* och *ställningstagande* (med förklarande drag).

6.4.2 Textlängd och användning av engelska

22 elever har skrivit uppgiften. Texterna varierar i längd mellan 38 och 139 ord. I genomsnitt är texterna ca 80 ord långa. I uppgiftsinstruktionen står det explicit att eleverna skall skriva på svenska – det innebär emellertid inte att det inte förekommer engelska i texterna. I Tabell 23 redovisas den genomsnittliga textlängden i antal ord för respektive del av uppgiften (delfråga) samt antal svar där användning av engelska förekommer.

Tabell 23. Elevtexter i kemi: textlängd i antal ord och användning av engelska.

Uppgift	Antal svar	Textlängd			Antal svar med engelska
		Antal ord i genomsnitt	Antal ord i kortaste texten	Antal ord i längsta texten	
Fråga 1	22	19	5	54	1
Fråga 2	22	39	10	60	1
Fråga 3	20	21	11	42	3 (+1)

³⁴ Lärarens exempel: *Bindningsenergier* heter *bond enthalpy* på engelska, men *entalpi* på svenska är något helt annat än *bindningsenergi*. *Bond enthalpy* är *bildningsentalpi* på svenska. *Bindningsentalpi* är en ihopblandning av begreppen och benämningarna på svenska och engelska. Läraren understryker svårigheten med detta och konstaterar att det är förvirrande.

Svaren på fråga 2 är över lag betydligt längre än svaren på de två andra frågorna, ungefär dubbelt så långa. Totalt förekommer engelska i fem av svaren hos fem olika elever. Engelska används också i ett av de svar som inte kan betraktas som ett försök att besvara frågan (jag räknar heller inte det som ett svar på frågan): *I actually don't remember the conclusions at this specific occasion*. Samma elev skriver hela sitt svar på fråga 2 på engelska. I de övriga fallen innebär användningen av engelska endast kodväxling på ordnivå och det gäller i samtliga texter facktermerna *endothermic reaction* och *exothermic reaction*.

6.4.3 Ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper

En rad både allmänspråkliga ämnestypiska och fackspråkliga ord förekommer i materialet, men många av orden har endast en eller ett fåtal förekomster i materialet och/eller förekomster hos endast en eller ett fåtal elever. De fackspråkliga orden *jonföreningar*, *jonbindningar* och *jondipolbindningar* förekommer till exempel 3 gånger, 2 gånger respektive 1 gång i materialet, men förekomsterna är spridda över endast tre texter – det är alltså endast tre elever som använder begreppen. Tabell 24 och 25 innehåller en uppräknning av ämnesrelaterade ord. Tabellerna visar också det antal texter som tar respektive ord i bruk och hur förekomsterna är fördelade över de tre delsvaren. I Tabell 24 återfinns ord med minst 5 förekomster som räknas till kategorin allmänspråkliga ämnestypiska substantiv och nominalgrupper. I Tabell 25 återfinns ord med minst 5 förekomster som räknas till kategorin fackord och facktermer.

Det är alltså tretton ämnesrelaterade ord som har fem eller fler förekomster i hela textmaterialet. De mest frekventa av dessa är *temperaturen* (33 ggr), *energi* (31 ggr), *ämnen* (23 ggr), *salter* (19 ggr), *endo-/exotermiska reaktioner* (19 ggr) och *värme* (16 ggr). Av de tolv ämnesrelaterade orden kan alla utom tre, nämligen *energi*, *salter* och *endo-/exotermiska reaktioner*, föras till kategorin allmänspråkliga ämnestypiska ord. På det hela taget är det alltså förhållandevis få fackord som har fler förekomster än fem. När det gäller *endo-/exotermiska reaktioner* varierar ordbilden och även den närmaste språkliga kontexten. I 12 av de 19 förekomsterna används *endo-/exotermiska reaktioner*. I övriga fall används *endoterma/exoterma* eller den engelska benämningen *endo-/exothermic reaction*. Ingen elev använder den korrekta svenska benämningen, *endoterma* och *exoterma reaktioner*. Användningen av dessa fackspråkliga begrepp visar exempel på elevernas osäkerhet kring begreppens uttryckssida.

Bilden av de ämnesrelaterade orden blir något annorlunda när man också tittar på förekomsternas spridning över elevtexterna. En del av orden med minst fem förekomster återfinns till exempel i färre än fem texter. De ord som används av minst fem elever är: *temperaturen* (16 texter), *energi* (12),

Tabell 24. Ämnesrelaterade ”allmänspråkliga ämnestypiska” substantiv och nominalgrupper i kemimaterialet med minst 5 förekomster.

Allmän- språkliga ämnes- typiska ord	Delsvar 1		Delsvar 2		Delsvar 3		Antal före- komster totalt	Antal texter där ordet före- kommer
	Antal före- komster	Antal elev- texter med före- komster	Antal före- komster	Antal elev- texter med före- komster	Antal före- komster	Antal elev- texter med före- komster		
Värme	6	4	1	1	9	6	16	10
Tempera- turen	–	–	26	16	7	4	33	16
Termosar	–	–	14	11	–	–	14	11
Ämnen	5	4	11	9	7	6	23	10
Termo- meter	–	–	6	5	1	1	7	6
Formler	–	–	5	5	2	2	7	6
Kemi- kalier	2	2	3	2	–	–	5	3
Experi- mentet	1	1	4	3	3	2	8	4
Reak- tioner	2	2	1	1	2	2	5	4
Totalt	16	–	71	–	31	–	118	–

termosar (11), *värme* (10), *ämnen* (10), *salter* (9), *endo- och exotermiska reaktioner* (9), *termometer* (6) och *formler* (6). Andra ämnesrelaterade ord (inklusive sådana som inte ännu har nämnts) som används i texterna förekommer alltså i färre än fem elevtexter och har i merparten av fallen färre än fem förekomster. Flera förekommer endast en gång.

De ord som förekommer i svaren på samtliga tre delfrågor och som är någorlunda jämnt fördelade över svaren är *ämnen* och *salter*. Vidare förekommer *energi* och *temperaturen* också i delsvaret 1, 2 och 3, men med övervägande antal förekomster i svaren till fråga 1 och 3. Flest förekomster av ämnesrelaterade ord återfinns i svaren på fråga 2, vilket förmodligen främst kan kopplas till textlängden – svaren på delfråga 2 är ju betydligt längre än svaren på fråga 1 och 3. Några av de mest frekventa ämnesrelaterade orden återfinns också i första hand i svaren till fråga 2. Det gäller till exempel de allmänspråkliga ämnestypiska orden *temperaturen*, *termosar* och *termometer* och dessa har alla en tydlig koppling till laborationsproceduren. Vidare är heller inte de fackspråkliga orden *endo-/exotermiska reaktioner* spridda

Tabell 25. Ämnesrelaterade ”fackord och facktermer, inklusive formler och beteckningar” i kemimaterialet med minst 5 förekomster.

Fackord och facktermer	Delsvar 1		Delsvar 2		Delsvar 3		Antal förekomster totalt	Antal texter där ordet förekommer
	Antal förekomster	Antal elevtexter med förekomster	Antal förekomster	Antal elevtexter med förekomster	Antal förekomster	Antal elevtexter med förekomster		
Energi	11	9	3	2	17	10	31	12
Salter	6	6	8	5	5	5	19	9
Endo-/exotermiska reaktioner*	5	5	2	2	12	12	19	19
Totalt	22	–	13	–	34	–	69	–

* Denna ordbild är den som förekommer oftast i elevtexterna.

jämnt över svaren då de främst är knutna till svaren på fråga 3 och kan kopplas till de slutsatser man kan dra utifrån laborationen.

Svaren på fråga 2 innehåller över huvud taget också flest både allmänspråkliga ämnestypiska ord och fackord som inte förekommer i svaren på de andra frågorna, vilket förmodligen kan kopplas till såväl textlängd och verksamhet (textaktivitet). De allmänspråkliga ämnestypiska orden i svaren på fråga 2 är: *termosar* (14 ggr), *bägare*, (3 ggr), *starttemperatur* (2 ggr), *max-/minvärde* (2 ggr), *max temperatur*, *max-/min temperatur*, *glasstav* och *vätskor*.³⁵ Kategorin fackord och facktermer för svaren på fråga 2 omfattar: *värme enthalpin*, *kalorimeter*, *kaliumnitrat*, *kristalliserat kopparsulfat*, *vattenfritt kopparsulfat* och $w = c \cdot m \cdot \Delta T$. Orden har en tydlig koppling till frågans karaktär och den verksamhet som frågan anknyter till. Det rör sig således i första hand om ord som kan kopplas till utförandet eller laborationsproceduren, det vill säga material (t.ex. *termosar*, *bägare* och *glasstav*), kemikalier (t.ex. *kaliumnitrat*, *kopparsulfat*), utförande (t.ex. *starttemperatur*, *max-/minvärde*) och beräkning ($w = c \cdot m \cdot \Delta T$).

Svaren på fråga 1 innehåller inga allmänspråkliga ämnestypiska ord. Fackorden utgörs av: *jonföreningar* (3 ggr), *jonbindningar* och ΔT och $E: mc\Delta = E$. Svaren på fråga 3 innehåller följande allmänspråkliga ämnestypiska ord: *föreningen* (2 ggr) och *saltblandningar*. Fackorden utgörs av: *jon-dipolbindningar*, $NaOH + H_2O$ och *entalpiökning*.

³⁵ I ordexempel såväl som exempel på hela elevtexter är återgivningen exakt, det vill säga med eventuella skrivfel, stavfel och särskrivningar, etc. Det gäller hela detta kapitel.

Elevtexterna innehåller alltså totalt sett ganska många ämnesrelaterade ord, både i den allmänspråkliga ämnestypiska och fackspråkliga ordkategorin. Men det är förhållandevis få fackord som återkommer i flera texter, och skillnaderna är stora i användningen av allmänspråkliga ämnestypiska ord. Eleverna använder alltså i ganska liten utsträckning samma terminologi för att förklara syftet, beskriva utförandet dra slutsatser utifrån laborationen. Det tyder eventuellt på att de inte har exponerats för eller tillägnat sig ett (gemensamt) allmängiltigt adekvat språkbruk på svenska i kemi. Det är över huvud taget ganska få elever som lyckas formulera adekvata och exakta svar på frågorna. I det följande skall jag diskutera och ge exempel från elevsvaren på hur de ämnesrelaterade orden används av eleverna.. Jag har valt att fokusera på svaren till delfråga 1 och 2, till stor del på grund av utrymmesskäl, men också på grund av att svaren på delfråga 3 både var mindre uttömmande och mer fragmentariska.

6.4.4 Exempel och jämförelser från elevsvaren på delfråga 1

Analys av uppgiften. Ett adekvat svar på delfråga 1 skall förklara syftet med laborationen i termokemi. Syftet med laborationen är att genom experiment och beräkningar bestämma den energimängd som avges eller upptas när substansmängden 1 mol av natriumhydroxid och kaliumnitrat löses i vatten. Ett tillräckligt och korrekt svar bör alltså fånga in att laborationen handlade om att lösa de nämnda ämnena i vatten och att det då antingen avges eller upptas en viss mängd energi. Med andra ord handlar det om att få syn på och förstå att bindningar bryts och att nya bildas och att det krävs olika mycket energi för att dra isär bindningar av en viss typ. Olika ämnen kan alltså ha svagare eller starkare bindningar. Exempel (48) och (49) visar en uppställning av centrala substantiv och nominalgrupper som uppgiften implicerar och möjliga sätt att uttrycka den språkliga kontexten kring dessa i termer av transitivitet och agentivitet. Första analysraden anger transitiviteten, andra agentiviteten.

(48) *Ideationell realisering av betydelse i delsvaret 1 (förenklat)*

substansmängden 1 mol av natriumhydroxid och kaliumnitrat löses (ev.	
[mål]	[materiell
[medium]	[handling]
löser sig) i vatten/i rumstempererat vatten	
process] [omständighet]	

Substansmängden 1 mol av natriumhydroxid och kaliumnitrat kan alltså också uttryckas på ett mer övergripande plan genom till exempel *jonföreningar*, *salter* eller *ämnen* – valet av benämning inverkar naturligtvis på graden av specifikhet, teknikalitet och abstraktion i texten. Mest exakt är den formulering som preciserar både mängden och ämnena som används i

experimentet (därmed inte sagt att det alltid är den mest exakta formen som är den mest eftersträvansvärda). *Jonföreningar* och *salter* är också fackspråkliga (och räknas till ordkategorin fackord), men är mer generella och övergripande. *Ämnen* är en betydligt mer allmänspråklig benämning, men också helt korrekt i sammanhanget.

(49) *Ideationell realisering av betydelse i delsvar 1 (förenklat)*

...energimängd som/...hur mycket energi/värme som avges/frigörs, upp-	
[mål]	[materiell process]
[medium]	[handling]
tas/tas upp/binds, avgivande av/upptagande av	

Energimängd kan också uttryckas genom omskrivningen *hur mycket energi/värme*. En korrekt användning av orden *värme* och *energi* handlar både om relevanta val av ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper, men också om adekvata val av processer och deltagarroller, handlingar och händelser, agent och medium. I kemidiskursen fungerar till exempel energi och värme oftast som mål i icke-passiva materiella processer, vilket betyder att själva processen är en handling, men att den står i passiv form, som till exempel *frigörs/avges, upptas/binds*.

6.4.4.1 Ämnesrelaterade ord

Av de 22 svaren är det 9 stycken som, enligt min bedömning, ger en tillräcklig, någorlunda precis och i stort sett korrekt förklaring av laborationens syfte. Ytterligare 6 elever skriver förklaringar som inte är felaktiga, men vagare (och därmed mer svårtolkade) dels på grund av allmänspråkliga formuleringar, dels på grund av en större osäkerhet kring hur de ämnesrelaterade orden används. Resterande 7 svar kan inte med den bästa välvilja anses ge vare sig en tillräcklig eller korrekt förklaring. I exempel (50)–(52) återges några exempel.

Det finns alltså förekomster av ämnesrelaterade ord i samtliga elevsvar (se (50)–(52)). En relativt tydlig tendens kan urskiljas både vad gäller förekomster och fördelningen av allmänspråkliga ämnestypiska ord och fackord och i vilken mån orden används på ett adekvat och korrekt sätt.

I plus-texterna förekommer både allmänspråkliga ämnestypiska ord och fackord och fördelningen mellan ordkategorierna är förhållandevis jämn. Elevsvaren är relativt korta, mellan 13 och 21 ord, och innehållet är korrekt och hänger väl samman. Dessa texter kan karaktäriseras som skriftspråkliga och specialiserade. I exempel (50) återges fem elevtexter i plus-gruppen med beskrivning/förklaring av laborationens syfte. Allmänspråkliga ämnestypiska substantiv och nominalgrupper är understrukena och fackord fetstilta. Bokstavsangivelserna är endast till för att underlätta hänvisningar till enskilda textexempel.

(50) *Exempel på elevsvar i plus-gruppen*

- A) Att vi skulle se hur mycket energi som upptogs eller avgavs när vissa **jonföreningar** löstes i vatten. (text 4)
- B) Genom experimentet skulle vi bestämma hur mycket energi som tas upp eller släpps fri, då olika **salter** löses i vatten. (text 17)
- C) Att kolla hur olika **salter** löser sig och om de avger värme eller tar värme. (text 21)
- D) Vi skulle se hur **jonföreningar** löses upp i vatten och se om det blev **endotermiska eller exotermiska reaktioner**. (text 10)
- E) Syftet med labben var att undersöka **entalpi ändringar** när olika ämnen löses i vatten. (text 15)

I exempel (51) återges fem texter från ok-gruppen.

(51) *Exempel på elevsvar i ok-gruppen*

- F) Syftet var att undersöka hur **jonföreningar** löses i vatten och blir till **jonbindningar** och om det gör det under avtagande av energi, eller om den gör det under absorberande av energi. Vi skulle studera resultaten och kunna räkna ut värme. (text 11)
- G) Syftet med kemilabb var att kunna se hur stor energi som krävde de olika saltämnena att reagera med vatten. Vi mätte alltså temperaturen och såg om temperaturen steg eller sjönk. Ämnen som reagerar med ett annat ämne och sedan avger värme kallas **exotermisk** och ämnen som behöver värme för att kunna reagera kallas **endotermisk**. (text 12)
- H) Meningen var att upptäcka Energi skillnaden när vissa ämnen löstes med vatten. (text 14)
- I) Vi skulle mäta temperaturskillnader när olika **salter** löstes i vatten, alltså **entalpiförändringar**. (text 19)
- J) Vi skulle se om det bildades energi eller gick åt energi när vi blandade: **Natriumhydroxid** + vatten, **kopparsulfat** + vatten, koppar... + vatten (text 3)

I ok-texterna förekommer också ord från båda ordkategorierna, men fördelningen mellan dem är ojämn. I exempeltext G finns det till exempel ett stort antal allmänspråkliga ämnestypiska ord, i exempeltext H finns det inga förekomster av fackord och i exempeltext I finns det inga allmänspråkliga ämnestypiska ord osv. Det är också en större variation i textlängd mellan de olika ok-texterna och i genomsnitt är de nästan dubbelt så långa som plus-texterna. Innehållet i dessa texter är över lag formulerat i mer allmänspråkliga termer vilket ger texterna en vagare och mindre specialiserad karaktär. Användningen av såväl de allmänspråkliga ämnestypiska som fackspråkliga orden präglas av en större osäkerhet.

I exempel (52) återges fem texter från minus-gruppen.

(52) *Exempel på elevsvar i minus-gruppen*

- K) Att veta hur energi i form av värme förflyttas mellan reaktioner och ämnen. (text 1)
- L) Att kontrollera man vinner/förlorar när man bryter vissa bindningar och skapar nya. (text 5)
- M) Att hitta olika kemikaliers värmekapacitet. (text 16)
- N) Meningen med laborationen var att undersöka skillnaderna före och efter reaktionen mellan vatten och kemikalier. (text 18)
- O) Att bygga upp en förståelse för vad **termokemi** är. Att upptäcka den praktiskt för att komplettera teorin. (text 22)

I minus-texterna är ord från den fackspråkliga kategorin i stort sett obefintliga. I de fem exemplen (K–O) finns det ett fackord, termokemi (ex. O), men det används inte för att beskriva syftet med laborationen och ordet varken förklaras eller definieras. Innehållet i dessa texter är i jämförelse med ok-texterna än mer vagt och i flera fall otillräckligt. Texterna kan karaktäriseras som ospecifika och allmänspråkliga – det är över huvud taget svårare att avgöra huruvida innehållet är adekvat och korrekt eller inte. Vad gäller textlängden är minus-texterna över lag kortare än både plus-texterna och ok-texterna.

6.4.4.2 Transitivets- och agentivetsstruktur

I det följande skall jag diskutera skillnader i användningen av ämnesrelaterat språk mellan exempeltexterna utifrån analysen av förväntade erfarenhetsmässiga realiseringar i uppgiften (dvs. förväntad transitivets- och agentivetsstruktur). Diskussionen rör således både valet av ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper och elevernas förmåga att bruka dem i exakta specifika (för diskursen) korrekta formuleringar för att konstruera specialiserad betydelse.

En tendens till ökad säkerhet avseende användningen av ämnesrelaterade ord kan alltså, enligt min mening, skönjas i plus-texterna. I exempel A beskrivs syftet med laborationen vara att ”se hur mycket *energi som upptogs* eller *avgavs* när vissa *jonföreningar löstes i vatten*”. Eleven använder ett adekvat ämnesrelaterat substantiv och behärskar också den språkliga kontexten kring ordet, det vill säga *energi* fungerar som deltagaren mål i en passiv materiell process och valet av verb är korrekt. I texten brukas också en fackterm, *jonföreningar*, som har en teknisk och specialiserad betydelse och fungerar i texten som övergripande fackspråklig benämning för de ämnen som ingick i experimentet. Även detta används helt korrekt både vad gäller val av processtyp, agentivetsstruktur i satsen och omständighet (den väsentliga kringinformation som *i vatten* innebär).

Samtliga texter i plus-gruppen (även de som inte finns med bland exempeltexterna i exempel (50)) har i stort sett fångat att laborationen handlade

om att lösa jonföreningar eller salter i vatten och att det då antingen avges eller upptas energi/värme. I exempel D och E används dessutom fackspråkliga benämningar för den reaktion som antingen innebär avgivande eller upptagande av energi då en jonförening löses med vatten. Det gör dessa texter mer nominala (och därmed abstrakta) och tekniska. Bland exempeltexterna i plus-gruppen kan man dock diskutera C-texten – den ger i stort sett en riktig beskrivning av syftet med laborationen, men innehållet är inte helt korrekt. Det felaktiga handlar både om valet av processtyp och deltagarroll och om satsens agentivitet. I detta exempel är det tydligt hur satsens transitivitet kan samspela med agentiviteten. Man kan uttrycka det som att transitivitetsstrukturen inte fungerar tillsammans med agentivitetsstrukturen i textexempel C.³⁶ I texten framträder betydelsen av ett korrekt och exakt användande av det ämnesrelaterade språket för innehållet. Svaret är i stort sett riktigt – de centrala ämnesrelaterade substantiven finns med (*salter, värme*) och också de verb som är adekvata i sammanhanget (*lösa, avge/ta*), men de används inte på rätt sätt i termer av deltagarroller, processtyp och agentivitet, vilket gör att betydelsen blir otydlig och närmast felaktig.

I ok-texterna förekommer också en hel del både allmänspråkliga ämnes- typiska och fackspråkliga ord, men svaren är vagare och ger över lag ett mer allmänt och pratigt intryck. Mångordigheten i exempelvis textexempel F och G kan ses som exempel på detta. I samtliga texter präglas den språkliga kontexten kring de centrala nominala referenterna av osäkerhet och vid en närmare analys av texterna är merparten av svaren svårtolkade och i vissa fall obegripliga, men de har ändå tillräckligt många centrala begrepp och nyckelord för att på ett ungefärligt sätt fånga laborationens syfte.

I F-texten i exempel (51) går betydelsen fram och är i stort sett korrekt – här är det den språkliga kontexten i form av val av verb som inte fungerar.³⁷ Eleven skriver ”avtagande av energi” i stället för *avgivande* och ”absorberande av energi” i stället för *upptagande*. I samma text står det också att ”vi skulle studera resultaten och kunna räkna ut värme” – det är mycket vagt formulerat och betydelsen är svårtolkad i det specialiserade sammanhang det ingår i och syftar till att beskriva.

I textexempel G ges en beskrivning av proceduren ett stort utrymme. Vidare ägnas nästan hälften av texten åt en förklaring av vad exotermisk respektive endotermisk reaktion innebär, som ju för övrigt är anglicismer (på

³⁶ Det kan förklaras på flera sätt. *Salter* fungerar i denna text som aktör (förstadeltagare) i stället för mål (andradeltagare) i den materiella processen och satsen är agentiv. Formuleringen fungerar emellertid i denna sats, men meningens fortsättning blir mer problematisk: ”...och om de avger värme...”. *De* som i meningen syftar på *salter* avger/tar inte värme som formuleringen antyder. Här kan inte *salter* fungera som aktör i den materiella processen med verbet *avge/ta*. Med andra ord kan *salter* inte fungera som agent i en handling. Värme avges eller tas upp och fungerar bäst som mål i en passiv materiell process eller alltså som medium i en icke-agentiv sats. Man skulle behöva skriva: ”och om det i reaktionen avges eller upptas värme”.

³⁷ När jonföreningar bryts bildas jon-dipolbindning, inte jonbindningar.

engelska *exothermic/endothemic*) – på svenska är benämningarna *exoterm* respektive *endoterm reaktion*. Vidare kopplas inte informationen i förklaringen till beskrivningen av syftet med laborationen, och beskrivningen av *endoterm* är inte helt korrekt. Framför allt slutet av svaret är svårtolkat: ”...ämnen som behöver värme för att kunna reagera kallas endotermisk”. Eleven verkar inte riktigt behärska innebörden av de ämnesrelaterade orden och/eller har inte kunskap om hur de används korrekt. Det går inte att veta, men med endast texten framför ögonen så ligger tolkningen att eleven inte har tillägnat sig den aktuella ämnesdiskursen nära till hands.

Varken textexempel H och I är direkt felaktiga, men det krävs en ganska välvillig läsning om man skall förstå vaga formuleringar som ”upptäcka energi skillnader när vissa ämnen löstes i vatten” och ”mäta temperaturskillnader när olika salter löstes i vatten”. Ett fackspråkligt ord används, entalpiförändringar – för det första lyder den korrekta benämningen *ändringar i entalpi* eller *entalpiändringar* och för det andra är den beskrivning som ges i texten av ändringar i entalpi otillräcklig. I J-texten står det ”bildades energi” och ”gick åt energi” – energi binds eller frigörs, den bildas inte. ”Går åt” kan man förstå som *avges* men det är alltför allmänspråkligt för att få specialiserad betydelse.

I minus-texterna ”förflyttas energi...mellan reaktioner och ämnen” (ex. K), ”man vinner/förlorar när man bryter vissa bindningar” (ex. L) eller man undersöker ”skillnaderna före och efter reaktionen mellan vatten och kemikalier” (ex. N). Innehållet är över huvud taget ganska obegripligt i minus-texterna. Det ämnesrelaterade språket fungerar inte och kan då inte heller fylla sin funktion att konstruera specialiserad kunskap och betydelse. I K-texten handlar det om val av verb (*förflyttas*) och omständighet (*mellan reaktioner och ämnen*, sakfel) samt att den väsentliga omständigheten saknas. Konsekvensen av dessa fel tillsammans är att budskapet blir obegripligt. I L-texten saknas det centrala ämnesrelaterade substantivet och valen av verb är inte helt träffande (*bryter* är ok, men *skapar* bör vara *bildar*). I M-texten saknas både omständighet och process – svaret är otillräckligt. Även N-texten är otillräcklig och vag. O-texten är mycket övergripande och kan knappt ens anses besvara frågan.

6.4.5 Exempel och jämförelser från elevsvaren på delfråga 2

Liknande tendenser kan skönjas i svaren till delfråga 2. Frågan är emellertid av en helt annan karaktär än delfråga 1.

Analys av uppgiften. Frågan lyder: ”what did you do in the lab? Practical work?” Ett adekvat svar på delfråga 2 bör således innehålla en relevant beskrivning av utförandet av laborationen. I förstone kan frågan tyckas enkel att besvara då den går ut på att beskriva proceduren och på det viset är mer konkret och kontextbunden än delfråga 1. Ett inte orimligt antagande skulle kunna vara att alla elever som har varit närvarande vid laborationstillfället

och utfört laborationen i princip borde kunna ge en adekvat beskrivning av vad de gjorde. Men en adekvat beskrivning av utförandet av laborationen omfattar steg och handlingar som är nödvändiga och väsentliga i proceduren och den kräver något mer än ett enkelt återberättande av ett händelseförlopp. En sådan beskrivning förutsätter kunskap om vad som är nödvändiga steg och handlingar för resultatet. Det kräver att eleverna både kan urskilja stegen och att de kan avgöra och dra slutsatser om vilka delar som är nödvändiga och också varför och när i proceduren.

Utifrån en labb-instruktion och en labb-handledning har jag delat in utförandet av laborationen i sju steg. I exempel (53) finns en uppställning av stegen – stegen är numrerade utifrån det händelseförlopp som finns beskrivet i instruktionen och handledningen. En någorlunda heltäckande beskrivning av utförandet bör innehålla merparten av dessa steg. Exempeluppställningen innehåller också en analys av transitivitet och agentivitet. Första analysraden anger transitiviteten, andra agentiviteten.

(53) *Utförandet av laborationen i sju steg med en analys av transitivitet och agentivitet*

- 1) En bestämd mängd rumstempererat vatten mättes upp i en mät-
 [mål: andradeltagare] [materiell process] [omständig-
 [medium] [handling]
- cylinder. 2) Det uppmätta vattnet hölls sedan i en termos.
 het] [mål: andradelt.] [mat.proc.] [omst.]
 [medium] [handling]
- 3) Vattnets temperatur mättes noggrant. 4a) 0,10 mol natriumhydroxid/
 [mål: andradelt.] [mat.proc.] [omst.] [mål: andradelt.]
 [medium] [medium]
- kaliumnitrat vägdes upp. (4b) Massan bestämdes med tre värde-
 [mat.proc.] [mål: andradelt.] [mat.proc.] [omst.]
 [handling] [medium] [handling]
- siffror. 5) Det uppvägda ämnet löstes sedan i vattnet i termosens
 [mål: andradelt.] [mat.proc.] [omst.]
 [medium] [handling]
- under försiktig omrörning. 6a) Temperaturen avslästes när den nått
 [mål: andradelt.] [mat.proc.] [omst.]
 [medium] [handling]
- maximi- eller minimivärde. (6b) Värdet antecknades. 7) När
 [mål: andradelt.] [mat.proc.] [omst.]
 [medium] [handling]
- temperaturmätningen var klar hölls lösningen i en flaska.
 [mat.proc.] [mål: andradelt.] [omst.]
 [handling] [medium]

Varje steg innehåller en materiell process där processen i sig är en handling. Varje steg innehåller också deltagaren mål som har rollen medium. Om satsen är aktiv innehåller steget också en aktör som har rollen agent (vi/jag). Om satsen är passiv saknas alltså aktören. I flera av stegen finns också kringinformation som talar om hur, var och när något sker, så kallade omständigheter (eller omständighetsadverbial) med SFL-terminologi (Holmberg & Karlsson 2006:103). I jämförelse med delfråga 1 ger delfråga 2 större utrymme för variation i svaren. Beskrivningen av utförandet behöver inte göras i passiv form utan kan formuleras personligt med användande av personligt pronomen ”jag” eller ”vi” som subjekt. Det går också att i förhållandevis stor utsträckning hålla sig till allmänspråkliga ord och uttryck.

6.4.5.1 Ämnesrelaterade ord

Av de 22 svaren är det 4 stycken som kan placeras i plus-gruppen och som alltså ger en rimlig och tillräcklig beskrivning av utförandet. Ytterligare 16 texter kan placeras i ok-gruppen och till sist 2 stycken i minusgruppen. Exempeltexter följer i avsnitt 6.4.5.2.

Det finns förekomster av allmänspråkliga ämnestypiska ord i samtliga texter. *Temperatur*, *temos* och *ämnen* är de ord som återkommer i flera texter. *Temperatur* förekommer också mer än en gång i flera av texterna (se Tabell 24). *Temperaturen* är också ett nyckelbegrepp då det fyller en central funktion i själva utförandet. Det är flera steg i experimentet som kretsar kring temperaturmätningar – först handlar det om att mäta temperaturen på vattnet, sedan på lösningen tills temperaturen varken sjunker eller stiger mer. Det gäller alltså att veta när man skall mäta och vilket värde det är som skall antecknas, det vill säga maximi- eller minimivärdet (för att sedan kunna dra slutsatser om vilken typ av reaktion det handlar om). Därför är det också avgörande hur temperturmätningarna i experimentets olika steg beskrivs och det gäller att ha rätt mängd information vid rätt steg. Det handlar alltså om att fånga in stegen i utförandet och om att ge den information som är nödvändig för respektive steg. Skillnaden mellan texterna kan alltså beskrivas dels i termer av de steg som de omfattar, dels avseende hur stegen hanteras, till exempel den mängd information som ges och graden av specifikhet i informationen (jfr diskussionen om *textaktiviteter* i 6.6.3).

6.4.5.2 Steg, transitivets- och agentivetsstruktur

I analysen av elevernas användning av ämnesrelaterat språk, det vill säga hur bruket av ämnesrelaterade ord och uttryck fungerar, har jag för svaren på delfråga 2 tagit min utgångspunkt i de 7 stegen i kombination med analysen av transitivets- och agentivetsstruktur. De steg som i analysen av uppgiften ställs upp som nödvändiga för en heltäckande beskrivning av laborationen innehåller alltså materiella processer med antingen en deltagare (mål

med rollen medium om satsen är passiv) eller två deltagare (aktör med rollen agent och mål med rollen medium) och ofta en omständighet. I exempel (54) återges fyra texter från plus-gruppen. Stegen har markerats med upphöjd siffra. Numreringen följer numreringen av stegen i exempel (53).

(54) *Exempel på elevsvar i plus-gruppen*

- P) ¹Mätte upp rätt mängd rumstempererat vatten och ⁴rätt mängd av saltet. ²Hällde vattnet i en termos och ³mätte temperaturen. ⁵Hällde i saltet och rörde om med en glasstav. ⁶Mätte temperaturen regelbundet ⁺tills vi fick den högsta eller lägsta temperaturen. ⁷Gjorde samma sak med de andra salterna. (text 6)
- Q) ²Vi använde en termos som vi fyllde med ¹en bestämd mängd vatten. ³Vi la i en termometer och kollade vattnets temperatur. ⁵Sedan blandade vi i salt och ⁶kollade termometern med jämna mellanrum. ⁺När blandningen inte blev varmare eller kallare noterade vi temperaturen. (text 9)
- R) ¹Vi mätte upp vatten ²i en termos och ³tog temperaturen. ⁵Sedan hällde vi i diverse ämnen för att se reaktionen. Inga explosioner förväntades, men vi skulle ⁶mäta temperaturen med jämna mellanrum för att se om temperaturen höjdes eller sänktes, och ⁺vad max- och min värdet var. Vi satte sedan in värdena i en formel för att få reda på **entalpi förändringen**. (text 10)
- S) ²Först hällde vi upp vatten i en termos. ³Vattnet skulle vara rumstempererat. ⁴Sedan mätte vi upp en viss mängd av ett ämne ⁵som skulle lösas upp i vattnet. ⁶Under tiden kollade vi av temperaturen och ⁺antecknade max och minimumvärde. (text 14)

Exempeltexterna i plus-gruppen innehåller således 7 steg (text P), 5 (text Q), 5 (text R) respektive 5 (text S). Det är förhållandevis enkelt att urskilja stegen i plus-texterna. De steg som finns med är otvetydiga och de följer i ganska stor utsträckning labbinstruktionens stegordning.

I exempel (55) återges fyra texter från ok-gruppen och i exempel (56) återges två texter från minus-gruppen.

(55) *Exempel på elevsvar i ok-gruppen*

- T) ⁴Vi mätte upp en massa **salter** och ⁵blandade det med vatten och ^(6?)jämförde temperaturen från noll till det högsta. Om det var förvirrande kan jag berätta såhär: Som sagt så ⁴mätte vi upp en massa **salter** och ⁵blandade det med vatten. ^(6?)Sedan skulle vi mäta temperaturen av dessa blandningar och ange start temperaturen och max temperaturen. (text 11)
- U) ⁴Jag och Jimmie mätte upp de olika **salterna** och ¹mätte upp rumstempererat vatten ⁵i vilket vi löste de olika **salterna**. Innan vi löste **salterna** ³mätte vi dock vattnets temperatur med termometer ^(6?)för att kunna jämföra temperaturen före och efter lösningen. (text 19)

- V) ⁴Vi mätte upp ämnena ⁵och la dem i vatten ²som vi hade i termosar. (³innan detta mätte vi starttemperaturen på vattnet) ^(6?)När vattnet och ämnet blandats mätte vi temperaturen för att se om den sjönk eller steg. (text 3)
- W) ⁴We measured the right amount of substance and ⁵added it to a ¹pre determined amount of water. ^(6?)Then we measured the temperature change (ΔT) and calculated if **E** was gained or lost i.e. **Endo- or exothermic reaction**. (text 2)

(56) *Exempel på elevsvar i minus-gruppen*

- X) Praktiskt arbete, ja. ⁵Vi löste upp olika ämnen i vatten för att se om det blev någon reaktion och om den var **endo- eller exotermisk**. (text 22)
- Y) ⁴Vi mätte en speciell mått på vardera saltämne och ^{5 (+2?)}blandade ämnena med vatten i en termos, en i taget, ^(6?)och undersökte vätskans temperatur (Sjunkningen respektive höjning av temperaturen) (text 12)

Texterna i ok-gruppen men framför allt i minus-gruppen innehåller på det hela taget färre steg än texterna i plusgruppen. Vidare är stegen svårare att urskilja och det är också större variation i stegordningen. Det är emellertid inte nödvändigt att följa ordningen, men det verkar som att stegordningen i plus-texterna leder till ett mindre bortfall av steg och också i större utsträckning av den nödvändiga information som stegen kräver.

Utifrån en analys av processer, deltagarroller och agentivitet i elevsvaren kan man urskilja några skillnader mellan elevtexterna i de olika grupperna (plus-, ok- och minusgruppen). I plus-texterna är stegen fler och de är förhållandevis lätta att urskilja vilket främst kan förklaras med att stegen är förhållandevis tydligt avgränsade (lättare att avgränsa) då de innehåller såväl adekvata processer som deltagare och oftast de relevanta omständigheterna. I flera av ok-texterna finns ganska många av stegen representerade men de skiljer sig från plus-texterna i åtminstone två avseenden. För det första används såväl deltagare som processer med en större vaghet och osäkerhet i ok-texterna. För det andra innehåller ok-texterna mindre information om de olika stegen, vilket innebär både mindre specifik information och information i mindre omfattning. Betydelsefull information som saknas i ok-texterna är en del av steg 6, det vill säga det moment som handlar om själva temperaturavläsningen och omständigheten kring den (när temperaturen skall avläsas, närmare bestämt när ämnet har lösts upp i vattnet och nått maximum eller minimivärde – vilket är då temperaturen varken sjunker eller stiger).

6.4.6 Elevernas bruk av ämnesrelaterat språk i kemidiskursen – diskussion

I denna delundersökning har jag undersökt dels förekomsten av ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper i elevsvaren till delfråga 1 och 2,

dels användningen av dessa, det vill säga hur de ämnesrelaterade orden fungerar i texterna och om de används korrekt i relation till det aktuella delområdet i ämnesdiskursen.

Det förekommer en hel del ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper i elevtexterna. Merparten kan placeras i kategorin allmänspråkliga ämnestypiska ord. Användningen av fackord är mer begränsad – det är till exempel få ord i denna kategori som har fler förekomster än 5 i hela materialet. Det är däremot många av fackorden som förekommer en enda gång eller hos en enda elev i materialet. Fackorden har alltså inte lika stor spridning i materialet som de allmänspråkliga ämnestypiska. Men det skall påpekas att även när det gäller de allmänspråkliga ämnestypiska orden är det ett begränsat antal som återkommer i fler än fem elevtexter.

Det som vidare är framträdande både vad gäller de allmänspråkliga ämnestypiska och fackspråkliga orden är osäkerheten kring den språkliga kontexten kring orden. De flesta av eleverna behärskar inte de uttrycksmöjligheter som ämnesdiskursen medger. Det kan handla om val av processer och deltagarroller eller hur en korrekt ämnesrelaterad sammansättning eller nominalgrupp konstrueras och används. Den vaghet och osäkerhet som över lag framträder i användningen av ämnesrelaterade ord och ordgrupper i elevtexterna är eventuellt en konsekvens av att eleverna inte har exponerats för ett allmängiltigt adekvat språkbruk på svenska i kemi. Eleverna använder hur som helst inte i någon större utsträckning ett gemensamt adekvat ämnesrelaterat språkbruk.

Behärskning av ett adekvat ämnesrelaterat språk resulterar i elevsvaren på fråga 1 i mer komprimerade texter. De ämnesrelaterade nominalgrupperna ger dessa texter en tätare och mer skriftspråklig karaktär. I min diskussion om texterna med kemiläraren framhåller han att mångordighet inte är någon direkt fördel i kemidiskursen. Tvärtom strävar man efter att minimera språket. Det skall vara färre ord, men tydligt och exakt, menar läraren. Om man behärskar terminologin och begreppen behöver man inte använda så många ord – innebörden ligger i begreppen. De elevsvar på fråga 1 i materialet som präglas av större osäkerhet vad gäller användning av ämnesrelaterade ord blir vagare men också mer mångordiga, vilket bidrar till en mer allmänspråklig karaktär. I texter där fackspråkliga ord undviks eller används i mycket begränsad utsträckning tenderar innehållet att bli så vagt och oprecist att det över huvud taget är svårtolkat – betydelsen når inte fram. Dessa texter är i materialet över lag korta, men för att använda lärarens ord är de inte korta på rätt sätt. De är vad han kallar för ”jaså-svar”. Läraren talar om dessa svar som texter som inte ger några svar utan i stället väcker frågor. Informationen är alltså i dessa fall både bristfällig och otillräcklig.

I svaren på delfråga 2 kan behärskning av ämnesdiskursen beskrivas i två tydliga moment. För det första handlar det om att kunna urskilja de steg som utförandet av laborationen omfattar och för det krävs det en någorlunda god uppfattning om vad varje steg (åtminstone de mest nödvändiga) innebär och

vilken betydelse de har för utförandet. För det andra handlar det om att behärska ett adekvat ämnesrelaterat språkbruk för att träffande kunna beskriva utförandet. I detta fall resulterar behärskning av ämnesdiskursen i elevtexterna i att stegen som beskrivs både är fler och lättare att urskilja – såväl nödvändiga deltagare som processer och omständigheter förekommer i större utsträckning i de mer framgångsrika svaren (texterna i plus-gruppen). Vidare är valet av nominala referenter och processer mer träffande i plus-texterna, och informationen är över huvud taget mer utförlig. I diskussionen med läraren om texterna och indelningen i grupper beskriver läraren plus-texterna som användbara. Han menar att det framgår att dessa elever vet vad de har gjort och att de antagligen skulle kunna göra det igen. Ok-texterna beskriver läraren däremot som inte särskilt användbara – eleverna har i för stor utsträckning blandat ihop de olika stegen och väsentlig information saknas. För minus-texterna gäller samma sak som för svaren på delfråga 1 – svaren innebär att man måste ställa samma fråga igen – informationen är otillräcklig.

Hanteringen av ämnesdiskursen i elevtexterna handlar alltså om i vilken utsträckning och hur väl faktorer i situationskontexten, i synnerhet verksamheten, realiserar lexikogrammatiskt på ord- och satsnivå. Den ömsesidiga relationen mellan språket och kunskapen framträder förhållandevis tydligt i denna delundersökning.

6.5 Fysik: Svar på konstruerade frågor

I detta avsnitt skall jag diskutera sprintelevernas och kontrollelevernas bruk av ämnesrelaterat språk i fysik med utgångspunkt i en analys av 10 elevers svar på frågor.

6.5.1 Situationskontext

Verksamhet. Det ämnesområde som de båda klasserna arbetade med, då frågorna ställdes i slutet av vårterminen i årskurs 1, var *krafter*. Sprintklassen hade även börjat med *optik* och hunnit genomföra en laboration utifrån en kortare genomgång (därav de två sista frågorna som inte finns med bland kontrollelevernas frågor). Utifrån ett antal klassrumsobservationer formulerade jag frågor som gick ut på att förklara några av de begrepp som lärarna under lektionerna upprepade gånger har återkommit till och som jag därför har uppfattat som centrala. Uppgiften till sprinteleverna bestod av sju frågor och såg ut så här:

Här följer några begrepp från fysiken. Använd termer och uttryck som du har lärt dig i fysiken men var noga med att förklara innebörden. Skriv på svenska. Om du inte kan eller kommer på de svenska termerna eller uttrycken

använd då de engelska men försök att på svenska resonera kring vad de innebär.

1. Förklara displacement.
2. Vad innebär konstant kraft?
3. Vad innebär parallellförflyttning?
4. Vad är vektorer?
5. Vad är en dynamometer? (Förklara också hur den fungerar.)
6. Förklara vad brytningsindex är.
7. Beskriv vad total reflektion är.

Frågorna till kontrolleleverna var fem stycken och uppgiften såg ut så här:

Här följer några begrepp från fysiken. Använd termer och uttryck som du har lärt dig i fysiken men var noga med att förklara innebörden.

1. Vad innebär konstant kraft?
2. Vad innebär parallellförflyttning?
3. Vad innebär normalkraft respektive friktionskraft?
4. Vad är vektorer?
5. Vad är en dynamometer? (Förklara också hur den fungerar.)

Ämnesområdet är alltså krafter respektive optik, och elevernas uppgift är att förklara några begrepp som återkommit under lektionerna. Att definiera begrepp kan inte sägas vara en typisk kommunikativ handling i fysik för eleverna i denna undersökning (det är främst läraren som ägnar sig åt det). För att få betyget Godkänd i Fysik A skall eleverna emellertid enligt betygskriterierna bland annat använda ”införda fysikaliska definitioner, storheter, begrepp och modeller för att beskriva företeelser och fysikaliska förlopp”. Vidare skall eleven visa ”genom exempel hur fysikaliska begrepp används vid beskrivning av vardagliga sammanhang...” (Betygskriterier, se Kursplan för Fysik A).

I exempel (57) och (58) finns en uppräknig av tänkbara substantiv och nominalgrupper som uppgiften implicerar.

(57) *Allmänspråkliga ämnestypiska ord i fysik*

storlek, riktning, enhet, rörelse, pilar, mätinstrument, spiralfjäder, längd, längdriktning, fjäderns förlängning

(58) *Fackord och facktermer, ofta unika för fysiken, inklusive formler*

storhet, kraft, tyngdkraft, dragkraft, konstant kraft, kraftenhet, newton, N, konstant acceleration, vektor, kraftpilar, dynamometer, graderad kraftmätare

Elevernas uppgift var alltså att skriva svar på ett antal frågor. Frågorna besvarades på en håltimme i ett grupprum i anslutning till fysiktimmarna. Frågorna gick ut på att eleverna skulle *förklara* innebörden av några fysikaliska begrepp som upprepade gånger förekommit under lektionerna. Det är begrepp som man kan förvänta sig att eleverna har kunskap om och skall

förstå innebörden av.³⁸ Däremot är typen av frågor ovanliga i en skrivsituation i fysik, i till exempel prov. Läraren i fysik i kontrollklassen konstaterar att han ibland ställer frågor av den typen under lektionerna som en del av genomgångarna. Det skall också påpekas att frågorna är förhållandevis kontextoberoende – de har visserligen förekommit under lektionerna i mycket specifika sammanhang, men i skrivuppgiften är frågorna ställda på ett generellt sätt. Inte heller detta är eleverna vana vid i fysik. Begrepp och fysikfrågor av olika slag är i stort sett alltid kopplade till hypotetiska exempel där någon form av uträkningar eller logiska slutledningar förväntas av eleverna.

Ämnesområdet och uppgiftstypen implicerar förhållandevis specifika lexikogrammatiska realiseringar som kan beskrivas genom den erfarenhetsmässiga grammatiken. I exempel (59)–(62) ges exempel på vad som för ämnesdiskursen och genren kan betraktas som korrekt språkbruk.

(59) *Materiell agentiv sats*

En konstant kraft åstadkommer en rörelse med konstant acceleration

[1:a del: aktör] [mat.proc.] [2:a del: mål]

[agent] [handling] [medium]

(60) *Relationell icke-agentiv sats*

En konstant kraft är en kraft vars storlek inte

[1:a del: bärare] [attributiv relationell proc.] [2:a del: attribut]

[händelse]

förändras.

(61) *Relationell icke-agentiv sats*

En vektor är en storhet med både storlek och

[1:a del: bärare] [attributiv relationell proc.] [2:a del: attribut]

[händelse]

riktning.

(62) *Relationell icke-agentiv sats*

En vektor har både storlek och riktning.

[1:a del: bärare] [attributiv relationell proc.] [2:a del: attribut]

[händelse]

Vidare uppmanas sprinteleverna i uppgiftsinstruktionen att skriva på svenska. Det påpekas emellertid explicit att eleverna får använda engelska termer eller uttryck, men att de då skall försöka resonera kring vad de innebär på svenska.

³⁸ Jag har gått igenom frågorna och elevsvaren med fysikläraren i kontrollklassen både för att diskutera frågornas relevans och för en bedömning av elevsvaren.

Relation. Elevtexterna i fysik är alltså inte karaktäristiska skrivuppgifter i ämnet. De utmärker sig också vad gäller deltagarsituationen. I denna kommunikationprocess är det endast jag och fokuseleverna i de båda klasserna som är deltagare. Lärarna är alltså inte alls inblandade. Det är jag som har formulerat frågorna och frågorna besvaras utanför lektionstid. På det viset avviker skrivsituationen på ett väsentligt och antagligen betydande sätt från de ordinära autentiska kunskapstestande skrivsituationer som eleverna är vana vid och som denna situation trots betydande skillnader ändå liknar. Det kan tänkas påverka elevernas ambitionsnivå och därmed också deras prestationer. Eleverna skriver alltså inte för läraren eller för sina betyg, men visar genom fokus och koncentration vid skrivtillfället att de är måna om att göra bra ifrån sig. Även om skrivsituationen inte sker inom ramen för en schemalagd lektion sker den i skolan under deras skoldag i anslutning till lektionen. Sådillvida har elevgrupperna ungefär samma förutsättningar.

Kommunikationssätt. Svaren är handskrivna direkt på det utrymme som gavs efter varje fråga på uppgiftspappret. I flera svar kompletteras texten med en figur eller illustration. Det tog mellan 30 och 40 minuter för eleverna att besvara frågorna.

Ämnesdiskursen i den aktuella situationen kan beskrivas i termer av specialiserad kunskap och ett tekniskt och abstrakt språkbruk. Frågorna i sig kräver svar av förklarande eller beskrivande karaktär, men en analys av texterna måste ses i relation till samtliga faktorer i situationskontexten. Frågorna handlar visserligen om begrepp och fenomen som är högaktuella för eleverna, men frågorna är ställda utan kontextualisering. Läraren påpekar att det är ganska svårt att förklara innebörden av en del begrepp utan att få ett exemplifierande sammanhang eller en specifik situation att relatera begreppet till. Jag vill utifrån detta understryka det i stort sett poänglösa med att försöka dra slutsatser om elevernas kunskapsnivå eller förståelse utifrån just dessa texter, vilket heller inte är mitt syfte. Utifrån mina analyser av elevtexterna är det endast möjligt att säga något om hur elever hanterar fysikdiskursen i svar på frågor av denna typ och i just denna typ av kommunikativ situation. Men de kunskaper som efterfrågas är trots allt kunskaper som eleverna bör ha tillägnat sig under fysikkursen.

6.5.2 Textlängd och användning av engelska

Elevtexterna är korta, mellan 44 och 122 hos sprinteleverna och mellan 48 och 171 ord hos kontrolleleverna. Svaren på de enskilda frågorna varierar mellan 4 och 84 ord. Tabell 26 visar textlängden i antal ord för svaren på de fyra frågor som återkommer i båda elevgrupperna.

Sprinteleverna står för de kortaste elevsvaren till samtliga frågor, men också de längsta till tre av frågorna (de längsta och kortaste texterna är markerade med fetstil i tabellen, även de i genomsnitt kortaste och längsta

Tabell 26. Elevtexter i fysik: textlängd i antal ord för svaren på de fyra gemensamma frågorna.

Frågan om...	Antal svar		Antal ord i genomsnitt		Antal ord i kortaste texten		Antal ord i längsta texten	
	Sprint	Kontr.	Sprint	Kontr.	Sprint	Kontr.	Sprint	Kontr.
...konstant kraft	5	5	8,4	20	5	13	12	33
...parallellförflyttning	3	4	7,2	12	5	13	26	19
...vektorer	4	2	5,6	5	4	7	12	11
...dynamometer	5	4	23,4	16	6	15	36	25

texterna är markerade med fetstil). För frågorna om vektorer och dynamometer är den genomsnittliga textlängden högst i sprinttexterna och för frågorna om konstant kraft och parallellförflyttning är det kontrolltexterna som har den högsta genomsnittliga textlängden. Sprinteleverna har tre obesvarade frågor, medan kontrollklassen har fem. Vid en beräkning av den genomsnittliga textlängden per elev är texterna i sprintklassen 45 ord/elev och i kontrollklassen 53 ord/elev (kan ej utläsas i Tabell 26). Tabellen visar att frågan om konstant kraft och dynamometer har genererat de i genomsnitt längsta svaren. Vid en sammanräkning av de två elevgruppernas svar är den genomsnittliga textlängden för svaren på frågan om dynamometer 19.7 ord/elevsvar, för konstant kraft 14.2 ord/elevsvar, för parallellförflyttning 6.0 ord/elevsvar och för vektorer 5.3 ord/elevsvar (kan ej utläsas av Tabell 26).

Alla svar är skrivna på svenska. Engelska förekommer endast i ett av sprintsvarerna på fråga 1 och då för det begrepp som i uppgiften benämns på engelska, nämligen *displacement*. Trots att eleverna alltså får använda engelska förekommer det bara en gång.

6.5.3 Ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper

I fysikelevtexterna förekommer fler fackord än allmänspråkliga ämnestypiska ord, både till antalet förekomster och till antalet olika ord. Tabell 27 visar de ämnesrelaterade allmänspråkliga ämnestypiska substantiv som förekommer i texterna samt fördelningen mellan de två elevgrupperna.

Sprinttexterna innehåller något fler allmänspråkliga ämnestypiska ord än kontrolltexterna (10 av 18). 3 av dessa är förekomster av *fjäder* i samband med att eleverna förklarar hur en dynamometer fungerar. Det man kan påpeka är att *fjäder* i jämförelse med de övriga två allmänspråkliga ämnestypiska orden *riktning* och *storlek* är en förhållandevis konkret nominal referent.

Tabell 27. Allmänspråkliga ämnestypiska substantiv i fysikmaterialet: antalet förekomster och fördelning mellan sprinteleverna och kontroll-eleverna.

Allmänspråkliga ämnestypiska ord	Elevgrupp		Totalt
	Sprint	Kontroll	
Riktning	6	3	9
Storlek	1	4	5
Fjäder	3	1	4
Totalt	10	8	18

Förekomsten av fackord och facktermer i fysiktexterna anges i Tabell 28. Totalt är det 69 ämnesrelaterade förekomster i materialet, varav 18 är allmänspråkliga ämnestypiska och 51 är fackord. Kontrolltexterna innehåller betydligt fler fackspråkliga ord än sprinttexterna (33 av 51). En del av orden ingår frågeformuleringen till det aktuella svaret. I dessa fall tillför orden ingen ny information och de fungerar oftast endast som utgångspunkt i svaren. Frågan, *vad innebär konstant kraft*, ger till exempel svar som ”En kraft som inte förändras”. 11 av de 25 *kraft*-förekomsterna är ungefär av denna sort (jämnt fördelade över de båda elevgrupperna).

Tabell 28. Fackord och facktermer i fysikmaterialet: antalet förekomster och fördelning mellan sprinteleverna och kontroll-eleverna.

Fackord och facktermer	Elevgrupp		Totalt
	Sprint	Kontroll	
Kraft	13	12	25
Newton/N	5	6	11
Vektor	–	7	7
Storhet	–	1	1
Kraftpilar	–	1	1
Dynamometer	–	6	6
Totalt	18	33	51

6.5.4 Transitivitets- och agentivitetsstruktur

I detta avsnitt skall jag diskutera hur eleverna använder de ämnesrelaterade substantiven. Relevant i sammanhanget är naturligtvis i vilken utsträckning de lyckas förmedla ett adekvat innehåll. I Tabell 29 ges en översiktlig redovisning av hur elevsvaren till de fyra gemensamma frågorna från båda elevgrupperna låter sig placeras i plus-, ok- och minusgrupperna.

Merparten av svaren har placerats i minus-gruppen vilket betyder att innehållet inte är tillräckligt tydligt eller adekvat. Det är emellertid fler svar från kontroll-eleverna som kan betraktas som tillräckliga. Det enda svar som kan

Tabell 29. Elevsvaren i fysik på de fyra gemensamma frågorna från de båda elevgrupperna indelade i plus-, ok- och minusgrupper.

Frågan om...	Bedömning							
	+		Ok		-		Totalt	
	Sprint	Kontr.	Sprint	Kontr.	Sprint	Kontr.	Sprint	Kontr.
...konstant kraft	–	–	–	3	5*	2	5	5
...parallellförflyttning	–	1	–	2	3	1	3	3
...vektorer	–	–	1	1	3	2	4	3
...dynamometer	–	–	2	1	3	3	5	4
Totalt	–	1	3	7	14	8	17	16

* varav ett felaktigt svar

placeras i plus-gruppen är också ett kontrollevsvar. Jag vill återigen understryka att man utifrån dessa texter inte kan uttala sig om elevernas kunskaper i eller förståelse av ämnesområdet. Det betyder naturligtvis inte att det är ointressant att analysera och diskutera det innehåll och den betydelse eleverna konstruerar genom sitt språkbruk, men man bör ha den givna situationens förutsättningar i bakhuvudet. Vidare kan bedömningen av vad som kan betraktas som ett plus-svar, ok-svar respektive ett minus-svar diskuteras. Liksom när det gäller indelningen av texter i kemiavsnittet har jag konsulterat personer med ämneskompetens – i detta fall en av fysiklärarna på skolan och en fysikstuderande på universitetsnivå.

Jag skall i det följande jämföra och ge exempel på hur språket används för att uttrycka innehållet i elevsvaren. Redogörelsen bygger dels på analysen av ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper, dels på en analys av hur ämnet erfarenhetsmässigt realiserats i texterna. Jag utgår från svaren på frågan om konstant kraft.

Ett adekvat svar på frågan om vad konstant kraft innebär kan formuleras som att ”konstant kraft är en kraft vars storlek inte förändras” eller som att ”en konstant kraft åstadkommer en rörelse med konstant acceleration”. Det bör på något vis framgå att konstant kraft i sig innefattar en process, att det är något som pågår. Det kan uttryckas som nyss nämnda formuleringar, men ”skeendet” kan också framhåvas eller representeras genom precisering av omständighet. (Textexempel C i (63) är exempel på detta.) Som ämnesrelaterade nyckelord kan nämnas *storlek* och *rörelse* då det är kraftens *storlek* som är konstant och alltså inte förändras, och ett föremål som utsätts för konstant kraft resulterar i en *rörelse* med konstant acceleration. Däremot är det i detta sammanhang till exempel irrelevant att tala om ”fart”.

Av de 10 elevsvaren är det 3 svar på frågan om *kraft* som låter sig placeras i ok-gruppen (se Tabell 29). Samtliga är kontrollevsvar. Resterande 7 hamnar i minus-gruppen.

Fackordet *kraft* förekommer i samtliga elevsvar, men så ingår det också i frågeformuleringen. Inga övriga fackord förekommer. Endast en relevant förekomst av allmänspråkliga ämnestypiska ord återfinns, nämligen *storlek* (se (63) A nedan). Läraren reagerar direkt på ordvalet och placerar svaret i ok-gruppen, trots att andra hälften av svaret är irrelevant i sammanhanget. Skillnaderna mellan texterna i ok-gruppen och minus-gruppen låter sig alltså inte i första hand beskrivas utifrån förekomster av ämnesrelaterade ord. Det räcker heller inte att undersöka den språkliga kontexten kring fackordet *kraft* som faktiskt används. Det är också svårt att göra en transitivetsanalys på de exempel som består av satsfragment. Läraren påpekar att inget av svaren är helt korrekta (sakligt), men menar att man naturligtvis inte på detta stadium heller kan förvänta sig det. Då diskursen i högsta grad är specialiserad och konstrueras av ett mycket abstrakt och specifikt språkbruk leder emellertid alla formuleringar som inte är exakta till ett tolkningsarbete för läraren. Lärarens uppgift blir att försöka tolka vad eleverna menar och han understryker att han som lärare oftast vill vara välvillig.

Ideationellt kan den tydligaste skillnaden mellan ok-texterna och minus-texterna beskrivas som avsaknad av information om omständighet i minus-texterna. I (63) återges elevsvaren på frågan om konstant kraft i ok-gruppen. Allmänspråkliga ämnestypiska substantiv är understruken och fackord fetstilt. Ord som inte är ämnesrelaterade men centrala i sammanhanget är kursiverade. *K* står för kontrolltext och *S* för sprinttext. Bokstavsangivelserna är endast till för att underlätta hänvisningar till enskilda textexempel.

(63) *Elevsvaren i ok-gruppen*

- A) **Kraft** som har *esamma storlek* och ej kan ändras. Konstant fart är när föremålet rör sig med samma fart hela tiden. (text K6)
- B) Om ett föremål har **konstant kraft**, utsätts den för *samma kraft* hela tiden. (text K9)
- C) Det innebär att **kraften** *varken blir mindre eller större* om man exempelvis drar en låda över ett bord. (text K10)

Särskilt i textexempel C uttrycks omständigheten tydligt då det framgår att det är kraftens storlek som inte förändras. Omständigheten är inte alls lika tydlig i textexempel A men här används det för sammanhanget centrala begreppet storlek.

I exempel (64) återges elevsvaren i minus-gruppen.

(64) *Elevsvaren i minus-gruppen*

- D) **Kraft** är samma hela tiden. (text S1)
- E) När **kraften** inte ändras utan är lika stor hela tiden. (text S2)
- F) En **kraft** som inte förändras. (text S3)

- G) En kontinuerlig **kraft**, en kraft som är lika stor, som inte förändras (text S4)
- H) Att en sak rör sig med samma hastighet hela tiden. (text S5)
- I) När en **kraft** är konstant är den lika stor hela tiden. Till exempel att om en bil kör i 90 kilometer i timmen 2 mil då kör den med konstant fart de milen. (text K7)
- J) En **kraft** som inte ändras under ”loppet” färd. Den behåller typ sin ”fart” hela tiden. (text K8)

Textexempel D–G är inte direkt felaktiga men fångar inte de centrala egenskaperna eller omständigheterna som behövs för att beskriva eller förklara vad som karaktäriserar det fysikaliska fenomenet. I dessa svar verkar eleverna ha tagit fasta på innebörden av ”konstant” då de till exempel skriver att ”kraft är samma hela tiden” (ex. D) eller ”en kraft som inte förändras” (ex. F). Textexempel H, I och J blandar in hastighet och fart vilket inte har med saken att göra och i sammanhanget blir svaren i stället för endast otillräckliga (som i D–G) också felaktiga.

Utan att dra för stora växlar utifrån textexemplen är det ändå möjligt att konstatera att det är kontrollelevernas svar som låter sig placeras i ok-gruppen, medan samtliga elevsvar från sprinteleverna hamnar i minusgruppen. Det är också sprinteleverna som har tagit fasta på innebörden av ordet konstant i förklaringen av konstant kraft.

Liknande tendenser kan skönjas i svaren på frågan om vad parallellförflyttning innebär. Det är sju elever som har besvarat frågan: tre sprintelever och fyra kontrollelever. Samtliga sprinttexter är placerade i minusgruppen. I exempel (65) återges sprintsvarerna i minusgruppen.

(65) *Sprintsvarerna, minusgruppen*

- K) När två saker förflyttas parallellt (text S1)
- L) När två saker förflyttas parallellt. (text S2)
- M) Att man flyttar krafter som går åt alla håll så att de bildar lite mer förståeliga riktningar och därmed får en riktning som man kan beräkna. (text S5)

Två av svaren liknar svaren på frågan om konstant kraft på det viset att eleverna har tagit fasta på innebörden av parallell (ex. (64) K och L). Det tredje sprintsvaret är ganska långt, men obegripligt (ex. (64) M). Läraren lägger pannan i djupa veck när han läser detta svar och konstaterar efter en lång stund att ”nej, det går inte att förstå”.

Av de fyra kontrollelevernas svar placerar sig ett svar i plusgruppen, 2 i ok-gruppen och 1 i minus-gruppen. De är betydligt längre än sprintsvarerna och samtliga innehåller också en kompletterande figur. I exempel (66)–(68) återges kontrollelevernas svar på frågan om parallellförflyttning.

(66) *Kontrollsvaret i plus-gruppen*

- N) När man parallellförflyttar så flyttar man en **vektor** till en annan punkt utan att ändra vinklar på **vektorn** (text K7)

(67) *Kontrollsvaren i ok-gruppen*

- O) Man parallellförflyttar **vektorer** (**storheter** som har både riktning och storlek) (text K6)
- P) Om man parallellförflyttar **vektorer** flyttar man dem parallellt (se Ex). Detta för att räkna ut storleken på **kraften**. (text K9)

(68) *Kontrollsvaret i minus-gruppen*

- Q) Det är när man exempelvis flyttar två **vektorer**, fram eller tillbaka. Se bild (K10)

Fackordet vektor förekommer i samtliga kontrolltexter, men inte i någon av sprinttexterna. Parallellförflyttning handlar att förflytta krafter utan att ändra riktning på krafterna. En kraft med riktning och storlek är en vektor – när man räknar med fysikaliska storheter som kraft och acceleration representeras krafter som verkar på ett objekt med vektorer. *Vektor* kan således betraktas som ett nyckelbegrepp i en förklaring av parallellförflyttning. Textexempel N förklarar vad parallellförflyttning innebär – svaret fångar både att det är vektorer man förflyttar och att parallellförflyttning betyder att man förflyttar en vektor utan att ändra dess riktning. Oförändrad riktning uttrycks emellertid med ”utan att ändra vinklar”, men betydelsen går fram utan problem. Både textexempel O och P förklarar inte vad parallellförflyttningen innebär, men de har fångat att det är vektorer man förflyttar. Tendenserna återkommer i svaren även på de övriga två frågorna.

6.5.5 Elevernas bruk av ämnesrelaterat språk i fysik-diskursen – diskussion

Utifrån elevtexterna i fysik kan man konstatera att kontrolltexterna totalt innehåller fler ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper än sprinttexterna. Sprinttexterna har emellertid något fler allmänspråkliga ämnes-typiska ord. Det som framträder tydligast är dock den stora skillnaden vad gäller förekomsten av fackord – i kontrolltexterna återfinns betydligt fler. Över lag kan man också konstatera att användningen av ämnesrelaterat språk ter sig säkrare i kontrollsvaren. Kontrolleleverna lyckas också i större utsträckning att förmedla ett relevant och adekvat innehåll.

För sprinteleverna innebär skrivsituationen att de skall formulera sig på svenska, visserligen deras modersmål och också deras bästa språk inte minst om man ser till de språkval eleverna gör i en valsituation, men undervisningen i fysik bedrivs helt på engelska. Det innebär att läraren i stort sett

enbart talar engelska under lektioner, oavsett vilken typ av verksamhet det rör sig om, men eleverna pratar svenska med varandra både under lektionerna och då de arbetar med laborationer (se kap. 5). De får en del termer på svenska, och i synnerhet de elever som tycker att fysik är lite svårt ger uttryck för att de måste tänka och formulera sig på svenska om de skall förstå ordentligt. Skrivsituationen innebär alltså att sprinteleverna får frågor formulerade på svenska som de också skall besvara på svenska. Det var emellertid ingen av eleverna som under skrivtillfället gav uttryck för att de inte förstod själva frågan eller att de inte kände igen begreppen.

Frågan som infinner sig är hur sprintelevernas texter skulle bli om de i stället uppmanades att svara på engelska. Det testet gjorde jag inte. I sammanhanget är det emellertid relevant att anknyta till resultat från den kanadensiska språkbadsforskningen. Den har visat att språkbads eleverna presterar bättre på sitt modersmål trots att undervisningen har bedrivits på andraspråket. Resultaten är emellertid inte entydiga – de varierar med ålder och nivå i både första- och andraspråket. Men om förstaspråket är starkt (har hunnit användas och utvecklas för skolrelaterad kunskap) och språkbaden har införts sent (det vill säga på motsvarande högstadie- eller gymnasienivå) visar resultaten att eleverna presterar bättre om de får använda sitt förstaspråk.

Det finns anledning att anta att just detta resonemang kan överföras till sprinteleverna, inte minst för att sprinteleverna själva i stort sett alltid väljer att använda svenska då det är viktigt att prestera väl, och det är det i princip alltid i skolan (se även kap. 2). Detta är en medveten strategi hos många av eleverna (se kap. 7, även historieavsnittet i detta kapitel). Eleverna påtalar det och även vissa lärare (se kap. 7).

I sammanhanget skall också tilläggas att sprinteleverna och sprintklassen i sin helhet över lag presterar högre än kontrollklassen. De har högre betyg, större närvaro, högre ambitionsnivå och är mer målinriktade. Jag vill inte dra för stora växlar utifrån det här begränsade textmaterialet, inte minst med tanke på de speciella faktorerna i situationskontexten. Men analyserna visar att sprinteleverna använder färre ämnesrelaterade ord och de lyckas i mindre utsträckning formulera ett begripligt adekvat innehåll.

6.6 Historia

Denna del av elevtextundersökningen handlar om hur eleverna hanterar historiediskursen i sitt skriftspråk på svenska. Elevernas skrivande i historia utgörs av prov (varje delområde, ung. epok, avslutas med ett prov), en mindre uppsats och en del uppgiftsanteckningar under lektionstid. Under min tid på skolan skrev eleverna ett antal prov. Det är ett av dessa prov som är föremål för analys i detta avsnitt. Då sprintklassen och kontrollklassen har samma lärare i historia och följer ungefär samma termins- och lektions-

planering har de också ungefär samma prov. 21 elever i sprintklassen har skrivit provet. Samtliga elevers svar på de frågor som har valts ut ligger till grund för analysen. Textmaterialet från kontrollklassen används som jämförelsematerial och är begränsat till fyra elevers provsvar.

Undervisningsspråket är både svenska och engelska – läraren växlar både mellan lektioner och inom lektioner (se kap. 5). Med undantag för någon enstaka skrivuppgift under vårterminen i årskurs 1 (som skulle skrivas på engelska) står det eleverna fritt att på prov och inlämningsuppgifter välja mellan svenska och engelska eller om de vill växla spontant mellan språken. Allt är tillåtet. Merparten av eleverna väljer i stort sett alltid svenska som det huvudsakliga språket med motiveringen att det är svenska de behärskar bäst (se vidare kap. 7).

6.6.1 Ämnesdiskursen

Historieämnet handlar till stor del om att etablera speciella tolkningar av historiska händelser och att underbygga dessa tolkningar med bevis (Coffin 2006:66). Ju högre upp i skolåren man kommer desto mer fokus läggs på analytiska och reflekterande inslag (se kursplan för historia, Lpo 94, Lpf 94, jfr Veel & Coffin 1996, Coffin 2006). Att resonera och argumentera effektivt är en förutsättning för att lyckas i ämnet (Veel & Coffin 1996, Coffin 2006, jfr även Blåsjö 2004).

I jämförelse med de naturvetenskapliga diskurserna är historiediskursen inte teknisk på samma sätt (Martin 1998:339). Medan språket i NO-ämnena omfattar ett stort antal fackord och över huvud taget ett specialiserat ämnes-specifikt språkbruk kan historiediskursen beskrivas som mer allmän-språklig.³⁹ Språket i NO-ämnena används i stor utsträckning för klassifikation, taxonomier och för att uttrycka logiska samband mellan abstrakta eller generaliserade termer och processer. Historieämnet har en mer narrativ karaktär och fokus ligger på tid, plats och omständigheter (se t.ex. Martin 1993, Coffin 2006, Edling 2006). Språket i historia används för att redogöra för kronologiska förlopp, till att förklara och resonera kring historiska händelser och till att analysera orsak-verkanförhållanden samt till att argumentera för olika tolkningar av orsakssammanhang (Veel & Coffin 1996, Coffin 2006).⁴⁰ Naturligtvis används termer också i historia, men de är oftast inte knutna specifikt till den historiska diskursen utan av allmän samhällsvetenskaplig karaktär, som till exempel socialism, kapitalism, marknadskrafter (Martin 1993:226).

³⁹ I en omfattande undersökning av ordförrådet i läromedel i historia, fysik och geografi i årskursen 4–9 visar bland annat fysikämnet omfattar en betydligt större andel fackord än geografi och historia (Golden & Hvenekilde 1983).

⁴⁰ Detta är också vad historieämnet i gymnasieskolan syftar till enligt kursplanen för Historia A (se Kursplan för Historia A, SKOLFS 2000:60 och Betygskriterier: kriterier för betyget Godkänd, Kursplan för Historia A).

6.6.2 Situationskontext

Verksamhet. De provsvar som i detta kapitel skall analyseras skrev eleverna under vårterminen i årskurs 1. Provet har i båda klasserna rubriken ”Upplysningen, Amerikanska och Franska revolutionen”. Även sprintklassens prov är alltså formulerat på svenska.

Provet består av två delar. Svaren på frågorna i den första delen endast kan ge betyget G (Godkänd), medan frågorna i provets andra del ligger till grund för betygen Vg (Väl godkänd) eller Mvg (Mycket väl godkänd).⁴¹ Frågorna i den första delen utgörs av det som i allmänna termer kan beskrivas som enklare kunskapsfrågor. Eleven skall presentera, identifiera, ange, beskriva och i viss mån också förklara händelser, epoker, företeelser, förändringar etc. I uppgifterna används formuleringar som ”para ihop...”, ”vad var...” och ”berätta...”.

I provets andra del är frågorna av essäfrågekaraktär och har i allmänhet en högre svårighetsgrad. Dessa frågor skall eleverna besvara med lite längre utredande och analyserande svar, på separat papper. Provets andra del inleds med en kort instruerande text: ”Tyngdpunkten skall ligga vid analys och förklaringar, inte bara faktaredovisning. Tänk också på att begränsa mängden fakta du tar med i ditt svar. Använd bara så mycket som du behöver för att kunna analysera eller förklara det du skriver om.” Uppgifterna är formulerade med ”ge exempel ... och jämför...”, ”förklara bakgrunden...vilka förhållanden...”, ”förklara och utred...berätta om de händelser som ledde fram till...”, ”ska man se X som en fortsättning på...eller som den som kullkastar...försöka att hitta argument för båda ståndpunkter” etc. Det är elevsvaren på några av essäfrågorna som ligger till grund för analyserna i detta avsnitt. De uppgifter (fråga 7–10) som har analyserats är följande:

- (69) Ge exempel på reformer och förändringar genomförda av Nationalförsamlingen under Franska revolutionens första fas /1789–91). Jämför dem med de beslut som fattas 1792–94 (ge exempel). Vad skiljer dem åt? Vilka faktorer kan ha påverkat?
- (70) Bilden är en fransk politisk propagandabild från slutet av 1700-talet. Förklara bakgrunden till bilden, t.ex.: Vad är det som kommenteras av bilden? Vilka förhållanden bygger den på? Vad vill man ha sagt? Till vem riktar den sig antagligen?

⁴¹ Proven i de båda klasserna skiljer sig åt på några punkter. Sprintklassens prov består av 6 stycken G-frågor och 5 stycken essäfrågor, medan kontrollklassens prov består av 10 stycken G-frågor och 6 stycken essäfrågor. För betyget godkänt krävs för sprinteleverna totalt 9 godkända G-svar. För kontrolleleverna krävs totalt 11 godkända svar. För betygen Vg eller Mvg behöver eleverna minst tre svar med Vg eller Mvg. Det gäller båda klasserna. Åtta av frågorna återfinns i ungefär samma formulering i båda versionerna.

- (71) Förklara och utred kungen och drottningens roll under franska revolutionen. Berätta om de händelser som ledde fram till monarkins avskaffande och kungaparets avrättning. Vad var bakgrunden? Hur hänger de samman?
- (72) Följande är ett citat ur Declaration of Independence (USA:s Självständighetsförklaring) av Thomas Jefferson. Vilka tankegångar ur upplysningens politiska tänkande är det Jefferson bygger på? Använd texten för att förklara idén. Varför använder sig Jefferson av just dessa tankar i just detta sammanhang?

Frågorna uppmuntrar alltså till svar av förklarande och jämförande karaktär. Det är också dessa drag som i allmänhet kan sägas karaktärisera det ämnesrelaterade språkbruket i historia.

För sprinteleverna innebär den sociala praktiken ”att skriva provsvar i historia” också ett språkval. Provet är visserligen formulerat på svenska, men eleverna får välja vilket språk de vill skriva på. Det innebär dock inte att de måste välja svenska eller engelska och sedan konsekvent hålla sig till sitt val. Tvärtom är språkvalsfrågan ständigt aktuell. En elev kan till exempel välja att i en fråga svara på svenska, i en annan på engelska och i en tredje växla mellan språken. Denna speciella situation gör naturligtvis att språkvalsaspekten i detta textmaterial framstår som intressant. I kontrollklassen är språkvalsfrågan inte aktuell.

Relation. I kommunikationsprocessen deltar eleverna och historieläraren. Elevernas uppgift är att besvara lärarens frågor. Eleverna är väl medvetna om ramarna för den aktuella situationen – syftet är entydigt. En betydelsefull faktor i en provsituation i skolan är att det inte bara handlar om att aktualisera det man själv anser vara relevant kunskap i sammanhanget utan kanske främst vad man tror att läraren anser vara viktigt och relevant och i sammanhanget det rätta svaret.

Kommunikationssätt. Texterna är skrivna för hand. Svaren på frågorna i provets G-del är skrivna direkt på det utrymme som läraren har avsatt på själva provet. Essäfrågorna i provets andra del besvaras på separata lösa blad vilket innebär att eleverna har obegränsat med utrymme. Många svar är ofullständiga och implicita och drar åt det talspråkliga hållet vilket kan kopplas till den aktuella kommunikativa handlingen ”att skriva provsvar”. Ett svar står alltid i relation till en fråga, och att svara på en fråga kan till exempel uppmuntra till en slags uppräkningslista av fakta. Kommunikativt innebär det att dessa texter svårligen kan förstås åtskilda från sin fråga. Textmässigt kan det till exempel innebära att det inte finns någon inledning eller introduktion till vad textavsnittet kommer handla om, vidare ingen metatext som ger ledtrådar om vad som skall komma, eller vägledande styckeindelning. Språkligt kan det innebära brott mot de skriftspråkliga konventionerna genom meningsfragment och satsradningar, en okonventionell eller inkorrekt användning av interpunktion.

6.6.3 Metod

Analysen av elevtexterna i historia skiljer sig något från analysen av kemi-texterna och fysiktexterna. Skillnaderna kan knytas till både ämnesdiskursens karaktär och situationskontexten. Uttrycksmöjligheterna är vidare och fler i historia – det finns ett större utrymme för variation, vilket innebär att historiediskursen inte på samma sätt låter sig fångas av en analys begränsad till relationer inom satsen då det som utmärker historiediskursen är de förklarande och resonerande dragen. Det är drag som kan beskrivas dels utifrån betydelsereationer mellan satser (ideationell logisk betydelse, se övergripande metodavsnitt 6.2.4), dels på en nivå mellan lexikogrammatik och text.

Jag har valt att för denna analysnivå ta min utgångspunkt i begreppet *textaktiviteter* (se 6.2.6). En textaktivitet är uppbyggd stegvis och strukturen ser olika ut beroende på det kommunikativa syftet med aktiviteten. Historieuppgifterna aktualiserar särskilt textaktiviteten *förklaring*. En förklaring går ut på att visa hur något komplicerat kan förstås – det handlar om att utreda hur någonting är, var eller blir. Ofta genomförs förklaringar genom jämförelser. En förklaring är typiskt uppbyggd genom stegen: problem[†]utredning[†]slutsats (Holmberg, Ledin & Wirdenäs 2005:8ff, Holmberg 2006:133).⁴²

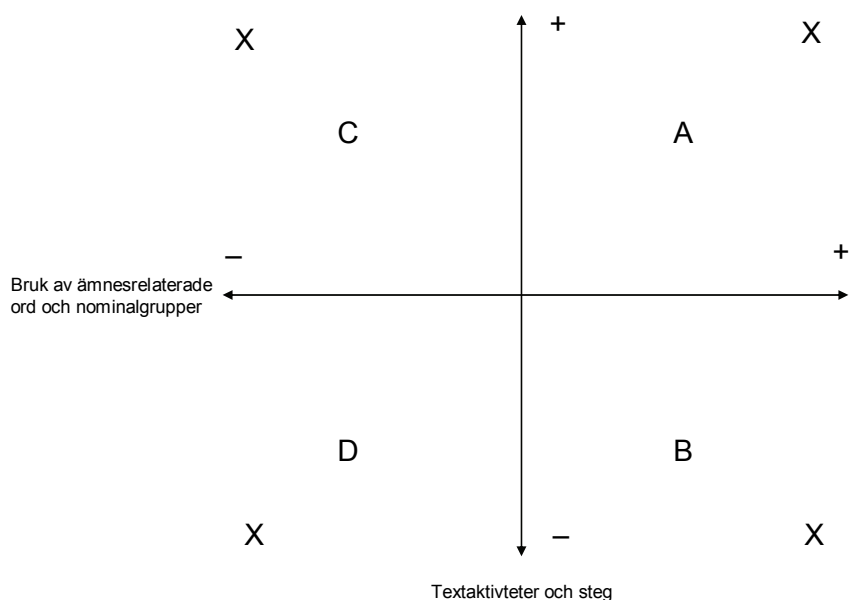
En väsentlig del i praktiken ”att skriva provsvar” är bedömningsaspekten. På historieproven bedömer läraren varje enskild fråga (i provets B-del) i betygsstegen – (ej godkänt), G, G+, Vg-, Vg, Vg+, Mvg- och Mvg. I analysen av elevernas ämnesrelaterade språkbruk i historia har jag tagit min utgångspunkt i lärarens kommentarer och bedömning av elevsvaren i syfte att utröna vad som krävs innehållsligt och språkligt för att lyckas väl i historia. Jag har vidare intresserat mig för vilka språkliga komponenter som kan sägas känneteckna svaren på olika betygsnivåer.

I analysen av historietexterna intresserar jag mig också för vilket språk eleverna väljer, när och till vad de använder respektive språk och i vilken utsträckning de använder både engelska och svenska. Då undervisningen delvis sker på engelska och läroboken är på engelska är språkvalet i princip inte förutsägbart – att använda svenska i historia är för sprinteleverna inte självklart, men att använda engelska är heller inte självklart.

Närläsningarna har synliggjort de specifika textaktiviteter och lexikogrammatiska realiseringar som kan sägas karaktärisera den aktuella historiediskursen men också att det finns flera sätt att hantera den historiska ämnesdiskursen. Jag har funnit det relevant att tala om olika typer av strategier som

⁴² Analysen av steg markeras med ett upphöjt plustecken (†) i denna undersökning. Holmberg, Ledin & Wirdenäs (2005) använder ett plustecken i vanlig storlek vid en linjär uppställning av stegen, men då jag också vill markera stegen löpande i elevtexterna har jag valt att höja upp dem, men det är naturligtvis främst en smaksak. Inom SFL-traditionen markeras uppbyggnaden av genrer med ett upphöjt tak (^) (se t.ex Hedeboe & Polias 2008).

förhåller sig till de språkliga komponenterna eller nivåerna längs med två axlar. Bruket av ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper kan man se på en horisontell axel från mycket liten utsträckning till relativt stor. Bruket av adekvata steg för att uppfylla den förväntade textaktiviteten kan på liknande sätt illustreras på en vertikal axel från otillräckliga steg till utförliga steg som resulterar i vad man kan betrakta som en fullständig textaktivitet i relation till den aktuella uppgiften (se Figur 9).



Figur 9. Ämnesrelaterat språkbruk längs två axlar – grund för beskrivning av olika strategier för att hantera den historiska ämnesdiskursen.

Kryssen i figurens fyra hörn markerar de fyra ytterligheter som jag kommer att tala om som typstrategier och de benämns strategi A, B, C och D. Elevernas faktiska beteende i en viss situation är oftast en blandning av olika strategier. En elev kan också växla mellan olika strategier. En del elever är emellertid konsekventa i sin användning av ämnesrelaterat språkbruk och deras språkbruk låter sig förhållandevis tydligt beskrivas utifrån en viss strategi. En mer utförlig beskrivning och diskussion av strategierna följer i avsnitt 6.6.8 och 6.6.9.

I jämförelse med kemi- och fysikdiskursen innebär historiediskursen överlag färre fackord och facktermer. I historia förekommer nominalgrupper som *en fattig man*, *parasiter*, *de olika klasserna*. Dessa ord tangerar snarast kategorin ”ämnesneutrala allmänspråkliga frekventa” (Järborg 2007:86), men är centrala i sammanhanget då de används i stället för de allmänspråkliga ämnestypiska orden *bönder*, *adel* och *de tre stånden*. Denna typ av ord

behandlas för sig i analyserna. I historia aktualiseras också nominalgrupper som markerar eller förstärker orsakssamband (t.ex. *en av orsakerna*) eller prepositionsfraser som markerar jämförelse (t.ex. *i skarp kontrast*). Dessa nominalgrupper motsvarar alltså det som Järborg (2007:86–87) räknar som *allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga ord*.

Några enkla kvantifieringar har gjorts på historiematerialet. De gäller textlängd och användning av engelska och i viss mån för substantiv och nominalgrupper (dock endast för exemplifiering). Textlängden är mätt i antal ord och användningen av engelska (kodväxlingen) gäller andel engelska ord per 100 ord i de texter engelska förekommer. Beräkningarna relateras till betygsbedömningen.

Till sist har elevtexterna också undersökts ur ett formellt språkligt perspektiv. Det handlar om hur skriftspråkliga konventioner, språkriktighet och stil hanteras. Använder eleverna en idiomatisk svenska, tillämpar de allmänna konventioner för skriftspråket och är stilläget stabilt? Samma kategorier som i den följande delundersökningen av elevtexter i svenska har använts, nämligen interpunktionsfel, ortografiska fel, särskrivning, grammatiska fel, lexikonfel, semantiska fel, stilistiska fel och anglicismer (se vidare 6.7.3). Vad som betraktas som fel är naturligtvis i många fall beroende på sammanhanget (situation, genre/texttyp och stilnivå). När det gäller den formellt språkliga analysen utgår jag emellertid, både i historie- och svensk-analyserna, från den traditionella språkundervisningens normativa språksyn (se Hultman & Westman 1977).

I analysen av elevtexter i historia undersöker jag alltså följande aspekter: *textlängd, användning av engelska* (antal ord på engelska, antal engelska ord/100 ord, användning av engelska i relation till betygsprestation), *ämnesrelaterade ord* (förekomst och spridning), *textaktiviteter* och *uppbyggnad i steg, strategier i relation till textaktiviteter, ämnesrelaterade ord, betygsbedömning* och *logiska betydelsereationer* och *språkliga fel*.

6.6.4 Textlängd, språkval och betyg

I sprintklassen är det 21 elever som har skrivit provet.⁴³ Sprintklassens prov innehåller fem essäfrågor och eleverna väljer själva vilka frågor de vill svara på. Jag har alltså valt att analysera sprintelevernas svar på de fyra första essäfrågorna. I Tabell 30 ges en översikt av det huvudsakliga textmaterialet i historia med antal svar, textlängd i antal ord, antal svar där engelska förekommer och betygsfördelning för respektive fråga.

Av siffrorna framgår att svarsfrekvensen på essäfrågorna varierar. Fråga 7 och 10 har ett förhållandevis lågt antal med sina vardera 13 svar. Det som vidare framträder är till exempel att fråga 7 utmärker sig vad gäller betygs-

⁴³ Av de 21 elever som har skrivit provet har läraren godkänt 20: 14 G och 6 Vg.

Tabell 30. Sprinttexterna i historia, 21 st.: textlängd i antal ord, användning av engelska och lärarens betygsbedömning.

Fråga	Antal svar	Textlängd			Antal svar med engelska**	Betygsfördelning			
		Antal ord i genomsnitt*	Antal ord i kortaste texten	Antal ord i längsta texten		G	Vg	Mvg	-
7	13	101 (151)	18	199	7 (3)	1	3	-	9
8	20	89 (90)	41	239	4 (4)	17	1	1	1
9	18	131 (138)	43	296	10 (10)	13	3	-	2
10	13	66 (71)	9	150	4 (3)	6	5	-	2

* Siffran inom parentes avser genomsnittlig textlängd för de godkända svaren.

** Siffran inom parentes avser antalet svar med engelska som är godkända.

bedömning i relation till antalet elevsvar; så många som 9 svar har inte bedömts som godkända. Vidare kan man i tabellen utläsa att svaren varierar i längd mellan 9 ord och 296 ord och att svaren på fråga 9 i genomsnitt är längst. Om man däremot räknar ut textlängden på endast de godkända texterna är det fråga 7 som har de längsta svaren. De godkända svaren är i genomsnitt något längre än de icke-godkända (se siffrorna inom parentes).

Elevtextmaterialet från kontrollklassen är betydligt mindre omfattande – endast de fyra fokuselevernas provsvar används som jämförelsematerial.⁴⁴ Tabell 31 visar jämförelsematerialet i textlängd och betygsbedömning.

Tabell 31. Jämförelsematerial för analys av elevtexter i historia från de fyra fokuselevorna i kontrollklassen: textlängd i antal ord och lärarens betygsbedömning. Siffrorna inom parentes i kolumnen längst till vänster anger frågans motsvarighet i sprintklassens prov.

Fråga	Antal svar	Textlängd			Antal svar med engelska	Betygsfördelning			
		Antal ord i genomsnitt	Antal ord i kortaste texten	Antal ord i längsta texten		G	Vg	Mvg	-
11 (8)	4	82	68	127	-	3	1	-	-
12 (9)	2	49	37	61	-	2	-	-	-
13 (7)	1	60	60	60	-	-	-	-	1

Samtliga sprintelevers svar på de fyra utvalda essäfrågorna ligger till grund för analysen av ämnesrelaterat språkbruk. Jämförelsematerialet är alltså emellertid begränsat till de fyra fokuselevernas svar i kontrollklassen.

⁴⁴ I kontrollklassen har 18 elever skrivit provet. Av dessa har läraren godkänt 11: 8 G, 2 Vg och 1 Mvg.

Undersökningen av historietexterna omfattar alltså närläsningar av samtliga 21 sprintelevers svar på de fyra utvalda essäfrågorna och de fyra kontrollelevernas samtliga svar på essäfrågorna med utgångspunkt i situationkontexten för respektive essäfråga.

I det följande skall jag redogöra för den övergripande undersökningen av kodväxling och ämnesrelaterade ord samt för språkliga fel och normbrott i sprinttexterna. Därefter ger jag exempel från analyserna av sprintelevernas svar på fråga 8 och kontrollelevernas svar på motsvarande fråga 11. Efter detta följer en diskussion av elevernas hantering av den historiska ämnesdiskursen i termer av olika strategier.

6.6.5 Kodväxling och ämnesrelaterade ord

Användningen av engelska varierar mellan texterna. Ingen av eleverna har valt engelska som huvudsakligt språk. En tredjedel av eleverna, det vill säga 7 stycken, använder inte engelska alls i de fyra essäfrågorna. Merparten av kodväxlingarna handlar om kodväxling från svenska till engelska på ord- och frasnivå. Det är endast två elever som använder engelska för hela satser och längre sekvenser i svaren. Kodväxlingen på ord- och frasnivå sker i stort sett uteslutande för ämnesrelaterade begrepp och företeelser. Tabell 32 ger en översikt av kodväxlingens förekomst och andel engelska ord per 100 ord i de elevsvar där kodväxling förekommer.

Kodväxling förekommer i 7 av de 13 elevsvaren på fråga 7 (ca 54 procent) och att den genomsnittliga andelen engelska ord per 100 ord i de 7 texterna är ca 23,3, osv. Vid en jämförelse av förekomsten kodväxling i svaren för de olika frågorna innehåller mer än hälften av svaren på fråga 7 och 9 kodväxling (ca 54 respektive 56 procent), medan långt under hälften av svaren på fråga 8 och 10 innehåller engelska (ca 20 respektive 31 procent). Andelen engelska ord per 100 ord är lågt i merparten av texterna med undantag för de två elever, Anneli (text 16) och Robert (text 4), som alltså vid några tillfällen kodväxlar över ord- och frasnivå.

I merparten av de elevsvar där engelska förekommer handlar det alltså om kodväxling från svenska till engelska på ord- och frasnivå och rör nästan uteslutande benämning av ämnesrelaterade begrepp och företeelser. Även i de två texter där engelska används för hela satser och längre sekvenser omfattar kodväxlingen de ämnesrelaterade begreppen. Vidare är det endast i något enstaka fall som både den engelska och den svenska benämningen för ett begrepp förekommer parallellt i samma text. De ord som är starkt knutna till den historiska diskursen (ung. motsvarande fackord och facktermer) förekommer i stort sett aldrig på svenska. Det gäller begrepp som till exempel *the Declaration of the rights of man*, *The Great Fear*, *Legislative Assembly*, *Tennis Court Oath*, *Estates general*, *The Declaration of Independence* och *Natural rights property*. I exempel (73)–(76) följer några

Tabell 32. Kodväxling i essäfrågesvar 7–10 i historia och andel engelska ord/100 ord (fokuseleverna är markerade med upphöjd stjärna (*)), – markerar underkänt svar).

Elev	Fråga 7		Fråga 8		Fråga 9		Fråga 10		Hela provet
	% eng. ord	Betyg	% eng. ord	Betyg	% eng. ord	Betyg	% eng. ord	Betyg	Betyg
1 Nina	18,2	–		Mvg	0,7	Vg+	4,8	Vg	Vg+
2 *Bengt		Vg+		Vg		G		Vg-	Vg+
3 Kamilla	11,6	Vg		G+	3,2	G+		Vg	Vg
4 Robert			16,5	G	24,0	Vg	41,7	Vg-	Vg-
5 Anders	5,2	Vg		G+		G+		G+	Vg-
6 Carl-Johan				G	1,7	G+		Vg	Vg-
7 *Johanna	–			G				Vg	G+
8 Christer				G+		G+		G	G+
9 *Kristian	–			G	3,4	Vg-		G-	G
10 Nathalie	–			G		G-			G
11 Johan			8,2	G		G+		G	G
12 *Matilda				G+		–			G
13 Sandra				G	2,1	G+			G
14 Edwin	–			G+		–			G
15 Olle				G	9,4	G	5,6	G	G
16 Anneli	78,9	G-	8,5	G-	3,5	G		G-	G
17 Maja	3,3	–		G-	1,6	G			G
18 Linn		–		G					G
19 Minna	5,8	–		–		G-		–	G
20 Daniel			2,4	G-	3,1	G-	7,8	–	G
21 Pernilla	2,9	–							Ig
Medelvärde	23,3		10,0		7,4		13,1		

exempel på hur kodväxlingen på lexikal nivå kan se ut i svaren. Fackord är fetstilta. (HS16 = historietexter sprintelev nummer 16 i listan i Tabell 32, fr8/G– = svar på fråga 8/betyg G–).

- (73) Man menar att **clergy** och **nobility** inte bidrar med nåt, utan suger ut de fattiga. [---] De har inget att säga till om, och det är detta **National Assembly** vill ändra på när de vill att varje person ska rösta, inte varje estat. [---] (HS16, fr8/G–)
- (74) Det som kommenteras på bilden är ojämställdheten mellan **the three estates** där två små personer sitter ovanpå en stor och ganska fattig man. [---] (HS11, fr8/G)
- (75) Jefferson använder Locke's filosofi i the **Declaration of Independence**. Loke trodde på jämlikhet men framför allt på frihet till att säga vad man vill och ha en egen religion. [---] (HS1, fr10/Vg)

- (76) Det blir en **Constitutional Monarchy** och makten delas mellan kung och ministrar. [---] Bönder (del av **National Assembly**) brände gamla feudala [eng. stavning] papper och uppror över det stigande brödpriset bildades. [---] (HS17, fr7/Ig)

De ämnesrelaterade allmänspråkliga (ofta ämnestypiska) orden förekommer i något större utsträckning på svenska. Till dessa ord räknas till exempel *kungen, styret, förrädare, adeln, bönderna* och *uppror*. De är ämnesanknutna i sitt sammanhang och kan räknas till de allmänspråkliga ämnestypiska ordkategorin. En tendens i elevsvaren är att ju starkare begreppen är kopplade till ämnesdiskursen desto mindre är chansen att de förekommer på svenska.

6.6.6 Språkliga fel och normbrott

Det finns en del språkliga fel i texterna. Det rör sig om skrivfel, särskrivningar, prepositionsfel och kongruensfel. Varken textflödet eller sammanhanget i texter påverkas i någon större utsträckning av dessa relativt ytspråkliga fel. Man kan dock konstatera att skrivfelen, särskrivningarna och prepositionsfelen är ganska många. De båda sistnämnda typen av fel är möjliga att koppla till exponeringen av engelska hos sprinteleverna.

Påverkan från engelska i texterna varierar emellertid. En del elever använder engelskans skrivning av genitiv-s (t.ex. *manen's*, HS1/fr8). Versal för nationalitet och språk förekommer också hos flera elever. Påverkan från engelska som kan tänkas ha större betydelse för textflödet och de innehållsliga sambanden är ordvalsfel, direktöversättningar, men kanske främst det som kan betraktas som en slags fraseologisk osäkerhet. Denna typ av anglicismer är inte så vanliga i elevsvaren, men de förekommer. Exempel på detta är: *en stor idol av Lokes tankar; Jefferson finner att* (HS1/fr10), *landet av "frihet"; en stark inriktning av upplysningstänkande; det hade stora grunder i...* (HS20/fr10), *bästa sättet att försäkra folket om deras frihet; folkets rätt att avskaffa regeringen* (HS8/fr10), *när folket tog honom som symbol av förtrycket* (HS2/fr9), *fiende av revolutionen, blir fångslad som en förrädare* (HS2/fr7), *de flesta vet sin situation* (HS2/fr8), *Locke's tankar går kring* (HS2/fr10), *den första och andra estaten, majoritet över Tredje estaten* (HS16/fr8).

Vidare förekommer interpunktionsfel och syntaktiska fel ganska ofta. I många svar förekommer ofullständiga meningar, satsradningar och grammatiska fel som brott mot symmetriregeln. Förekomsten av meningsfragment och satsradningar kan förmodligen delvis kopplas till den sociala praktiken "att skriva provsvar" som lätt genererar en form av uppräkningsföreteelser, centrala begrepp eller liknande. Det man kan observera är att brister i den syntaktiska strukturen är vanligare i de betygsmässigt svagare texterna, vilket också är ett av de drag som medverkar till att de kan karaktäriseras

som mindre skriftspråkliga. I en del fall är det tydligt att det handlar om bristande kunskaper om regler för interpunktion. I dessa fall påverkas inte innehållet i texten i någon större utsträckning. Men i de flesta fall får brister i den syntaktiska strukturen även mer betydelsemässiga implikationer.

Det som jag särskilt upplever som en skillnad mellan sprintelevernas texter och kontroll elevernas är att den typ av bristande sammanhang som präglar många av svaren i sprintklassen, särskilt de betygsmässigt svagare texterna, inte syns i kontrollklass elevernas svar. Satsradningar förekommer men inte lösryckta meningar eller meningsfragment. Över huvud taget är svaren väl sammanhållna innehållsligt och som texter är de både mer självständiga och skriftspråkliga. Det är naturligtvis tydligt att även kontrollklassens texter är svar på frågor, men svaren är i mycket mindre utsträckning korthuggna fragmentariska uppräknningar av encyklopediska fakta. Men det är naturligtvis vanskligt att dra några generella slutsatser av detta då det enbart handlar om fyra elevers provsvar från kontrollklassen.

6.6.7 Exempel från svaren på fråga 8

Fråga 8 är illustrerad av en fransk politisk propagandabild. Uppgiften går ut på att eleven skall *förklara* bakgrunden till bilden utifrån sina kunskaper om förhållandet mellan de tre stånden i Frankrike under slutet av 1700-talet. Bilden föreställer en gammal man som går böjd under tyngden av en präst och en adelsman på ryggen. Att uppgiften utgår från en bild gör frågan både konkret och avgränsad. Frågan lyder: *Bilden är en fransk politisk propagandabild från slutet av 1700-talet. Förklara bakgrunden till bilden, t.ex.: Vad är det som kommenteras av bilden? Vilka förhållanden bygger den på? Vad vill man ha sagt? Till vem riktar den sig antagligen?*⁴⁵

Den förväntade textaktiviteten är förklaring. De steg man alltså kan förvänta sig är problem⁺utredning⁺slutsats (Holmberg 2006:133). Problemet formuleras i själva frågan – utredning och slutsats förväntas i elevsvaren. Utredningen förväntas vidare innehålla en jämförelse av de olika ståndens status och förhållande. Jämförelsen kan realiseras genom användning av konnektiver som till exempel *men, dock, däremot, medan*, det vill säga jämförelsen kan realiseras genom ideationell logisk betydelse och kan markeras med explicita bindeord. Utredningssteget motsvarar ungefär svar på frågorna ”vad kommenteras av bilden” och ”vilka förhållanden låg

⁴⁵ Frågeformuleringen skiljer sig något åt i de två proven. I kontrollklassens prov lyder frågan: *Förklara bilden! Vem riktar den sig till? Vad vill man ha sagt? Vad var det för förhållanden som låg bakom?* Formuleringen är således betydligt kortare än sprintklassversionen och innehåller inte någon information om bilden. De innehåller emellertid ungefär samma vägledande frågor. Att döma av kommentarer och bedömning är läraren dock ute efter ungefär samma svar i de båda klasserna. Det går heller inte att urskilja några markanta skillnader mellan elevsvaren i de olika klasserna.

bakom”. Slutsatsen bör innehålla svar på frågorna ”vad vill man ha sagt” och ”till vem riktar sig bilden”

Ideationellt erfarenhetsmässigt kan man tänka sig relationella processer då en förklaring utreder hur någonting *är*, *var* eller *blir*. Frågan implicerar vidare ord som kan beskriva de då rådande samhällsförhållandena i Frankrike, det vill säga relationen mellan de tre stånden och vilka grupper i samhället de består av. Det är ord som *de tre stånden*, *första ståndet*, *andra ståndet*, *tredje ståndet*, *präster*, *adel*, *medelklass*, *bönder*, *arbetare*. Vidare kan ord som beskriver förhållandet mellan stånden betraktas som nyckelord, till exempel *orättvisor*, *höga skatter*, *privilegier*. Dessa ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper kan alltså förväntas fungera som deltagare i den erfarenhetsmässiga grammatiken.

De fyra fokuselevernas svar i sprintklassen har av läraren bedömts med betygen Vg, G+ och G (2 st.). De fyra fokuselevernas svar i kontrollklassen har fått betygen Vg+, G+ (2 st.) och G (se Tabell 30 och Tabell 31).

6.6.7.1 Substantiv och nominalgrupper

De ämnesrelaterade fackorden och facktermerna är som väntat få. De allmänspråkliga ämnestypiska orden är fler. Tabell 33 visar de ämnesrelaterade substantiv som förekommer minst tre gånger i de åtta fokuselevernas svar på fråga 8.

Tabell 33. Ämnesrelaterade substantiv i historiematerialet, svar på fråga 8 – förekomster och fördelning mellan sprinteleverna och kontrolleleverna.

Allmänspråkliga ämnestypiska ord	Elevgrupp			Fackord och facktermer	Elevgrupp		
	Sprint	Kontr.	Totalt		Sprint	Kontr.	Totalt
Bönder, bonde	3	7	10	Tredje ståndet	4	8	12
Adel, adelsman	7	6	13				
Präster, prästerskapet	2	4	6				
Revolution	3	1	4				
Kungen	2	2	4				
Kyrkan	–	3	3				
Delsumma	17	23	40		4	8	12

Totalt är det 52 ämnesrelaterade substantiv med minst tre förekomster i detta utsnitt av elevsvaren på fråga 8. Av dessa kan 40 räknas till de allmänspråkliga ämnestypiska substantiven och 12 till fackorden. De 12 fackordsförekomsterna är representationer av samma ord, medan de allmänspråkliga

ämnestypiska är fördelade på 6 olika ord. Man kan konstatera att förekomsterna av såväl allmänspråkliga ämnestypiska ord som fackord är fler i kontrollelevernas texter.

De ämnesrelaterade substantiv som förekommer i samtliga sprinttexter är *bönder* och *adel*. I tre av de fyra svaren förekommer *revolution* och *tredje ståndet*. I kontrolltexterna förekommer *bönder*, *adeln* och *tredje ståndet* i samtliga fyra texter, och även *kyrkan* och *präster* i tre av de fyra texterna (framgår ej av Tabell 33).

Det finns vidare fler unika ämnesrelaterade nominalgrupper i kontrolltexterna. Exempel på sådana nominalgrupper är: *arrende till godsherrn*, *tionde till kyrkan*, *missväxt i jordbruket*.

I historietexterna finns det också ord, ordgrupper och prepositionsfraser som inte faller inom de ämnesrelaterade vokabulärkategorierna, men som är centrala i sammanhanget: ”ämnesneutrala allmänspråkliga frekventa” respektive ”ämnesneutrala allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga ord” (se metodavsnitt i 6.6.3). De förekommer i något större utsträckning i kontrolltexterna, men skillnaderna i antal är små. Mer påfallande är att orden, nominalgrupperna och fraserna i kontrollklassen dels är mer abstrakta och skriftspråkliga, dels mer utvidgade. I sprinttexterna finns nominalgrupper som *mycket skatter*, *vanligt folk*, *de olika klasserna* och *jävla förhållanden*. I kontrolltexterna finns nominalgrupper som *skatt (till staten)*, *det mesta av skattebördan*, *större rättigheter*, *bättre villkor*, *en sorts propagandabild*, *orättvisor*. De abstrakta skriftspråkliga fraserna i kontrolltexterna är *en av orsakerna* och *i skarp kontrast*, i sprintklassen *syftet för all propaganda*.

I historietexterna är det också intressant att titta på den närmaste språkliga kontexten kring de ämnesrelaterade substantiven. De är liksom de allmänspråkliga frekventa orden i större utsträckning utvidgade. De nominalgrupper som förekommer i sprinttexterna är knutna till de allmänspråkliga ämnestypiska substantiven *en fattig bonde*, *två adelsmän* och *i början av revolutionen*. I kontrolltexterna finns det både allmänspråkliga ämnestypiska ordgrupper och fackord: *böndernas fattiga leverne*, *det grandiosa livets som adelns levde*, *böndernas ryggar*, *fattiga bönder*, *det rika prästerskapet*, *de tre stånden: adelns, prästerna och tredje ståndet*, *fyra femtedelar av tredje ståndet* och *tredje ståndets axlar*.

6.6.7.2 Textaktiviteter och lexikogrammatiska realiseringar

I detta avsnitt skall jag ge exempel på hur eleverna hanterar den aktuella historiediskursen i termer av textaktiviteter och (lexikogrammatisk) betydelse. Relevant i sammanhanget är naturligtvis i vilken utsträckning eleverna lyckas förmedla ett adekvat innehåll. För elevtexterna i historia har jag i detta avseende alltså haft möjlighet att utgå från lärarens autentiska betygsbedömning på elevernas provsvar (jfr indelningen i plus-, ok-, och minussvar för elevtextmaterialet i kemi och fysik).

Många elever har svarat på frågan, 20 elever av 21 i sprintklassen och 15 av 18 i kontrollklassen. I respektive klass har alla svar utom två godkänts av läraren. Det är emellertid få elever som har fått högre betyg än Godkänd på frågan: endast 2 stycken i sprintklassen respektive 1 i kontrollklassen.

Utifrån lärarens bedömning skall ett godkänt svar innehålla en relevant och i stort sett adekvat beskrivning av förhållandena mellan de tre stånden, det vill säga en jämförelse av ståndens förhållanden. Det är ett svar i sprintklassen som endast innehåller denna del (HS10). De övriga godkända svaren innehåller utöver en sådan beskrivande jämförelse någon form av slutsatsresonemang kring bildens budskap och vem som troligtvis är den tilltänkte mottagaren. I denna del av svaret är resonemanget det viktiga. Eleverna skall dra relevanta slutsatser utifrån sitt eget resonemang och det skall åtminstone vara någorlunda rimligt i relation till de rådande samhällsförhållandena. Det är denna del av svaret som verkar vara avgörande för om betyget G+, Vg eller Mvg skall övervägas.

De åtta fokuselevernans svar på fråga 8 är alla uppbyggda genom stegen *utredning* och *slutsats* (dock inte alltid denna ordning). Sprinttexterna har fått betygen G, G, G+ och Vg och kontrolltexterna G, G+, G+ och Vg+.

Sprinttexterna är uppbyggda genom stegen *utredning* och *slutsats*. Skillnaden mellan de två G-texterna och de två texterna som har bedömts som G+ respektive Vg kan främst urskiljas i textaktivitetens slutsatssteg. De båda texterna återges i exempel (77) och (78). Allmänspråkliga ämnes- typiska substantiv och nominalgrupper är understrukna, fackorden fetstilt, och allmänspråkliga frekventa och allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga ord kursiverade. Text inom hakparentes i elevtexterna är lärarens kommentar. Analysen av steg står inom hakparentes under respektive elevtext. (HS9, G = historietexter sprintelev nummer 9 i listan i Tabell 32, betyg Godkänd.)

- (77) ⁺Bilden visar hur adel och präster lever på **tredje ståndet**. Det bygger på hur ca 2 % av befolkningen har all makt medan de resterande 98 % inte har något att säga till om. ⁺Jag tror bilden riktar sig mot adeln som propaganda. (HS9, G)

[Textaktivitetens steg: (problem) ⁺utredning ⁺slutsats]

- (78) ⁺3 klassen fick slita för att få ihop några pengar till mat och överleva eftersom de betalade så *mycket skatter* som adeln levde på. Att en fattig bonde släppar och bär på två adelsmän visar på att ”*de fattiga* livnärde och höll upp *de rika*”. [Alla i tredje ståndet var inte fattiga! Varför använder man en gammal bonde som symbol?]

Det visar på vilka *jävla förhållanden* det var mellan de olika klasserna. Och *de ”rika”* ser inte ens skamsna ut! (på bilden) De visar på hur bra de tyckte var och var väldigt rädda för *revolutionen*. Att **3 ståndet** skulle få det bättre, och därmed de sämre! Egotrippade ! ⁺Bilden kan både rikta sig till de ”övre” men även ”undre”. Till de övre för att visa vilken makt de hade, hur

bra ställt det var och skryta om vilka fina människor (och värdiga) de var. Men kanske även till de nedre klasserna för att visa hur dåligt, orättvist och hemsk allt var. Även om de förstod det så kanske de inte tänkte på det eftersom "Det var så det var". punkt slut. (HS7, G)

[Textaktivitetens steg: (problem) +utredning +slutsats]

I relation till uppgiftsformuleringen är det budskapet, "vad vill man ha sagt" (i HS9), respektive mottagaren, "till vem riktar sig bilden" (i HS7), som inte artikuleras tillräckligt tydligt. I båda texterna finns emellertid ämnesrelaterade ord som är viktiga i beskrivningen av samhällsförhållandena. Men en analys av enskilda lexikogrammatiska drag visar inte på några tydliga tendenser i den ena eller andra riktningen. Erfarenhetsmässigt realiseras betydelsen i de flesta överordnade satserna genom relationella processer (*visar, bygger på, har*), medan processerna i de utvidgade underordnade satserna oftare är materiella med ämnesrelaterade substantiv eller nominalgrupper som förstadeltagare. Vidare finns det ett flertal logiska betydelserelationer markerade med bindeord, till exempel *medan* (HS9), *för att, men, även om* (HS7). Det andra textexemplet är visserligen ganska långt, men innehållet i det andra stycket är till stor del en upprepning av det som redan är sagt i första stycket.

De båda andra sprinttexterna är tydliga exempel på ett typiskt provsvar – texterna förutsätter den information som ges i uppgiftsformuleringen då de går direkt på den beskrivande jämförelsen utan att introducera sammanhanget. Stilen i båda dessa texter kan beskrivas som talspråklig och personlig:

- (79) ⁺**3:e ståndet** bestog av 98% av befolkningen det var de som betalade *skatterna*, arbetade åt adeln (i början av *Revolutionen*) gjorde "slav"arbetet. Kungen och adeln däremot de kunde leva loppa på *skattepengarna* som kom in. De levde av *de fattiga*. Ex. Bönderna bakade kakan och kungen + adeln åt den.

⁺Den riktar sig antagligen till **3:e ståndet**, för att de ska se hur *de rika* behandlar dem. Upptäcka att de är åsnan som de andra rider på. Den ska vill väl att 3:e ska börja säga ifrån ock göra *uppror*. (HS12, G+)

[Textaktivitetens steg: (problem) +utredning +slutsats]

- (80) ⁺Detta är en propaganda bild riktad till bönder, arbetare och *vanligt folk*. [Vilka grupper var politiskt aktiva? Varifrån kom kritiken mot det franska samhället?] ⁺Den vill visa hur adel och präster utnyttjade dem och uppmana till *motstånd* och *handling*. Man ser hur den svagaste ska hålla upp de två andra som kan slappa [De tre stånden?] och leva i lyx. ⁺Den påminner mycket om många av dagens radikalare propaganda. Syftet för all propaganda är att få folk att inse i vilken situation de lever i, ELLER, få folk att tro att de gör det. ⁺Dagens propaganda handlar mer om att ändra folks uppfattning än att upplysa folk om deras situation. Idag finns medier som

har den uppgiften, men på den tiden så visste folk nog inte riktigt hur hela situationen såg ut, och var därför mer lätt påverkade därför är det nog svårt för ett i-land idag att genomföra en revolution, de flesta vet sin situation. (HS2, Vg)

[Textaktivitetens steg: (problem) +slutsats +utredning +slutsats +resonemang]

I textexempel (79) (HS12) finns det också förhållandevis många agentiva materiella processer, till exempel *de kunde leva loppan, bönderna bakade kakan och kungen + adeln åt den*. Detta medverkar till en mer berättande och informell stil (i stället för beskrivande och förklarande).

Textexempel (80) är förhållandevis långt. Den innehåller få ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper men är resonerande till sin karaktär. Svaret inleds med slutsatsen, därefter utreds förhållandena. Slutsatsen utvecklas och texten avslutas i ett mer allmänt resonemang. Svaret har bedömts som Vål godkänt och texten utgör således ett exempel på ett betygmässigt starkt svar med förhållandevis få ämnesrelaterade ord, men däremot resonemang och starka logiska betydelsamband i utvidgade satser (både i form av tillägg och specificering).

De fyra kontrolllevernas svar innehåller alla en förklaring av bildens symbolik, det vill säga en beskrivning och tolkning av vad bilden föreställer i ljuset av de rådande förhållandena mellan de tre stånden. Relationen mellan stånden och innebörden av orättvisorna är tydligt utredda. Tre av svaren innehåller också tydliga formuleringar som rör bildens budskap och mottagargrupp. De fyra kontrolltexterna återges i exempel (81)–(84).

- (81) +Jag tror att den vissar hur adeln och prästerskapet rider på en *fattig man* ur **tredie ståndets** axlar. Det man vill ha sagt är nog hur mycket *orättvisor* som finns i frankrike. Det är *det fattiga* i **tredie ståndet** som sliter hårt men det är det rika prästerskapet och adeln det gynnar. Dom behandlar den här mannen som en *lägre stående varelse*. +Det ska nog föreställa en *propaganda bild* från revolutionen. (HK1, G)

[Textaktivitetens steg: (problem) +utredning +slutsats]

- (82) +Den riktar sig till, i stort sett alla, i det **tredje ståndet** och vill säga; Vakna! ser ni inte att ni blir utnyttjade? De lever på er, de är parasiter, det är ni som gör allt men får inget för det utom en sliten rygg och dåliga pensionsavtal. [Läraren har strukit under ”pensionsavtal” och kommenterar med ett ? och anakronism] +Det är kyrkan och adeln som rider på arbetarens rygg. Den största delen av landet var fattiga bönder som gjorde mat och produkter till de rika. +Liknande affisher kommer senare i historien. (HK2, G+)

[Textaktivitetens steg: (problem) +slutsats +utredning +reflektion (antydning till resonemang)]

- (83) +Bilden föreställer en gammal man (från **tredje ståndet**), som har en präst och en adelsman/kungen på sin rygg. Bilden beskriver hur samhället var

uppbyggt. Kyrkan och adeln behövde inte betala *skatt* så allt fick ligga på böndernas ryggar. *Skatten* var hög, och den mesta delen gick till Kungen och hans närmaste män. ⁺Man kan säga att det blev en av orsakerna till att revolution bröt ut i Frankrike. (HK3, G+)

[Textaktivitetens steg: (problem) +utredning +slutsats]

- (84) ⁺Bilden föreställer de **tre stånden**: adeln, prästerna och **tredje ståndet**. Fyra femtedelar av **tredje ståndet** var bönder. Det var på dem det mesta av skattebördan vilade i 1700-talets Frankrike. En bonde kunde få ge upp tre fjärdedelar av sin lön, eftersom han betalade skatt till staten, arrende till godsherren och tionde till kyrkan. I skarp kontrast till böndernas fattiga leverne stod det grandiosa livet som adeln levde.

⁺Detta var *en sorts propagandabild* som man ville få bönderna att ”vakna upp” med. [Det var huvudsakligen stadsbor som var politiskt aktiva.] Det rådde missväxt i jordbruket och hundratusentals människor gick arbetslösa. Så borde det inte vara. Eftersom tredje ståndet representerade cirka 98% av Frankrikes befolkning borde de få *större rättigheter*, ansågs det. Om man kunde uppvigla bönderna kanske man skulle kunna få till *bättre villkor* för medelklassen. (HK4, Vg+)

[Textaktivitetens steg: (problem) ⁺utredning ⁺slutsats (resonerande)]

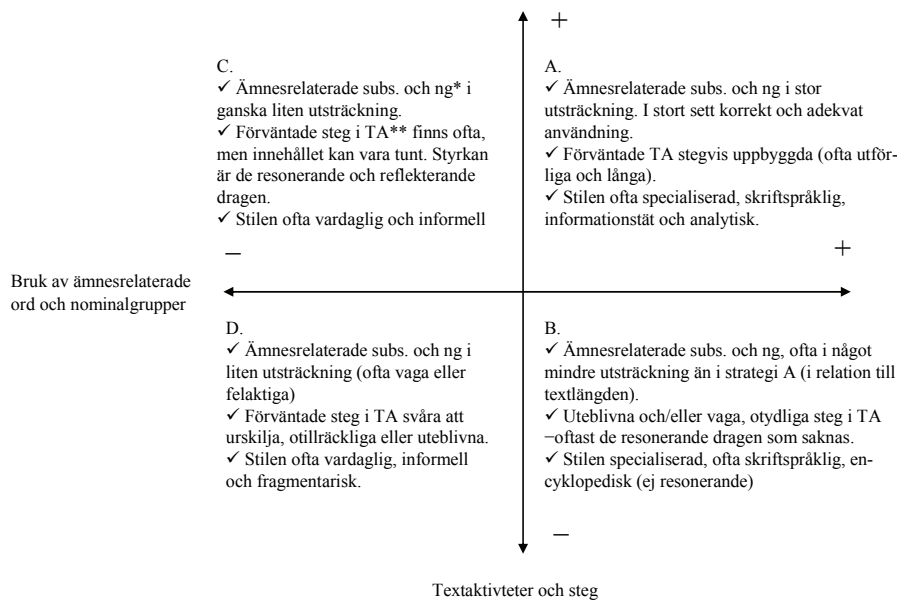
Samtliga fyra svar innehåller de centrala ämnesrelaterade orden som frågan implicerar. Det handlar alltså om ord som beskriver de tre samhällsskikten i Frankrike som *första ståndet*, *andra ståndet*, *tredje ståndet*, *adel*, *präster*, *bönder* och fraser som beskriver relationen mellan de tre stånden, till exempel *den rika och privilegierade adeln och prästerskapet*, *de fattiga bönderna i tredje ståndet* etc. De ämnesanknutna orden i sammanhanget är inte särskilt avancerade och troligtvis har eleverna stött på begreppen i historieämnet redan i de lägre årskurserna. En del av orden, till exempel *präster* och *bönder*, har ju dessutom också en mer allmänspråklig sida. I sitt sammanhang är de dock en betydelsefull del av ämnesdiskursen och är centrala för en adekvat beskrivning av de rådande samhällsförhållandena då det ju handlar om att reda ut relationen mellan de tre stånden, deras privilegier, status, arbetsförhållanden och rättigheter och utifrån detta resonera kring symboliken och budskapet i bilden. Framträdande vad gäller bruket av ämnesanknutna ord i svaren förefaller mig vara den självklarhet som präglar användningen (den språkliga kontexten kring orden är tydlig och friktionsfri). Orden är som sagt inte svåra i sig, men dessa fyra elevers svar visar att de är centrala och har betydelse för elevernas möjligheter att skapa såväl språkliga som innehållsliga samband i texten. Det som många sprintelever har svårt med i just denna fråga är att beskriva relationen mellan de tre stånden på ett korrekt sätt.

Det som skiljer den Väl godkända texten från de Godkända är liksom i sprintklassvaren dels textlängden och informationsmängden, dels hur innehållet realiserar ideationellt logiskt. I den Väl godkända texten, exempel

(84), är slutsatsen och resonemanget i textaktiviteten betydligt mer utförligt. Samtliga satskomplex i detta steg är utvidgade och de två sista satskomplexen inleds med en underordnad sats med specificerande av orsaks-samband respektive en underordnad med specificerande av villkorssamband.

6.6.8 Strategier för hantering av ämnesdiskursen

Ovanstående textexempel ger en antydning om de strategier som eleverna använder för att hantera ämnesdiskursen. I beskrivningen av strategier utgår jag från de fyra typstrategier (A, B, C och D) som kort presenterades i avsnitt 6.6.3. Figur 10 ger en kortfattad beskrivning av de fyra typstrategiernas karaktäristiska drag. Beskrivningen av strategier är med nödvändighet grov och förenklad och syftar främst till att visa på en del tendenser vad gäller elevernas ämnesrelaterade språkbruk i relation till kodväxling och prestationer (betygsnivå).



Figur 10. Översikt och beskrivning av strategierna (*ng/nominalgrupper, **TA/textaktiviteter).

Strategi A-texter innehåller alltså ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper i ganska stor utsträckning och den förväntade textaktiviteten byggs upp genom förhållandevis utförliga steg. *Strategi B-texter* innehåller också ämnesrelaterade ord i ganska stor utsträckning, men oftast i något mindre utsträckning än A-texterna, vilket delvis kan kopplas till textlängd. Det finns två varianter på strategi B-texter. Den första (B1) innebär en i stort sett korrekt och adekvat användning av de ämnesrelaterade orden, medan den

andra (B2) innebär att orden hänger i luften. Denna typ av användning upplevs snarast som ett sätt att simulera kunskap då begreppen liksom nämns i förbifarten utan att sättas in i ett sammanhang. Jag kallar denna variant av strategi B för ”*name-dropping*”. I *strategi C-texter* förekommer en del ämnesrelaterade ord, men i relation till textlängden är de få. Det som främst karaktäriserar C-texter är de resonerande och reflekterande dragen – de drag som är betydelsefulla i textaktivitetens steg *slutsats*. Det är också dessa drag som verkar vara C-texternas styrka och de som läraren värderar högt. Innehållet i de resonerande delarna tycks faktiskt vara mindre viktigt då de har mer eller mindre tydlig koppling till uppgiften. *Strategi D-texter* kännetecknas av att de oftast är korta och fragmentariska. Innehållet är vagt på grund av ett alltför allmänspråkligt ordval i kombination med att de logiska sambanden är vaga eller obefintliga. Inte sällan förekommer felaktiga benämningar för centrala begrepp och företeelser.

Vissa tendenser i relationen mellan strategier och betygsnivå kan urskiljas. De mest framgångsrika texterna kännetecknas av i huvudsak strategi A, det vill säga de flesta av de elevtexter som betygsmässigt bedöms som Mvg eller Vg kan knytas till denna strategi. Användning av engelska förekommer, men i mycket begränsad omfattning och då endast för ämnesrelaterade ord och uttryck. Av de ovan analyserade textexemplen kan det fjärde kontrolllevsvaret (HK4, se exempel (84)) beskrivas i termer av strategi A. Ett annat exempel på strategi A följer i (85).

- (85) ⁺Denna bild vill säga en sak. Bilden är en protest mot det första och andra ståndet. ⁺Den gamla manen representerar Franska folket, som är trött, plågad och pinad. På manen's rygg rider en präst och en adelsman. De åker alltså snålskjuts på Franska folket. Dessa förhållanden har att göra med orättvisorna i det Franska samhället, bönderna och medelklassen var förtryckta. De betalade nästan all lön i skatt och hade inga rättigheter, medan prästerna och adeln hade privilegier som var medfödda. De slapp betala skatt, och de styrde Frankrike själva. ⁺Bilden riktar sig mot [till] medelklassen. De var dem ända som hade något att säga till om, i det tredje ståndet. Medelklassen var lärda [och fömögna] människor som bodde i städer och motsatte sig starkt förtrycket från kyrkan och adeln. Som tur var fick de hela franska folket med sig i Franska Revolutionen. (HS1, fr8/Mvg)

Elevtexten är välformad och utredande till sin karaktär. Eleven förklarar och tolkar bildens bakgrund och budskap som i slutet av texten mynnar ut i en tolkning av mottagaren som hon också underbygger med en motivering. Texten har en tydlig struktur och kan delas in i tre steg: (problem) ⁺slutsats ⁺utredning ⁺slutsats. Texten innehåller förhållandevis många ämnesrelaterade ord och ämnesneutrala men centrala ord. Dessa bidrar både till specifikheten och informationstätheten i texten. Engelska används inte vid något tillfälle i detta svar. Vidare innehåller texten några språkliga fel: ortografiska fel (*manen, privilegier, Franska, ända*), felaktig genitivkonstruktion (*manen's*),

prepositionsfel (*riktar sig mot* i stället för *riktar sig till*), kongruensfel (*plågad och pinad*), kasusfel (*dem ända*) och ordföljdsfel (*som...motsatte sig starkt*). Versal för nationalitetsbenämning, genitivkonstruktionen och eventuellt prepositionsfelet kan tolkas som påverkan av engelskan. Typen av fel påverkar dock inte textens kommunikativa funktion, det vill säga inverkar alltså inte på innehållet och budskapet i texten i någon större utsträckning.

Vidare finns det alltså också texter med ett adekvat och korrekt ämnesrelaterat språkbruk, men som är ofullständiga vad gäller uppbyggnaden i steg. Detta är texter som placerar sig i strategiruta B och betygsmässigt är de inte lika framgångsrika som strategi-A-texterna. Strategi-B-texter är ofta betydligt kortare, men de frågor som uppgiften består av besvaras oftast – det som saknas eller är otillräckligt i dessa texter är analysen, det vill säga de utredande och resonerande dragen som framhäver hur saker och ting hänger ihop och där påståendena förklaras och motiveras. Bland fokuselevernas svar på fråga 8 finns det några svar som utgör tydliga exempel på texter som kan placeras i strategiruta B: textexempel (77) (HS9), textexempel (81) (HK1) och textexempel (83) (HK3). Ytterligare ett textexempel följer i (86).

(86) ⁺Bilden visar två män från de privilegade stånden, prästen och adelsmannen, som sitter på ryggen av en stackars gammal arbetare/bonde från det 3:e ståndet.

⁺Man försöker visa hur orättvist samhället är då de mest fattiga tvingas betala högst skatt medan de rika prästerna, dock främst adelsmännen inte betalade lika mycket. (HS15, fr8/G)

Ytterligare en sorts texter kan placeras i strategiruta B. I dessa texter används det som jag har valt att kalla ”name-dropping”-strategin. Elever som tillämpar name-dropping-strategin fångar ofta en rad centrala ord, men förklarar, utvecklar eller förankrar dem inte i sammanhanget vilket bidrar till att innehållet framstår som osammanhängande och fragmentariskt, se exempel (87) och (88). Betygsmässigt bedöms dessa texter i de flesta fall med godkänd minus eller icke godkänd.

(87) ⁺Bilden föreställer den första och andra estaten [ståndet] som sitter på den stackars slitande arbetaren third estate. ⁺Detta är propaganda som uppmanar till revolution. Man menar att Clergy [prästerskap] och Nobility [adel] inte bidrar med nåt, utan suger ut de fattiga. ⁺De fattiga får alltså göra allt det jobbigena utan att få nåt för det. De har inget att säga till om, och det är detta National Assembly vill ändra på när de vill att varje person ska rösta, inte varje estat. [läraren har strukit under ”varje person” och antecknat: dvs. av de valda representanterna] Det gamla systemet gör nämligen att Clergy och Nobility kan få majoritet över Tredje estaten. (HS16, fr8/G–)

(88) ⁺Bort med totalt kungadöme, röstuppdelningen ändras (lägre klassen får mer makt). Utvecklas till uppror eftersom kungen ignorerar dem (Ludvig XVI) Leder till mera blodiga uppror som The Great Fear då många människor

blev dödade. Och stormandet av Bastillien som kom att bli Frankrikes nationaldag (14 juli). De fick fram en ny grundlag. (HS19, fr7/Ig)

I exempel (87) går det att urskilja olika steg, men det är svårt att få sammanhang i det eleven uttrycker, särskilt mot slutet. Det kanske mest framträdande i denna text är användningen av engelska i kombination med det övrigt vardagliga språkbruket. De ämnesrelaterade begrepp som förekommer i texten är antingen på engelska eller på någon slags svengelska (direktöversättning). Eleven skriver *första och andra estaten, third estate, clergy och nobility, National Assembly* och *Tredje estaten*. I övrigt benämns centrala nominalgrupper med till exempel *den stackars slitande arbetaren* och *de fattiga*.

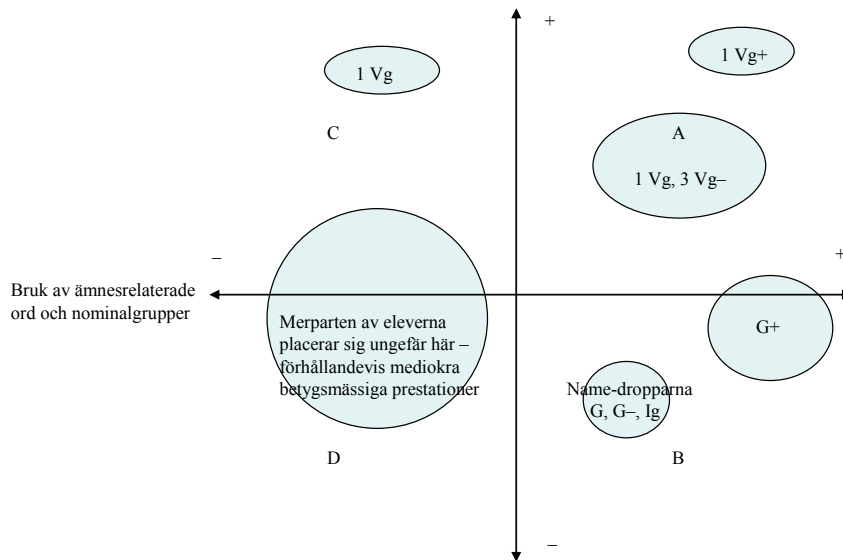
Textexempel (88) består till stor del av meningsfragment i någon slags uppräkningsform. Eleven räknar upp ett antal händelser och förändringar – framställningen är additiv i sin disposition, men utan fördjupning eller utveckling. Sambanden i texten är bristfälliga – det gäller såväl de erfarenhetsmässiga som de logiska betydelserelationerna. Tematiken i texten låter sig knappast analyseras då förstaplatsen i satserna i flera fall utgörs av det finita verbet och det informationsbärande ledet (deltagaren) således saknas. Det finns några explicita sambandsmarkörer (*eftersom, då, och*), men de hjälper inte till att skapa sammanhang i texten till stor del på grund av att deltagarna inte är utskrivna. Eleven fångar en del nyckelhändelser i sin uppräkningsform och använder en del ämnesrelaterade formuleringar, till exempel *bort med totalt kungadöme, röstuppdelningen ändras, utvecklas till uppror, mer blodiga uppror som The Great Fear, stormandet av Bastillien, fick fram en ny grundlag*. Då tidsanknytning saknas och orsakssambanden är vaga eller helt saknas blir dock påståendena hängande i luften utan sammanhang. Vid ett tillfälle används engelska (*The Great Fear*), då för att benämna en händelse som har direkt anknytning Franska revolutionen.

Vidare är framgångsrika texter som främst kan beskrivas utifrån strategi C sällsynta i materialet. Ett gott resultat med strategi C kräver framträdande analyserande och resonerande drag dels för att kompensera den sparsamma användningen av ämnesrelaterade ord, dels för att uppfylla de steg som textaktiviteten medför. Styrkan i ett framgångsrikt strategi-C-svar är den analytiska och resonerande karaktären. Denna strategi visar att det är möjligt att prestera på en hög nivå utan att använda ett ämnesrelaterat språk i någon större utsträckning och att det då också är tillåtet att göra en del utsvävningar i förhållande till uppgiftens fokus. Det vanligaste är emellertid att strategi-C-texter, där alltså ämnesrelaterade ord förekommer i liten utsträckning, är vaga och innehållstunna, både beroende på otydliga eller obefintliga logiska samband och ett alltför vardagligt allmänspråkligt ordval. Detta kännetecknar merparten av elevsvaren. I strategi-figuren (Figur 10) kan de placeras mellan ruta C och D. Ett framgångsrikt strategi-C-svar är sprintexempel (80)

(HS2). I (89) följer ett textexempel på strategi C/D och i (90) ett textexempel på strategi D.

- (89) ⁺Frankrike bestod av tre så kallade estates [stånd]. Bilden visar hur de var. Den tredje lägst stående betalade nästan all skatt och var 98 % av Frankrike. ⁺Bilden riktar sig till de lägre stående förmodligen. Att de lägsta bär upp de övre, De....(HS20, fr8/G-)
- (90) ⁺På bilden visas de tre samhällsklasserna. Över, medel och undre klassen. [De tre stånden: 2 privilegierade och 1 utan.] ⁺De vill säga att över och medel-klassen åker snålskjuts på den tredje (undre). De har det bra ställt, medan den undre kämpar i dåliga förhållanden och betalar höga skatter. Den riktar sig antagligen som en pik mot över-klassen i protest mot deras uppträdande. Eller också till undre klassen för att uppmuntra de till att kräva förändring. (HS19, fr8/Ig)

I båda svaren kan man urskilja de två stegen *utredning* och *slutsats*, men de är i båda fallen otillräckliga. I exempel (89) ges en kortfattad bakgrund och beskrivning av förhållandena, men budskapet eller syftet med bilden saknas och eleven resonerar inte heller kring varför han menar att den förmodligen riktar sig till ”de lägre stående”. I texten förekommer ett ämnesrelaterat nyckelbegrepp och det benämns på engelska (*estates*). I övrigt benämns ämnesrelaterade begrepp med allmänspråkliga och vagare benämningar som *den tredje lägst stående*, *lägre stående*, *de lägsta* och *de övre*. (90) är ett ganska tydligt exempel på att felaktiga benämningar begränsar elevens möjligheter att reda ut förhållandena mellan de tre stånden.



Figur 11. Betygsutfall (ungefärligt) i relation till typstrategierna.

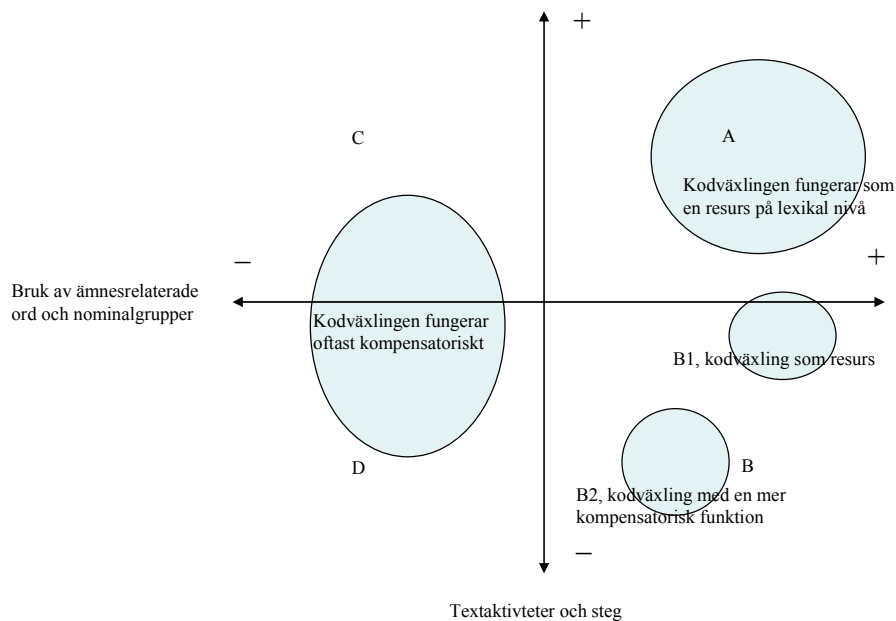
Figur 11 ger en bild av lärarens betygsbedömning i relation till typstrategierna.

I sprintklassen är det ingen elev som har fått Mvg på hela provet. Två elever har fått Vg+; i relation till typstrategierna placerar de sig utan tvekan under strategi A respektive strategi C. Ytterligare fyra elever har fått Vg på provet, varav tre har bedömts som svaga Vg. Dessa placerar sig någonstans mellan C och A. Merparten av texterna kan emellertid beskrivas som en kombination av strategi C och D. Prestationerna är betygsmissigt mediokra. Det finns vidare en liten grupp texter som präglas av i huvudsak strategi B – den variant med korrekt och adekvat användning av ämnesrelaterade ord bedöms oftast med ett starkt G, medan ”name-dropping”-varianten oftast får ett G, ett svagt G eller till och med Ig.

6.6.9 Diskussion: strategier och kodväxlingsfunktion

När det gäller användningen av engelska går det inte att urskilja några tydliga tendenser vad gäller förekomst (se 6.6.5). Däremot kan kodväxlingen till engelska sägas ha olika funktion. Tendenserna illustreras i Figur 12.

När det gäller kodväxlingen är det möjligt att urskilja vissa tendenser som kan kopplas till de olika strategierna. Kodväxling i de betygsmissigt starkare texterna, det vill säga där strategi A eller B1 tillämpas, fungerar som en resurs då eleverna saknar eller inte kan aktualisera den svenska benämningen (jfr referentiell funktion, avsnitt 5.7). I dessa texter sker kodväxlingen enbart



Figur 12. Kodväxlingens funktion i relation till strategierna.

på lexikal nivå och kan betraktas som ett förhållandevis ytspråkligt fenomen. Kodväxling i texter med strategi B2 eller D kan emellertid sägas ha en mer kompensatorisk funktion i bemärkelsen överskylande. Dessa texter är ofta osammanhängande såväl språkligt som innehållsligt. Det verkar som att elever med dessa strategier i mindre grad har tillägnat sig innehållet i ämnet, vilket alltså omfattar specialiserade begrepp och företeelser, men i många fall även mer allmänspråkliga ämnesanknutna ord. Man kan alltså betrakta kodväxlingen i dessa texter som ett försök att dölja den bristande ämnesförståelsen.

De sju elever som enbart skriver på svenska i de fyra essäsvaren (se 6.6.5) använder i mycket liten utsträckning ett ämnesanknutet språkbruk och placerar sig därmed under strategi C eller D. Endast en av dessa presterar betygsmissigt starka svar och i denna elevs svar är de förklarande och resonande dragen framträdande (ex. (80)). Över huvud taget låter sig merparten av elevsvaren placeras mellan strategi C och D. Dessa svar är alltså i stort sett bara svenska och stilen är oftast vardaglig och talspråklig. Dessa elever använder varken ett engelskt eller svenskt historiespråk. Man kan konstatera att deras betygsmissiga prestationer är mediokra, men det behöver alltså inte betyda att det enbart eller ens i första hand har att göra med bristen på ämnesanknutet språkbruk i svaren. Det som dock talar för en sådan relation i detta material är att de elever som har fått Vg på hela provet främst kan placeras in under den strategi som omfattar ett adekvat och korrekt ämnesanknutet språk i ganska stor utsträckning, det vill säga strategi A. Det rör sig om fem elever, elev 1, 3, 4, 5 och 6. Ytterligare en elev har fått Vg på provet och det är tidigare nämnda elev 2 med en tydlig strategi C där alltså de utredande och resonande dragen är det centrala, vilket också är det som läraren explicit efterfrågar i den inledande instruktionen till essäfrågorna.

I kontrollklasselevernas svar tillämpas strategi A (ex. (84)) respektive strategi B (ex. (81)–(83)). Kontrollklass exempel (84) kan jämföras med sprinttexten i exempel (85). Eleven svarar på alla frågor i uppgiften (samtliga steg i textaktiviteten är utförliga), använder ett korrekt och adekvat ämnesrelaterat språk, utreder bildens symbolik i relation till de då rådande samhällsförhållandena i Frankrike och resonerar kring bildens budskap och mottagargrupp. De övriga tre svaren placerar sig alltså i strategiruta B. Svaren är väl sammanhållna, förhållandevis stringenta och ger tillräckliga svar på uppgiftens frågor. Det som antagligen skulle behövas för ett högre betyg är större utförlighet och resonemang i större utsträckning.

Det är naturligtvis inte möjligt att dra några generella slutsatser utifrån dessa begränsade nedslag i kontrollklassens elevsvar, men vad just dessa texter ger exempel på är att de ämnesrelaterade orden och nyckelbegreppen förekommer även i de endast godkända texterna och att de vävs in i sammanhanget. Det finns ingen tvetydighet i begrepps användningen och texterna hänger också innehållsligt väl samman. Det som många sprintelever hade

svårt med i just denna fråga var att beskriva relationen mellan de tre stånden på ett korrekt sätt, vilket alltså inte är ett problem i dessa kontrollelevs texter. Jämförelsen tyder alltså på att också de medelmåttigt presterande eleverna i kontrollklassen kan producera ett adekvat ämnesrelaterat språk på svenska. Motsvarande elever i sprintklassen förmår det inte riktigt, varken på svenska eller engelska.

6.7 Svenska

Påverkas den svenska eleverna använder inom ramen för svenskämnet av sprintundervisning i andra ämnen? Jag skall besvara den frågan genom en undersökning av prestationerna på det nationella provet i svenska. Denna del av avhandlingens elevtextundersökning handlar om elevernas svenska inom ramen för svenskämnet. Elevtextmaterialet består av 25 sprintelevers och 19 kontrollelevs uppsatser inom ramen för det nationella provets B-del vårterminen 2005 (delprov III: skrivuppgift B). Proven skrevs under andra hälften av vårterminen i årskurs 3.

Undervisningsspråket i svenska är svenska såväl i sprintklassen som i kontrollklassen. De båda svensklärarna har ett nära samarbete och klasserna följer den gemensamt utarbetade termins- och lektionsplaneringen. Skillnaderna mellan de båda klasserna i andra ämnen framträder också tydligt under svensktimmarna. Det är betydligt tystare och lugnare i sprintklassrummet än i kontrollklassrummet. Det betyder emellertid inte att sprinteleverna inte deltar i klassrumsinteraktionen – svensklektionerna präglas av ett samtalsvänligt klimat och till skillnad från i flera andra ämnen deltar eleverna i ganska stor utsträckning i klassrumsinteraktionen (se kap. 5). Vidare är sprinteleverna mer studiemotiverade och också mer språkintresserade – det är ju också en anledning till att många har valt en delvis engelskspråkig gymnasieutbildning.⁴⁶ Språkintresset omfattar även ett intresse för svenska språket och svenskämnet, som under gymnasietiden både tilltar och blir mer explicit (se vidare kap. 7). Merparten av eleverna verkar tycka att svenska är roligt – även elever som säger att de egentligen inte tycker om att skriva och läsa (de förknippar svenskämnet i första hand med att skriva och läsa). Detta beror, enligt dem själva, till stor del på läraren. Flera elever i kontrollklassen tycker också om svenska, men det finns också ett stort antal pojkar som över huvud taget har låg studiemotivation och som är tydligt natur-teknikinriktade

⁴⁶ En skillnad vad gäller elevernas studiemotivation och språkintresse i de respektive klasserna kan också antas utifrån en jämförelse av slutbetyg och deltagande i språkkurser. Sprinteleverna har betydligt högre slutbetyg i genomsnitt än kontrolleleverna i såväl språkämnen som övriga ämnen och det är också en större andel av sprinteleverna som har valt att läsa B- och C-språk. Samma tendenser gäller betygen i svenska – sprinteleverna har igenomsnitt högre betyg i svenska än kontrolleleverna.

(jfr tidigare forskning om svenskämnet på yrkesinriktade och tekniska program, t.ex. Ask 2005, Westman Holmsved 2005).

6.7.1 Ämnesdiskursen

Svenskämnesdiskursen på gymnasienivå har specialiserade domäner, som t.ex. litteraturhistoria, språkhistoria, grammatik, skrivprocess och ofta en viss del språksociologi. Dessa kunskapsområden har naturligtvis specialiserade ord och uttryck. Men vid uppsatsskrivning vid ett provtillfälle som det nationella provet innebär är det inte språklig kompetens i relation till en sådan speciell kunskapsdomän som testas – det är mer en allmän språk-kompetens som på ett övergripande plan kan beskrivas som förmågan att hantera olika texttyper. I kursmålen för svenska B formuleras detta som att ”eleven skall kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte” (se Kursplan för Svenska B, Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning 1994 eller <www.skolverket.se/sb/d/124>). De nationella proven i svenska är konstruerade utifrån generella kvalitetskrav med stöd i kursplanen och kan på det viset sägas spegla den nivå eleverna skall ha nått efter 12 års skolgång (Östlund-Stjärnegårdh 2002:15ff). Målen konkretiseras i både allmänna och specifika (för de aktuella skrivuppgifterna) riktlinjer för bedömning med betygskriterier för olika betygsnivåer. För varje nivå bedöms tre aspekter: innehåll och textanvändning, disposition och sammanhang samt språk och stil (för allmänna riktlinjer, se länken ”bedömning” på <www.nordiska.uu.se/natprov/gymnasiet/>).

De skrivuppgifter som eleverna har att välja mellan är av olika karaktär, och till varje uppgift har en fiktiv kommunikativ situation konstruerats. Att lyckas på det nationella provet innebär till stor del att träffa texttypen eller genren eller med andra ord att texten fungerar i sitt (om än fiktiva) sammanhang.

6.7.2 Situationskontext

Det nationella provet i svenska bestod den aktuella terminen av tre delprov: ett muntligt, ett kortare skriftligt och ett lite längre skriftligt.⁴⁷ Det lite längre skriftliga, den så kallade B-delen på provet, innebär att eleverna får 8–10

⁴⁷ Från och med läsåret 2007/2008 består det nationella provet för Svenska B och Svenska som andraspråk B av två delprov: ett muntligt och ett skriftligt. Den skriftliga delen motsvarar den del av provet som till och med vårterminen 2007 kallades delprov III: skrivuppgift B (se <www.nordiska.uu.se/natprov/aktuellt/>).

skrivuppgifter av varierande texttyp att välja mellan.⁴⁸ Det är alltså elevernas lösningar på B-delen som ligger till grund för diskussionen i detta avsnitt.

Verksamhet. B-delen på det nationella provet innebär alltså att eleverna skall skriva ”en längre text med inslag av utredande, analyserande, diskuterande och/eller argumenterande oftast med anknytning till stimulanstexter” (<www.nordiska.uu.se/natprov/oversikt.pdf>). Den aktuella vårterminen har eleverna tio skrivuppgifter att välja mellan under det övergripande temat ”Vida världen”. Tabell 34 innehåller en översikt av uppgifterna med utdrag från uppgiftsinstruktionen.

Tabell 34. En översikt av uppgifterna för det nationella provets B-del (version 2) vårterminen 2005 med utdrag från uppgiftsinstruktionerna.

Uppgift	Rubrik	Uppgiftstyp – del av instruktion
B1	Möte med nya miljöer	”Skriv din essä. Ge ett eget exempel...jämför...diskutera...”
B2	Vida världen	”Skriv din artikel. Beskriv ditt möte...jämför gärna...ge några råd...”
B3	Lockande världar	”Skriv din artikel. Presentera...analysera... förklara...”
B4	Språk bygger broar	”Skriv manus till ditt tal. Beskriv dina egna...argumentera för...redovisa egna synpunkter...” (400–700 ord)
B5	Mitt smultronställe	”Skriv ditt bidrag till boken. Beskriv...förklara... motivera...” (400–700 ord)
B6	Dyra rymdfärder – värt att satsa på?	”Skriv din debattartikel. Diskutera...ta själv ställning... motivera...”
B7	Att tävla för sitt land	”Skriv ditt debattinlägg. Presentera...diskutera...ta själv ställning...”
B8	Rädda regnskogen	”Skriv ditt debattinlägg. Argumentera för...presentera fakta...ge förslag på åtgärder...”
B9	Språket lever!	”Skriv manus till ditt radioframträdande. Redogör för..., resonera om...hämta exempel och synpunkter...” (400–700 ord)

Av de nio uppgifterna den aktuella terminen kan tre av uppgifterna främst karaktäriseras som utredande (B6, B7 kräver också att eleverna argumenterar och tar ställning medan B9 i princip enbart är utredande), tre främst som berättande och beskrivande (B1, B2, B5), en främst som analyserande (B3) och två främst som argumenterande (B4 med beskrivande drag, B8 med utredande drag). Särskilt de utredande uppgifterna implicerar förhållandevis opersonliga, formella och välstrukturerade texter. Tre av uppgifterna, B4, B5 och B9, är i instruktionen längdbegränsade till mellan 400–700 ord. För övriga uppgifter är textlängden valfri.

Provet skrivs på en bestämd dag som är den samma i hela landet. Eleverna har emellertid 5–6 veckor före den fastställda skrivdagen för B-delen

⁴⁸ För en utförligare beskrivning av det nationella provet i svenska för kurs B – se Nyström (2000), Östlund-Stjärnegårdh (2002) och den nationella provgruppens webbplats <www.nordiska.uu.se/natprov>.

fått tillgång till ett texthäfte omfattande ca 30 sidor kring det bestämda temat. Syftet är att eleverna skall kunna arbeta med texterna och temat i skolan och hemma. Skrivuppgifterna delas emellertid inte ut förrän på skrivdagen. I såväl sprintklassen som kontrollklassen ägnar lärarna en hel del lektionstid till diskussioner kring temat och texterna i häftet. Själva skrivtiden omfattar 5 timmar.

Relation. I kommunikationsprocessen deltar eleverna, svenskläraren och ett par medbedömare (andra svensklärare på skolan). Eleverna är väl medvetna om ramarna för den aktuella situationen. Det är inom ramen för svenskämnet som eleverna i tveklöst störst utsträckning får träna på att skriva och därmed ges möjlighet att utveckla sitt skriftspråk. De är således förhållandevis vana vid att skriva texter som läraren bedömer och ger respons på.

Kommunikationssätt. Uppsatserna är skrivna för hand på de speciella bredlinjerade papper som alltid används för uppsatskrivning i svenska. Elevtexterna varierar i längd beroende på vilken av de nio uppgifterna eleverna har valt. Kommunikativt förväntas texterna kunna förstås utan kännedom om uppgiftsformuleringen och utan närmare förklaring. Textmässigt innebär det att uppsatserna bör vara väl sammanhållna både innehållsligt och språkligt.

6.7.3 Metod

Det finns en lång tradition av språkvetenskaplig forskning kring elevtexter och elevskrivande inom ramen för svenskämnet (se t.ex. Hultman & Westman 1977, Pettersson 1997, Larsson 1984, Strömquist 1987, Garme 1988, Chrystal & Ekvall 1996, Ledin 1999, Wiksten Folkeryd 2006, Nyström 2000, Östlund-Stjärnegårdh 2002, Chrystal 2005). Över huvud taget har diskussionen kring elevens språkutveckling och svenska varit starkt förbunden med svenskämnet – sedan kan perspektivet vara antingen främst grammatiskt-stilistiskt (som t.ex. Hultman & Westman 1977, Larsson 1984), textlingvistiskt (som t.ex. Garme 1988, Nyström 2000, Östlund-Stjärnegårdh 2002) eller mer sociokulturellt grundat (som t.ex. Nilsson 2002, Wiksten Folkeryd 2006, Norberg Brorsson 2007). En stor del av den svenska elevtextforskningen tar mer eller mindre sin utgångspunkt i den typ av grammatisk-stilistiska elevspråksforskning som Hultman & Westman (1977) introducerade genom *Gymnasistsvenska*.

Två av de tre textanalytiska undersökningar som gjorts av sprintelevers svenska (se kap. 2) intresserar sig för grammatisk-stilistiska kategorier i enlighet med Hultman & Westmans (1977) kvantitativa metod. Alvtörns (2000) material för felanalysen är nästan dubbelt så stort som Hanssons (2004) – i övrigt är denna analys i de två undersökningarna genomförd på samma sätt utifrån samma kategorier med undantag för kategorin talspråksfel hos Hansson (se 2.2.3). Alvtörn får signifikanta skillnader mellan sprinteleverna (och IB-eleverna) och kontrolleleverna, både räknat på det totala

antalet fel och för flera av undersökningskategorierna, medan Hanssons undersökning visar på knappt märkbara skillnader. Hansson har endast analyserat texter som är skrivna av elever med svenska som modersmål och som är uppvuxna med föräldrar som har svenska som modersmål (se kap. 2 för en utförligare genomgång).

Liksom i analysen av elevtexterna i kemi, fysik och historia har jag undersökt elevtexterna i svenska med utgångspunkt i ämnesdiskursen och situationskontexten och i relation till de aktuella uppgifterna. I svenska, liksom i historia har jag haft tillgång till svensklärarnas kommentarer och bedömning. Till flera av texterna finns också kommentarer från medbedömare. Elevernas prestationer bedöms naturligtvis även av lärarna i relation till uppgiften och bedömningen bygger liksom i historia på ett komplext samspel mellan form och innehåll. På samma sätt som i historia är det ett adekvat innehåll som framställs och utvecklas i förväntade textaktiviteter som belönas med ett högt betyg. Utöver detta finns det alltså också explicita krav på att eleven behärskar grundläggande skriftspråkliga konventioner och regler för språkriktighet, och att den väljer en stilmnivå som är lämplig i sammanhanget samt använder källor och hanterar källhänvisningar korrekt i de uppgifter som kräver användning av texthäftet.

Elevernas förmåga att hantera skriftspråkliga konventioner, språkriktighet och stil har jag undersökt genom en grov felanalys. Det innebär att jag har räknat samman alla normbrott, språkliga fel och stilbrott för samtliga elever i sprintklassen respektive kontrollklassen i syfte att få en bild av mängden men också av typen fel. Vidare har jag undersökt såväl antal som typ av fel i relation till uppgiftstyp, betygsbedömning och elevernas språkliga bakgrund (elever med svenska som modersmål/elever med annat modersmål än svenska) för att ha möjlighet att diskutera vilka skillnader som går att urskilja mellan elevtexterna utifrån olika faktorer. Gäller skillnaderna till exempel mellan sprinteleverna och kontrolleleverna, mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska eller mellan högpresterande elever och lågpresterande elever?

Felanalysen omfattar interpunktionsfel (felaktig kommativering, utelämnad punkt, felaktigt utsatt punkt), ortografiska fel (stavfel), särskrivning, grammatiska fel (inom ord, fras, sats, mening), lexikonfel (uppdelat i ordvalsfel, fraseologiska fel och prepositionsfel), semantiska fel (brott mot betydelse-sammanhangen) och stilistiska fel (störande upprepningar, blandning av ord med olika stilvärden, etc.). Felkategorierna är hämtade från Hultman & Westmans *Gymnasistsvenska* (1977) och med undantag för särskrivning som där ingår i kategorin ortografiska fel har jag följt deras definitioner och avgränsningar (Hultman & Westman 1977:230ff). Språkliga fel som tydligt kan tolkas som anglicismer är också särskilt markerade i felanalysen.

Hultman & Westman (1977:228) diskuterar frågan om vad som egentligen kan betraktas som språkliga fel och jag ansluter mig till deras resonemang: ”Med ’fel’ menar vi allt som kan bidra till att göra en text mindre

lyckad i språkligt avseende. Fel är faktorer som hindrar eller stör den språkliga delen av kommunikationen. Rent konkret handlar det om företeelser som är inadekvata eller irriterande.” Det framhålls också att det ofta är svårt att kategorisera en del språkfel och att det naturligtvis inte sällan är en bedömningsfråga vad som i specifika fall betraktas som ett språkligt fel. Jag kan konstatera att jag över lag har varit relativt återhållsam med att kategorisera skrivningen som språkliga fel, men att jag naturligtvis har strävat efter att vara konsekvent i analyserna.

Ytterligare en felkategori används i *Gymnasistsvenska*, nämligen funktionella fel. Denna omfattar brott mot kraven på anpassning till den i uppgiften angivna mottagaren och situationen, dålig konkretion, rörig disposition, krångliga tankekedjor m.m. Denna aspekt som ju till stor del handlar om att träffa texttypen eller genren och att utföra de textaktiviteter som uppgiften kräver ingår inte i mina beräkningar.

Uppgifterna i de nationella proven kräver ofta användning av mer än en *textaktivitet* (se Holmberg 2006:134–135 om uppbyggnad av enkla respektive komplexa genrer). Textaktiviteterna har således en betydande funktion i analyserna av elevernas texter i svenska (för genomgång av begreppet textaktiviteter, se 6.6.3).

I analysen av elevtexter i svenska undersöker jag alltså följande aspekter: *textlängd* (för samtliga texter i båda klasserna, för respektive klass, för de olika uppgiftstyperna, för olika betygsnivåer), *elevernas val av uppgifter* (fördelning i de respektive klasserna), *betygsprestationer* (i relation till uppgiftstyp, textlängd, språklig bakgrund, klass), *språkliga fel* (i relation till språklig bakgrund, betygsprestation, klass) och *textaktiviteter* (i relation till betygsprestation och klass).

6.7.4 Textlängd, betyg och elevernas val av uppgifter

Valet av uppgifter skiljer sig mellan de två klasserna. Den uppgift som flest elever i sprintklassen har valt är B1 (berättande, essä), tätt följd av B6 och B8 (utredande med argumenterande drag), medan nästan hälften av kontroll eleverna har valt uppgift B5 (beskrivande utifrån egna erfarenheter). Se Tabell 35. Det är betydligt fler elever i sprintklassen än kontrollklassen som har valt de utpräglade utredande och argumenterande uppgiftstyperna. Att kontroll eleverna i större utsträckning än sprint eleverna väljer de uppgifter som innebär ett mer personligt berättande eller beskrivande och som i den bemärkelsen kan betraktas som något mindre krävande (mindre kontextoberoende) är inte så överraskande då de över lag är mindre studiemotiverade och har en lägre ambitionsnivå. Flera av pojkarna i kontrollklassen skulle kunna få bättre betyg om de bara ansträngde sig lite mer – detta kan man utläsa av lärarnas kommentarer.

Textlängd är en variabel som tidigare forskning har undersökt, inte minst som en faktor som korrelerar med ett högre betyg i svenska (se t.ex. Hultman

& Westman 1977). I denna undersökning är den genomsnittliga textlängden i sprintklassens elevtexter högre än i kontrollklassen. Sprintklassens texter varierar mellan 464 och 1574 ord – den genomsnittliga textlängden är 762 ord. Kontrollklassens texter varierar mellan 355 och 1107 – den genomsnittliga textlängden är 644 ord. Den genomsnittliga textlängden för hela textmaterialet är 711 ord. Man kan konstatera att eleverna som har valt uppgifter som innehåller anvisningar om textlängd i antal ord är större i kontrollklassen; 11 kontrollelever jämfört med 5 sprintelever. 6 av de 11 kontroll eleverna håller sig emellertid inte till den angivna textlängden; 3 texter är för långa och 3 är något för korta. Den genomsnittliga textlängden i de längdbegränsade uppgifterna är högre i kontrollklassen än sprintklassen. På de icke-längdbegränsade uppgifterna är sprintelevernas texter i genomsnitt längre än kontrolltexterna.

Tabell 35 visar elevernas val av uppgifter och den genomsnittliga textlängden mätt i antal ord för de olika uppgiftstyperna, dels för respektive klass, dels för hela textmaterialet. Siffrorna inom parentes anger det antal elever som har valt uppgiften.

Tabell 35. Val av uppgifter på det nationella provets B-del och den genomsnittliga textlängden i antal ord för de olika uppgiftstyperna för respektive klass och för hela textmaterialet. (Kursiveringen i vänstra kolumnen markerar de längdbegränsade uppgifterna.)

Uppgift	Klass					
	Sprint		Kontroll		Sprint och kontroll	
	Antal elevtexter	Antal ord i genomsnitt	Antal elevtexter	Antal ord i genomsnitt	Antal elevtexter	Antal ord i genomsnitt
B1	6	923	1	793	7	904
B2	–	–	3	513	3	513
B3	2	1166	1	951	3	1094
<i>B4</i>	3	595	2	1030	5	769
<i>B5</i>	1	575	8	553	9	555
B6	5	739	2	601	7	699
B7	2	619	–	–	2	619
B8	5	676	1	716	6	683
<i>B9</i>	1	511	1	554	2	533
Samtliga	25	762	19	644	44	711

Textmaterialet uppvisar också en skillnad i fördelningen av betyg mellan de två klasserna. I kontrollklassen har 11 av de 19 eleverna fått betyget Godkänd, 5 Väl godkänd och 3 Mycket väl godkänd. I sprintklassen har 8 av de 25 eleverna fått betyget Godkänd, 7 Väl godkänd och 10 Mycket väl godkänd. Andelen texter med betyget Väl godkänd är ungefär den samma i de båda klasserna. I Tabell 36 finns en översikt av betygsfördelningen för respektive uppgiftstyp och klass.

Tabell 36. Betygsfördelning för elevsvaren i sprintklassen och kontrollklassen på de olika uppgifterna i det nationella provet (Vt -05).

Uppgift	Klass						Totalt
	Sprint			Kontroll			
	G	Vg	Mvg	G	Vg	Mvg	
B1	3	2	1		1		7
B2				3			3
B3	1		1			1	3
B4			3		1	1	5
B5		1		5	3		9
B6		1	4	1		1	7
B7	1	1					2
B8	2	2	1	1			6
B9	1			1			2
Totalt:	8	7	10	11	5	3	44

I denna undersökning korrelerar textlängd med betyg i kontrollklassens texter, det vill säga G-texterna är i genomsnitt kortare än Vg- och Mvg-texterna, och Vg-texterna är kortare än Mvg-texterna (se Tabell 37). Man kan också konstatera att G-texterna ligger under den genomsnittliga textlängden i kontrollklassen. I sprinttexterna finns det avvikelser i korrelationen. Mvg-texterna är längst, men G-texterna är längre än Vg-texterna. G-texterna placerar sig också över den genomsnittliga textlängden i sprintklassen.

Tabell 37. Genomsnittlig textlängd för olika betygsnivåer i sprintklassen respektive kontrollklassen.

Betygsnivå	Sprintklassen	Kontrollklassen
G	774	545
Vg	716	706
Mvg	785	903
Samtliga	762	644

Vid en jämförelse av textlängd och betyg i de båda klasserna kan man konstatera att sprinttexterna i genomsnitt är längre än kontrolltexterna och att det finns fler Mvg-texter i sprintklassen, men den genomsnittliga textlängden för Mvg-texterna är lägre än i kontrollklassen. Vidare är således antalet G-texter fler i kontrollklassen än i sprintklassen, men här är sprintklassens texter betydligt längre. Vg-texterna utgör ungefär lika stor andel av texterna i de båda klasserna. Kontrollklassens mest framgångsrika elever erövrar alltså sina Mvg genom att skriva långt, medan andra kvaliteter faller utslaget för sprintklassens Mvg-skribenter.

6.7.5 Grov felanalys

En grov felanalys på samtliga elevtexter i textmaterial 4 visar att kontrolltexterna har en större andel fel per text (ca 20 fel/text jämfört med ca 16 fel/text i sprintklassen).

Vid beräkning av andelen fel hos elever som har uppgivit att deras modersmål är svenska är resultatet i sprintklassen ca 9 fel/text och i kontrollklassen ca 21 fel/text. Det är alltså färre språkliga fel hos eleverna med svenska som modersmål i sprintklassen. För elever med annat modersmål än svenska är det genomsnittliga antalet fel/text 34 i sprinttexterna och 18 i kontrolltexterna (se Tabell 38). I denna elevgrupp är alltså förhållandet det omvända – sprintelever med annat modersmål än svenska gör fler fel än motsvarande kontrollelever.

Tabell 38. Antal fel för varje uppgiftstyp för elever med svenska som modersmål respektive elever med annat språk än svenska som modersmål i sprintklassen och kontrollklassen. (Siffror inom parentes anger antal elever. Medelvärdet är avrundat till närmaste heltal.)

Uppgift	Klass					
	Sprint			Kontroll		
	Svenska modersmål	Annat modersmål	Samtliga	Svenska modersmål	Annat modersmål	Samtliga
B1	23 (2)	159 (4)	182 (6)	–	16 (1)	16 (1)
B2	–	–	–	40 (2)	20 (1)	60 (3)
B3	31 (2)	–	31 (2)	–	5 (1)	5 (1)
B4	10 (3)	–	10 (3)	48 (2)	–	48 (2)
B5	4 (1)	–	4 (1)	127 (6)	33 (1)	160 (7)
B6	23 (3)	74 (2)	97 (5)	10 (1)	14 (1)	24 (2)
B7	39 (2)	–	39 (2)	–	–	–
B8	39 (5)	–	39 (5)	22 (1)	–	22 (1)
B9	–	3 (1)	3 (1)	24 (1)	–	24 (1)
Samtliga	169 (18)	236 (7)	405 (25)	271 (13)	88 (5)	359 (18)
Medelvärde	9	34	16	21	18	20

Vid beräkning av antal fel per elevtext för respektive uppgiftstyp är det genomsnittliga antalet fel (naturligtvis även här) betydligt fler bland elever med annat modersmål än svenska i sprintklassen. Denna skillnad finns även i kontrolltexterna, men den är långt ifrån lika markant

En viss skillnad vad gäller typen av fel kan skönjas mellan de olika klasserna, men den största skillnaden föreligger mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat språk än svenska som modersmål.

De fel som förekommer i båda elevgrupperna är interpunktionsfel, ortografiska fel, särskrivningar och ordvalsfel. Denna typ av fel är i princip de enda i modersmålssvenskarnas texter i sprintklassen. Det finns exempel på

grammatiska och fraseologiska fel men de är få – denna typ av fel är desto vanligare bland elever med annat modersmål. Stilnivån är också över lag mer stabil i modersmålssvenskarnas texter. Felen som elever med annat modersmål än svenska gör är alltså både fler och av mer varierande karaktär. En jämförelse med kontrollklassens elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål uppvisar liknande tendenser. En skillnad mellan klasserna är att texter skrivna av kontrollelever med svenska som modersmål över lag i större utsträckning än motsvarande sprintelevers texter utmärks av stilbrott och en markant talspråklig stil. En möjlig förklaring till talspråkligheten i en del av texterna i kontrollklassen är valet av de mer berättande uppgiftstyperna. Vidare gör dessa kontrollelever också fler grammatiska och fraseologiska fel samt den typ av fel som Hultman & Westman (1977:230) benämner funktionella fel (hit räknas t.ex. dålig konkretion, rörig disposition och krångliga tankekedjor).

6.7.6 Exempel från uppgift 4

I de kvalitativa närläsningarna har jag analyserat texterna uppgift för uppgift vilket innebär att underlaget för varje uppgiftstyp är mycket begränsat. I det följande diskuterar jag analysen av elevtexterna till skrivuppgift 4. I stället för flera kortare textexempel har jag valt att låta två texter i sin helhet, en sprinttext och en kontrolltext, tjäna som exempel på elevtextmaterialet (se Bilaga 2).

Rubriken för uppgift 4 (B4) är ”Språk bygger broar”. Instruktionen lyder: *Skriv manus till ditt tal. Skriv hela manuset som en sammanhängande text. Utgå från dig själv och **beskriv** dina egna kontakter med människor utanför Skandinavien. **Argumentera** för att dina lyssnare ska välja att läsa främmande språk på gymnasiet. Hämta fakta från texthäftet och **redovisa** dina egna synpunkter.* (Fetstil i original.) Textlängden är begränsad till mellan 400–700 ord.

Uppgiftens kärna är att argumentera för att lyssnarna skall välja att läsa främmande språk på gymnasiet. I termer av textaktiviteter kan man förvänta sig att *ställningstagande* är den aktivitet som är mest framträdande. Ställningstagandet byggs typiskt upp av stegen åsikt (tes)⁺skäl (arg)⁺slutkläm (Holmberg 2006:133). Argumentationen skall dels utgå från elevens egna erfarenheter, dels underbyggas av fakta från texthäftet. Man kan således också förvänta sig drag från andra textaktiviteter som *beskrivning*, *berättelse* och *förklaring*. Stilmässigt tillåter uppgiften en förhållandevis personlig och subjektiv ton med till exempel intresseväckande frågor, värderande påståenden (med verb som uttrycker åsikt och värderande ord) och modala uttryck. Då uppgiften är att skriva ett talmanus kan stilnivån tänkas variera från ganska formell till mycket talspråklig.

Fem elever har valt denna uppgift, tre sprintelever och två kontrollelever. Fyra av dessa texter har fått betyget Mvg och en har fått betyget Vg (se

Tabell 36). Kontrollklasselevernas texter är i genomsnitt nästan dubbelt så långa som sprintklassens, men så har kontrolleleverna inte heller tagit hänsyn till uppgiftens anvisningar om textlängd. Detta är emellertid en aspekt som inte verkar ha haft betydelse i bedömningen – det är i alla fall ingen av bedömarna som har kommenterat det.

Felanalysen visar att sprinttexterna innehåller få språkliga fel, sammanlagt 10, medan kontrolltexterna innehåller 48 fel (se Tabell 38). Dessa fem elever har alla svenska som modersmål. I sprinttexterna utgörs felen av interpunktionsfel, stavfel och enstaka grammatiska fel (meningsbyggnad i första hand). I kontrollelevernas texter är det ordvalsfel, stilbrott och grammatiska fel samt en hel del talspråkliga former. Med tanke på att genren talmanus nog kan betraktas som ganska svårfångad och mångtydig så kan inte talspråkligheten i sig betraktas som ett stilbrott, men kontrolltexterna är pratiga och ostrukturerade.

I samtliga sprinttexter är budskapet tydligt, flera argument presenteras och argumentationen byggs upp av tydliga steg där argumenten både utvecklas utifrån elevernas egna erfarenheter och underbyggs med fakta från texthäftet på ett adekvat sätt. I kontrolltexterna är budskapet inte så tydligt och det är tämligen svårt att förstå vad texterna egentligen går ut på. I jämförelse med sprinttexterna är kontrolltexterna också mer ofokuserade och röriga – i den ena texten är det egentligen bara ett argument som genom ett par exempel från personliga erfarenheter motiveras. Innehållsligt blir texten inte särskilt intressant eller övertygande. I den andra kontrolltexten (se Bilaga 2) är det svårt att urskilja argumenten och resonemanget är mer spekulativt än utredande.

Då svenskämnesdiskursen i nationella-prov-sammanhang till stor del handlar om att bygga upp en väl fungerande text i förhållande till en mottagare i en specifik kommunikativ situation (dvs. att träffa genren eller texttypen) och detta kan beskrivas i termer av uppbyggnad i relevanta textaktiviteter och steg låter sig mina analyser i första hand illustreras på textnivå. Jag har valt att låta två texter, en text från respektive klass, fungera som exempel. Båda uppsatserna har fått betyget Mvg och är representerativa för de skillnader som över lag föreligger mellan sprinttexterna och kontrolltexterna. Då texterna i sin helhet är ganska långa har jag valt att placera dem i en bilaga (se Bilaga 2) och enbart summera analysen här. Analysen av textaktiviteter och steg är återgiven inom hakparenteser. De steg som är typiska för *ställningstagande* är markerade med fetstil. Drag av andra textaktiviteter står inom dubbla hakparenteser.

6.7.7 Diskussion

Den preciserade frågeställningen om sprintelevers svenska lyder i denna del av avhandlingen: Påverkas den svenska eleverna använder inom ramen för

svenskämnet av sprintundervisning i andra ämnen? Nej, är ett sammanfattande svar.

Utifrån elevernas betygsmässiga prestationer finns det inget som tyder på att sprintelevernas svenska har påverkats i negativ riktning. Betygen är heller inte relativa utan följer de nationella riktlinjerna för bedömning för olika betygsnivåer. Merparten av uppsatserna har också bedömts av två lärare (sammanlagt fyra lärare ingår i bedömargruppen). I jämförelse med kontroll eleverna presterar de heller inte lägre. Sprintelevernas betyg är tvärtom betydligt högre än i kontrollklassen. 40 procent av sprinttexterna har fått betyget Mvg – i kontrollklassen är motsvarande siffra 16 procent. Dessutom har kontrolleleverna i större utsträckning valt de lite enklare uppgifterna. Det betyder att fler sprintelever har valt skrivuppgifter som inte i första hand bygger på egna personliga erfarenheter och upplevelser utan uppgifter som främst är utredande och argumenterande. Dessa uppgifter kräver i allmänhet ett mer formellt och mindre situationsbundet språkbruk. Det är också ett förhållandevis stort antal elever i kontrollklassen som har valt en av de två uppgifterna som inte kräver användning av texthäftet och därmed inte heller hänvisningar eller referenser. Sprinteleverna lyckas i större utsträckning än kontrolleleverna bygga upp sina texter med hjälp av de textaktiviteter som uppgiften implicerar och åstadkomma en uppbyggnad i väl sammanhängande steg. Kontrolltexterna är över lag mer ofokuserade och med en mer talspråklig stil som lutar åt det pratiga hållet.

En grov felanalys visar vidare att sprintelevernas texter innehåller en mindre andel språkliga fel än kontrollelevernas texter. Vid en åtskillnad mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska i de båda klasserna visar analysen att sprintelever i den sistnämnda gruppen gör betydligt fler fel än motsvarande kontrollelever. Det är i ett språkinlärningsperspektiv ett rimligt resultat att det är just i dessa elevers svenska språkbruk en negativ inverkan kan skönjas och att det är i denna elevgrupp skillnaden mellan klasserna är märkbar.

Utifrån analyserna i detta avsnitt finns det inga tecken på att sprintelevers svenska inom ramen för svenskämnet påverkas negativt av engelskspråkig undervisning i andra ämnen. Men såväl underlaget som analysredskapen är begränsade och det finns naturligtvis fler analysmetoder att testa i syfte att utröna på vilket sätt engelskspråkig ämnesundervisning eventuellt inverkar på elevernas språkliga kompetens i svenskämnet.

I denna studie är sprinteleverna, liksom i de flesta sprintklasser, mycket ambitiösa och med en både större medvetenhet och ett större intresse för språk (såväl för svenska som för andra språk) än kontrolleleverna. Svensk läraren är därtill mycket kompetent och engagerande och ägnar sig i förhållandevis stor utsträckning åt metaspråkliga diskussioner. Detta i kombination med att eleverna i praktiken själva använder engelska i mycket begränsad utsträckning måste nog antas minska risken för negativa konsekvenser för elevernas utveckling i svenska.

6.8 Sammanfattande diskussion

I elevtextundersökningen har jag undersökt hur eleverna hanterar några av skolans ämnesdiskurser i sitt svenska skriftspråk i syfte att ta reda på om och i så fall på vilket sätt elevernas ämnesanknutna språkliga kompetens i svenska påverkas av sprintundervisning. En av de centrala utgångspunkterna i avhandlingen är att de olika skolämnena utgör olika kunskapsdomäner (ämnesdiskurser) som konstitueras av ett för ämnet specifikt språkbruk och att innebörden av ”ämnesanknutet språk/språkbruk” därmed skiljer sig åt mellan de olika ämnena. En annan grundläggande utgångspunkt är att olika situationer och aktiviteter ger upphov till olika sorters språkbruk och att de ställer olika krav på elevernas språkliga kompetens. Dessa utgångspunkter har inverkat på delstudiens karaktär och omfattning eftersom varje ämne och varje textsort mer eller mindre har krävt en modifiering av analysmodellen.

Sammanfattningsvis visar elevtextundersökningen tydligt på den ömsidiga relation som råder mellan språket och kunskapen, mellan förmåga att hantera ämnesdiskurserna språkligt och framgångar i skolämnena och inte minst på den faktiska språkanvändningens betydelse för språkutveckling (jfr språkutveckling på engelska i Kjellén Simes 2008, se 2.1 och 2.2.3).

I kemi har jag endast undersökt texter av sprintelever. I dessa texter förekommer en hel del ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper. Merparten av förekomsterna tillhör den allmänspråkliga ämnestypiska ordkategorin medan förekomsten av fackord är mer begränsad. Framträdande vad gäller både de allmänspråkliga ämnestypiska och fackspråkliga orden är osäkerheten kring den språkliga kontexten kring orden. De flesta av eleverna behärskar inte de uttrycksmöjligheter som ämnesdiskursen medger. Det kan handla om val av processer och deltagarroller eller hur en korrekt ämnesrelaterad sammansättning eller nominalgrupp konstrueras och används. Den vaghet och osäkerhet som över lag framträder i användningen av ämnesrelaterade ord och ordgrupper i elevtexterna är eventuellt en konsekvens av att eleverna inte har exponerats för ett allmängiltigt adekvat språkbruk på svenska i kemi. Antalet olika ämnesrelaterade ord och ordgrupper och kombinationer av dessa antyder hur som helst att eleverna inte har tillägnat sig ett gemensamt adekvat ämnesrelaterat språkbruk i någon större utsträckning. Det betyder emellertid inte att det måste vara en konsekvens av sprintundervisningen.

I fysik består materialet av texter från både sprintelever och kontroll-elever. De senare innehåller totalt fler ämnesrelaterade substantiv och nominalgrupper än sprinttexterna. Sprinttexterna har emellertid något fler allmänspråkliga ämnestypiska sådana. Det som framträder tydligast är dock den stora skillnaden vad gäller förekomsten av fackord – i kontrolltexterna återfinns betydligt fler. Över lag kan man också konstatera att användningen av ämnesrelaterat språk ter sig säkrare i kontrollsvaren. Kontrolleleverna

lyckas också i större utsträckning att förmedla ett relevant och adekvat innehåll.

I historia kan det ämnesrelaterade språkbruket karaktäriseras som förklarande och resonerande. Insocialisering i historiediskursen är i språkliga termer att lära sig att hantera de steg som bygger upp de textaktiviteter som aktualiseras. I historiematerialet har jag urskiljt olika strategier för hantering av ämnesdiskursen utifrån två variabler: förekomst av ämnesrelaterade ord och textaktivitetens uppbyggnad. Engelska används främst på ord- och frasnivå och omfattar i stort sett uteslutande ämnesrelaterade ord och nominalgrupper. I de betygmässigt starkare texterna tenderar kodväxlingen att fungera som en resurs på en ytspråklig nivå, medan engelska i de betygmässigt svagare texterna snarare fungerar för att kompensera bristande ämnesförståelse. Det som är framträdande är att användningen av ämnesrelaterade ord i merparten av sprinttexterna präglas av otydlighet och osäkerhet. Trots att det alltså är möjligt att formulera ett relevant och adekvat innehåll i historia med ett mycket begränsat ämnesrelaterat ordförråd är det få som lyckas. Det som saknas är oftast tydliga logiska samband i texten och sammanhängande resonemang av orsak-verkan-karaktär. Man kan konstatera att de som lyckas i sprintklassen har tillägnat sig de korrekta ämnesrelaterade substantiven och nominalgrupperna, och dessa elever uttrycker också tydliga samband och resonemang. Det finns en elev som använder få ämnesrelaterade ord men som ändå har presterat högt på provet. I denna elevs svar finns också tydliga samband och resonemang. En förståelse av innehållet i historia innebär till stor del en förståelse av sammanhang och samband mellan olika händelser och företeelser. Det verkar som att merparten av eleverna i sprintklassen inte har förstått. Det syns till viss del i användningen av ämnesrelaterade ord, men framför allt tar det sig uttryck i uteblivna logiska samband och resonemang av orsak-verkan-karaktär. Jämförelsematerialet från kontrollklassen är mycket begränsat men visar att den sortens vaghet och osäkerhet i användningen av ämnesrelaterade ord som syns i sprintmaterialet inte förekommer hos kontrolleleverna, inte ens hos de elever som presterar betygmässigt svagare texter.

Analyserna av elevtexter i svenska pekar till synes i en annan riktning – betygmässigt presterar sprinteleverna högre än kontrolleleverna, de gör färre språkliga fel och håller över lag en jämnare och mer skriftspråklig stilnivå. De använder i större utsträckning förväntade textaktiviteter och lyckas därmed skriva både mer fokuserade och sammanhängande texter. Det är emellertid inte så överraskande om man beaktar att svenska är det ämne där eleverna både får öva på att tala och skriva i många olika situationer. Eleverna i sprintklassen är mer studiemotiverade och har också högre betyg än kontrolleleverna. I svenskämnet har klasserna ungefär samma förutsättningar i undervisningspraktiken – all undervisning sker på svenska och de får genom lärarnas nära samarbete ungefär samma innehåll. I denna situation

framträder också den skillnad som föreligger mellan klasserna med tydlighet.

Att sprinteleverna trots sina förhållandevis goda studiemässiga förutsättningar i ganska liten utsträckning använder ett relevant och adekvat ämnesrelaterat språk i kemi, fysik och historia är värt att fundera över. Undervisningspråket och elevernas egen aktiva språkanvändning har betydelse för språkutvecklingen i alla ämnen – det räcker inte att träna på att använda språket i svenskämnet för att tillägna sig det språk som krävs i andra ämnesdiskurser.

7 Lärarnas och elevernas perspektiv på sprintpraktiken

I kapitel 5 och 6 har jag belyst sprintpraktiken genom analyser av inspelad klassrumsinteraktion respektive analyser av ett urval insamlade elevtexter. Undersökningarna har handlat om elevernas ämnesrelaterade språkbruk i konkreta kommunikativa situationer. I denna delundersökning kommer jag att följa upp huvudspåren från kapitel 5 och 6 – jag vill spegla resonemang och resultat från dessa två analyskapitel, men ur en annan synvinkel, närmare bestämt från lärarnas och elevernas perspektiv. Kapitlet belyser lärarnas och elevernas upplevelse av och förhållningssätt till undervisningspraktiken. Syftet är att genom detta inifrånperspektiv öka kunskapen om vad sprint innebär som språklig verksamhet. Det vidgar diskussionen om hur man kan förstå och resonera kring hur sprint kan inverka på elevernas kommunikativa kompetens i svenska, det vill säga deras språkfärdigheter och språkbruk i skolans ämnesdiskurser.

7.1 Metod och material

Hur deltagarna förstår sin egen praktik eller kultur, den betydelse de ger sina handlingar, hur de uttrycker sina föreställningar och hur de formulerar sig kring sina upplevelser är en betydelsefull del under hela forskningsprocessen i kvalitativa empiriska studier (Alvesson & Sköldberg 1994, Bryman 2002). Det föreligger en kontinuerlig ömsesidig samverkan mellan å ena sidan forskarens frågor, förhållningssätt och perspektiv, beskrivningar och reflektioner och å andra sidan deltagarnas. I denna undersökning har deltagarnas perspektiv hållits aktuellt genom flera perioder av deltagande observationer och upprepade intervjuer och samtal med lärare och elever under tre år. En del av alla möten med lärare och elever är dokumenterade genom inspelningar, andra genom fältanteckningar. De inspelade samtalen med lärare och elever utgör alltså endast en del av en lång rad av samtal mellan mig och lärarna och eleverna. I detta kapitel kommer jag att belysa och diskutera elevernas och lärarnas perspektiv på sprint i första hand genom att använda exempel från de inspelade intervjuerna med lärare och elever och de inspelade samtalen mellan elever.

7.1.1 Kvalitativa intervjuer och samtal

Intervjuer har gjorts med sju elever och sex lärare i sprintklassen. Fyra av eleverna har deltagit i undersökningen under alla tre åren (se även kap. 4). Lärarintervjuerna är inspelade under antingen höstterminen eller vårterminen då eleverna i studien går i årskurs 3. I den årskull som jag har följt var fem lärare engagerade i sprintundervisningen. Två av dessa är lärare även i kontrollklassen. I detta kapitel kommer jag i första hand att utgå från intervjuer och samtal med dessa fyra elever och de sex lärarna. Det inspelade materialet består av 12 elevintervjuer à 12–70 minuter (tre intervjuer/elev), 3 tvåpartssamtal mellan elever à 12–20 minuter, 1 gruppsamtal mellan mig och eleverna à 50 minuter och 6 lärarintervjuer à 20–80 minuter. I Tabell 39 finns en förteckning över dessa inspelningar. (Hänvisningar till intervjuer och samtal kommer göras enligt följande princip: E1:1 = Elev 1: intervju 1, E4:3/149 = Elev 4: intervju 3/yttrande 149, E3:Sam2 = Elev 3 i elevsamtal 2.)

Tabell 39. Förteckning över elevsamtal och intervjuer med fokuselever och lärare i sprintklassen.

Deltagare	Samtalstyp	Samtalslängd	Datum för samtal
Matilda (E1)	Intervju 1	21 min.	020930
	Intervju 2	30 min.	041201
	Intervju 3	30 min.	050523
Lukas (E2)	Intervju 1	25 min.	020930
	Intervju 2	70 min.	041124
	Intervju 3	40 min.	050523
Kristian (E3)	Intervju 1	12 min.	021003
	Intervju 2	31 min.	041123
	Intervju 3	15 min.	050406
Bengt (E4)	Intervju 1	21 min.	021004
	Intervju 2	70 min.	041124
	Intervju 3	60 min.	050602
Matilda och Johanna* (sam1)	Elevsamtal	20 min.	031105
Kristian och Niklas** (sam2)	Elevsamtal	11 min.	031107
Lukas och Bengt (sam3)	Elevsamtal	15 min.	031117
Matilda, Lukas, Bengt, Kristian, Niklas, Maria	Gruppsamtal	50 min.	030408
Lärare 1 (James)	Intervju	20 min.	041124
Lärare 2 (Hamid)	Intervju	40 min.	041123
Lärare 3 (Christer)	Intervju	40 min.	041123
Lärare 4 (Mikael)	Intervju 1	45 min.	041124
	Intervju 2	80 min.	050415
Lärare 5 (Lars)	Intervju	40 min.	041126

*Johanna gjorde ett avbrott efter årskurs 1 och var därför med i undersökningen under ett år.

** Niklas bytte från kontrollklassen till sprintklassen inför årskurs 2, enligt honom själv främst på grund av att han ville ha en bättre studiemiljö. Han är inte en av fokuseleverna, men umgicks en del med Kristian i skolan.

Intervjuer har även gjorts i kontrollklassen, både med lärare och elever, men de redovisas inte i avhandlingen.

Såväl intervjuer som samtal är gjorda i anslutning till elevernas och lärarnas schemalagda tid i skolan, det vill säga före skoltid, på raster eller direkt efter skoltid. I de flesta fall har intervjuerna med eleverna och samtalen mellan eleverna ägt rum i skolans café, vid bänkar och bord i någon av skolans korridorer eller något mindre gruppum. I några fall även på ett närliggande café i området. Lärarintervjuerna har skett på lärarens arbetsrum eller i personalrummet.

7.1.1.1 Semistrukturerade intervjuer

Intervjumaterialet kan kategoriseras i två typer av kvalitativa intervjuer: semistrukturerade och ostrukturerade/etnografiska (Bryman 2006:25, 299–304). Den första intervjun, intervju 1, är gjord ca en månad in på den allra första terminen och kan betraktas som semistrukturerad då jag till stor del utgick från frågorna i en enkät (enkät 1, se Bilaga 3) som samtliga elever hade fått besvara. Enkäten handlade bland annat om språklig bakgrund, tidigare erfarenheter av engelskspråkig undervisning, motiv till val av just detta gymnasieprogram och uppfattning om undervisning och arbetsbörda hittills. Jag utgick från frågorna i enkäten av flera anledningar. En betydelsefull anledning var att eleverna skulle känna sig någorlunda trygga då det rörde sig om frågor de redan besvarat. Vidare gav det mig också tillfälle att ställa följdfrågor och få eleverna att på det sättet utveckla och förklara sina svar. Detta gav mig en chans att förstå hur eleverna hade uppfattat frågorna vilket skulle underlätta tolkningen av de övriga elevernas svar. Det främsta syftet med den första intervjun var emellertid att få en bild av eleverna och fråga dem om de kunde tänka sig att vara en av fokuseleverna i undersökningen.

7.1.1.2 Fokuserade samtal mellan elever

Det som skulle varit den andra intervjun med eleverna under höstterminen i årskurs 2 ersattes av ett samtal mellan elever utan min närvaro. Eleverna fick då två och två spela in sig själva då de samtalade utifrån några givna punkter. Samtalen mellan eleverna blir en annan typ av samtal än de kvalitativa intervjuerna. Det finns flera fördelar med samtalen i jämförelse med intervjuerna och i undersökningen utgör de ett bra komplement till intervjuerna. Eleven kan till exempel svara på ett sätt i en intervjusituation, men i samtalssituationen eleverna emellan är det möjligt att eleverna svarar på ett annat sätt, då de hör vad den andre har att säga. Svaren kan på det sättet både modifieras och utvecklas. Dessutom är det upp till eleverna själva att tolka frågorna. De svarar på frågorna och diskuterar punkterna utifrån vad de upplever att frågan handlar om, utan möjlighet till återkoppling från mig. Det i

sig säger något om deras attityder till de begrepp, teman och formuleringar som jag använder mig av. Det kan också dyka upp aspekter som eleverna var och en för sig inte skulle ha tänkt på om den andre inte gett uttryck för det. En annan fördel är att dessa samtal på sätt och vis ökar mina möjligheter att förstå varför eleverna tycker som de gör då det i samtalet mellan eleverna ofta kan uppstå ett naturligt behov för dem att utforska, klargöra och eventuellt motivera vad de menar för varandra. Samtalen kan i viss mån liknas vid den så kallade fokusgruppmetoden där liknande fördelar framhålls i relation till den vanliga intervjun.⁴⁹ Då framhålls att denna typ av samtal ofta innebär att individerna argumenterar med varandra och ifrågasätter varandras åsikter. Detta menar man ökar forskarens möjligheter att få realistiska beskrivningar av vad människor tänker och tycker (Bryman 2006:327). Detta är naturligtvis ett viktigt inslag i kvalitativa undersökningar då en central utgångspunkt ju är deltagarnas perspektiv.

7.1.1.3 Etnografiska intervjuer

Den andra och tredje intervjun med eleverna genomfördes under höstterminen i årskurs 3 (ht -04) respektive vårterminen i årskurs 3 (vt -05). Dessa intervjuer och även intervjuerna med lärarna är mer vad man kan betrakta som etnografiska intervjuer då de är betydligt friare eller mer ostrukturerade till sin karaktär i jämförelse med intervju 1.⁵⁰ Det innebär att jag har utgått från en uppsättning teman som jag vill att samtalet skall täcka in. Det kan till exempel vara undervisningspraktiken i kemi, historia och fysik, elevens eller lärarens språkliga kompetens i engelska respektive svenska, elevens eller lärarens uppfattning om språkets betydelse och funktion i olika situationer. Till dessa teman har jag arbetat med relativt allmänna frågeställningar för att få igång samtalet. Både ordningen, själva formuleringen och utvecklingen av frågorna kan således variera mellan intervjuerna. I så stor utsträckning som möjligt har jag strävat efter att låta elevernas och lärarnas intressen styra samtalet. Att de uppehåller sig vid olika saker är intressant i sig – det säger något om vad de tycker är viktigt eller vad deras funderingar kretsar kring.

Bakom samtalens övergripande teman och allmänna frågeställningar har jag emellertid arbetat med en uppsättning mer specifikt formulerade frågeställningar. Frågorna har under undersökningens gång blivit både fler och mer fokuserade allteftersom jag successivt insett betydelsen av att för-

⁴⁹ En fokusgrupp är en form av gruppintervju som ofta handlar om en viss frågeställning eller ett visst tema (Bryman 2006:324). Fokusgruppsamtalen har visserligen en moderator men i jämförelse med forskarens roll i en intervju måste fokusgruppleddaren släppa en del av kontrollen till deltagarna och då kan frågor eller aspekter av frågor som är betydelsefulla för deltagarna själva komma upp till ytan.

⁵⁰ Alternativa benämningar för etnografiska intervjuer är kvalitativa ostrukturerade intervjuer eller intensiva intervjuer (Bryman 2006:127).

hållandevis systematiskt täcka in vissa områden för att ens komma i närheten av avhandlingens huvudfråga, det vill säga den som rör elevernas svenska. Frågor om elevernas språkliga kompetens och språkutveckling i engelska och svenska innebär alltid ett sorts dilemma i samtalen såväl med lärare som elever. Till stor del beror det på att elevernas och även lärarnas språkliga medvetenhet och metakunskaper om språklig kompetens, om språkets funktion och betydelse för lärande och utveckling är mycket låg eller obefintlig. Därför har jag testat mig fram med hjälp av ett batteri av frågor med olika fokus, av varierande karaktär och genom olika formuleringar.

Man kan likna dessa etnografiska intervjuer vid ett läkar-patientsamtal. En person utan speciell medicinsk kunskap kan söka upp en läkare och beskriva orsaken till besöket som till exempel ont i kroppen. Utifrån sin specialiserade kunskap ställer läkaren en rad frågor som syftar till att synliggöra och precisera patientens symptom och utifrån detta skapa sig en sjukdomsbild och rekonstruera ett eventuellt sjukdomsförlopp. På liknande sätt upplever lärare och elever till exempel att något händer i undervisningssituationen eller i kommunikationen kring ämnesinnehållet eller med elevernas svenska. Men de har initialt svårt att ge annat än vaga beskrivningar av sina upplevelser.⁵¹ Svaren finns hos dem, men det gäller att få tillgång till dem, eller kanske snarare göra dem tillgängliga. Genom att tillsammans prata om hur de upplever olika delar av verksamheten, olika aktiviteter och situationer, så har jag försökt att synliggöra fenomen och strukturer som är så självklara och vardagliga för deltagarna att de själva inte uppmärksammar dem.

7.1.2 Inspelning, transkription och bearbetning

Samtliga intervjuer och samtal är inspelade med en liten minidiscspelare försedd med en stereomikrofon (samma som vid lektionsinspelningarna). Apparaten är mycket oansenlig både till storlek och form, vilket antas ha viss betydelse för deltagarnas känsla av integritet och grad av nervositet. Det inspelade materialet är bearbetat på lite olika sätt. Merparten av intervjuerna är grovtranskriberade. De intervjuer som inte har transkriberats i sin helhet har sammanfattats i stolpform i kombination med grovtranskription av vissa sekvenser. De utsagor som jag citerar eller refererar bygger på noggranna upprepade avlyssningar. I transkriptionerna är yttrandena numrerade. Nummeringen är ungefärlig och fungerar i första hand för att underlätta sökning och hänvisningar till specifika sekvenser i samtalen.

I bearbetningen har jag arbetat utifrån ett flertal frågor:

⁵¹ Det longitudinella perspektivet i undersökningen påverkar naturligtvis i någon mån både lärare och elever. Man kan till exempel tänka sig att de genom min närvaro och mina återkommande frågor successivt utvecklar sin medvetenhet och också blir mer vana vid att prata om sin praktik.

1. Vad är framträdande i intervjun/intervjuerna med respektive lärare/elev? Det kan handla om vilka frågor han/hon själv verkar ha funderat över, kring vad han/hon uppehåller sig vid, vad som betraktas som självklart eller vad som inte alls uppmärksammas eller kommenteras.
2. Hur beskriver läraren/eleven sin upplevelse av undervisningspraktiken, det vill säga av undervisningssituationen, klassrumsinteraktionen, text- och skriftanvändningen, språkvalssituationen etc?
3. Hur uttrycker läraren/eleven sin inställning till undervisningspraktiken?
4. Hur upplever lärare och elever sin egen användning av engelska respektive svenska i tal och skrift? Det handlar om språkval och kodväxling, det vill säga i vilka situationer lärare och elever säger att de använder engelska respektive svenska och hur de motiverar detta.
5. Hur ser lärare och elever på elevernas utveckling i svenska och engelska? Hur upplever de elevernas förmåga att uttrycka sig i tal och skrift?
6. Vilka fördelar respektive nackdelar upplever lärare och elever med sprint?

Det handlar alltså om att få en bild om vad lärare och elever säger att de gör, hur de upplever det de gör och vilken inställning de har till det. Till sist handlar det om hur man utifrån detta kan förstå och resonera kring elevernas språkutveckling och språkliga kompetens på svenska (och för all del också på engelska).

7.2 Lärarna

Lärarna i de olika sprintämnena har varierande kompetens i engelska språket, de flesta har ingen tidigare erfarenhet av att undervisa på engelska och de är i varierande utsträckning vana vid att använda engelska som samtals- och arbetspråk, vilket naturligtvis inverkar på hur bekväma de känner sig med sprint som undervisningsform. Detta har betydelse för hur såväl lärare som elever upplever sprintsituationen. Avhandlingens fokus är visserligen elevernas språkliga kompetens i svenska. Men såväl vad eleverna i skolarbetet uttrycker muntligen och skriftligen som hur de upplever undervisningspraktiken är kopplat till specifika ämnen och särskilda lärare. Det är ytterst lärarna som både möjliggör och begränsar verksamheten, det vill säga bestämmer ramen för undervisning och lektioner.

Resultatredovisningen kommer därför att ta sin utgångspunkt i lärarnas perspektiv genom att belysa deras upplevelse och inställning till undervisningssituationen, elevernas språkval och kodväxling samt deras uppfattning om fördelar och nackdelar med sprint. I slutet av kapitel 4 (4.2.2) finns en

kort beskrivning av sprintlärares språkliga bakgrund och vana att använda engelska som arbets- och samtalspråk.

7.2.1 Om lärares upplevelse av undervisningssituationen

Hur lärarna upplever undervisningssituationen och närmare bestämt användning av engelska som undervisningsspråk kan alltså tänkas bero på flera faktorer. Förutom faktorer som språklig bakgrund och erfarenhet och vana av att använda engelska som samtals- och arbetspråk, har också lärares ingång i sprint betydelse, det vill säga hur de blev involverade i verksamheten. Det handlar om betydelsefulla faktorer som motivation, engagemang och grundläggande inställning till fenomenet engelskspråkig undervisning.

Inför uppstarten av sprintprogrammet på skolan förekom inga diskussioner om kriterier för lärares språkliga nivå i engelska. Då engelskspråkig undervisning kom upp på agendan var förslaget initialt det etablerade IB-programmet. Men intresset för detta program var svalt bland lärarna. Att helt bedriva undervisning på engelska upplevdes som för svårt. Fokus förflyttades till vikten av att förbereda eleverna för fortsatta universitets- och högskolestudier och elevernas förmåga att tillgodogöra sig engelskspråkig litteratur framhölls. Man enades om att använda engelskspråkig litteratur i så stor utsträckning som möjligt i kombination med en viss del undervisning på engelska. När omfattningen av engelskspråkig undervisning diskuterades enades lärarna om att ca 50 procent på engelska verkade rimligt och möjligt att genomföra. De flesta av lärarna ansåg alltså inte att de kunde klara av eller ens var villiga att försöka bedriva undervisning helt på engelska, men när kraven på användning av engelska minskade var det flera lärare som anmälde sitt intresse. Det blev också upp till varje lärare att välja såväl omfattning som upplägg för sitt ämne allt utifrån egna förutsättningar, ambitioner och övertygelser. Lärarna har olika sätt att hantera sprintsituationen; en del undervisar helt och hållet på engelska, andra undervisar delvis på engelska, delvis på svenska, och ytterligare någon använder endast engelskspråkiga läromedel. Det kan alltså vara stor skillnad om man jämför den språkliga situationen i olika ämnen (se kap. 5). Det var egentligen bara historieläraren som inför uppstarten av sprint uttryckligen var skeptisk till att undervisa på engelska. Han berättar att han tänkte att ”det här kommer aldrig att gå”. Denna lärare uttrycker också att han inte tror att eleverna vinner så mycket på att höra honom tala engelska om man jämför med de lärare som har engelskan mer naturligt. Efter fyra års erfarenhet av sprint uppger läraren att han fortfarande är skeptisk (L4).

Den enda gemensamma linjen bland lärarna på skolan när det gäller implementeringen av sprint var och är att ämnet kommer i första hand. Lärarna uttrycker det som att språket kommer i andra hand – ämnena är i första hand en historiekurs, fysikkurs, kemikurs och biologikurs etc. Att eleverna får större vana att förstå och använda engelska (lyssna, läsa och

skriva på engelska) kommer i andra hand och betraktas som en slags bonus. Första målet är att eleverna skall lära sig ämnena, och flera av lärarna uttrycker det som att ”språket inte får bli ett hinder för ämnesinläringen”. Detta är alltså utgångspunkten för hur användningen av engelska och svenska regleras i undervisningspraktiken. I praktiken innebär det att språkval-situationen i klassrummet alltid skall vara fri, det vill säga eleverna skall aldrig känna sig tvingade att använda engelska om de upplever att det hämmar deras förmåga eller benägenhet att delta i klassrumsinteraktionen eller om de upplever att engelskan begränsar deras prestationsförmåga till exempel i en provsituation. Det samma gäller för lärarna.

Den gemensamma utgångspunkten för språkval och kodväxling i undervisningssituationen är alltså att språket inte får vara ett hinder. Vad ”ett hinder” innebär varierar och är på många sätt både individuellt och ganska godtyckligt definierat. Det väsentliga i denna hållning är emellertid att den ger varje lärare möjlighet att bestämma både hur mycket och till vad de skall använda engelska respektive svenska i undervisningen.

7.2.2 Hur upplever lärarna engelskans inverkan på undervisningen?

Lärarna som föredrar att undervisa på engelska funderar inte på samma sätt över vilken inverkan engelskan har på undervisningssituationen. Frågan aktualiseras inte på samma naturliga sätt då den språkliga situationen för dem inte är markerad. De har liksom svårare att sätta sig in i vad de språkliga begränsningarna eventuellt kan innebära för eleverna.

7.2.2.1 Mikael och Lars: Merarbete

För Mikael och Lars, de två lärare som uppger att de inte är så vana vid att använda engelska varken som samtals- eller arbetspråk, innebär sprint en större arbetsbörda, inte minst i förberedelseavseende. Båda lärarna upplever att en stor del av merarbetet handlar om själva formuleringen. En del av formulerandet är att hitta lämpliga ord och begrepp. Mikael påpekar att det inte alltid är så lätt att hitta lämpliga ord och uttryck på engelska då begrepp som är ganska självklara i den svenska läroboken inte finns på samma sätt i den amerikanska boken eller tas upp på ett annat sätt. Han framhåller vidare att det språkliga uttrycket också handlar om att hitta rätt tonfall och känsla. Han berättar att undervisningen för honom handlar mycket om att förmedla en stämning och detta tycker han är mycket svårare på engelska än svenska. Därför skrev han i princip ett manus till varje lektion och la också ner mycket tid på att öva högt just för att kunna förmedla känslan och stämningen även på engelska. Även Lars upplever att det svåraste är att uttrycka sig sammanhängande och även han berättar att han har mer uppskrivet inför sprintlektionerna, ofta manus med hela meningar i stället för bara stödord.

Christer, den tredje läraren som har svenska som modersmål, säger inte uttryckligen att sprint innebär extraarbete, men berättar att han oftast förbereder genomgångarna helt på engelska, men också på svenska, för att vara beredd på att ta det på svenska ifall eleverna inte förstår (L3).

En konsekvens av dessa minutiösa förberedelser, som de tre lärarna är överens om, är att lektionerna blir mer styrda, mindre dialogiska och får ett lägre tempo.

7.2.2.2 Mikael: Tråkigare lektioner med mycket envägs-kommunikation

Mikael tycker att lektionerna på engelska blir tråkigare än hans lektioner på svenska. Han upplever att såväl klassrumsinteraktionen som valet av aktiviteter i klassrummet påverkas. Genomgångarna blir mer monologiska och läraren uttrycker det ungefär så här: *”det blir väldigt mycket envägskommunikation för jag blockerar ju för frågor – jag vill inte ha några frågor för då störs mitt manus. Jag vill hålla min genomgång och hellre ta frågor sedan. Det är inte så att jag säger det men jag antar att jag förmedlar den känslan för jag driver säkert på mer när jag skall hålla den här engelska genomgången. Det blir mer som en föreställning man river av. En svensk genomgång behöver jag inte förbereda på samma sätt. Där kan jag bara tänka att jag ska prata om det och det och jag vet ungefär vad jag skall säga och kommer jag på något annat så tar vi det. Och är det någon som vill ställa någon fråga så kan vi komma in på något helt annat och då tar vi det. Det kan bli väldigt roligt och det kan vara väldigt bra uppslag som dyker upp. Det kan jag inte göra på engelska.”* I detta avseende menar läraren att den engelskspråkiga undervisningen eventuellt hämmar eleverna lite. När det gäller typen av klassrumsaktiviteter säger han att sprinteleverna får läsa individuellt mycket mer på lektionerna och arbeta med instuderingsuppgifter eller övningsuppgifter som de skall lösa med hjälp av läroboken. En anledning till detta är att han uppfattar själva läsningen av de engelska texterna som elevernas största motstånd i början. Därför vill han under lektionstid tvinga dem att komma igång med läsningen.

7.2.2.3 Lars: Styrda och mindre dynamiska lektioner

Lars framhåller att det är svårare att omformulera och angripa problem när eleverna ställer frågor. I det avseendet upplever läraren en ganska stor begränsning på engelska. Han tycker att lektionerna på engelska blir väldigt styrda och inte så dynamiska och säger vidare att det blir mycket mer interaktivt när han undervisar på svenska eftersom eleverna då kommer med många fler frågor och funderingar. Just detta anser läraren är viktigt för ämnet, då målet för honom är att eleverna skall få en förståelse för olika system snarare än att mekaniskt lära in basfakta som de sedan skall rapa upp på ett prov.

7.2.2.4 Christer: Ett tidskrävande arbete med många översättningsdiskussioner och upprepningar

Christer återkommer i våra samtal till elevernas förståelse och tidsaspekten i undervisningen. Han beskriver att skillnaden mellan att undervisa på svenska och engelska är att det tar längre tid på engelska. Han kopplar detta både till sin egen språkliga kompetens och elevernas. Han säger att han ibland måste leta ord eftersom han inte talar engelska som modersmål. För eleverna handlar det om förståelse och Christer menar att det tar tid för eleverna att förstå. Han berättar att han ofta plötsligt inser att de inte har förstått, oftast genom att någon ställer en konstig fråga och då tar det en massa tid. Nu när han märker att eleverna kommer att ställa frågor växlar han direkt till svenska. Han vill inte att de skall känna att de är helt borta på grund av språket och han vill att de verkligen skall ha möjlighet att förstå. Det är ju ändå ämnet som är det viktiga och språket får inte vara ett hinder i ämnesinläringen. Läraren påpekar också att svårigheterna med engelska i undervisningen blir tydligare ju mer avancerat ämnet blir. Han påpekar att en del avsnitt och moment även på svenska tar lång tid att gå igenom och för eleverna tar det lång tid att greppa innehållet. Han säger att ett moment som tar lång tid på svenska tar ännu längre tid på engelska. Han uttrycker det som att det är svårt för eleverna att suga åt sig innehållet och samtidigt tänka språk och att det tar så mycket energi (se det inledande exemplet i 1.1). Christer ger också uttryck för att det är svårare för honom att veta om de har förstått och vad de har förstått när undervisningen är på engelska. Han säger också att eleverna inte är säkra på om de har förstått. De bromsar och vill ha en genomgång för att känna att de verkligen har förstått det alla andra verkar ha förstått.

7.2.2.5 Lars och Hamid: Inte bara day-to-day-språket

Två av lärarna berör den skillnad som faktiskt föreligger mellan olika ämnen. Lars säger att *”om man inte bara ska rapa upp saker så måste man använda ett mer komplicerat språk”*. I detta sammanhang anknyter han till skillnader som föreligger mellan olika ämnen. Läraren jämför ämnena biologi och kemi och menar att kemiämnet är mer styrt än biologi. Han uttrycker det som att det i kemi är vissa saker som eleverna skall förstå och har man förstått dem så räcker det. I biologi är det inte riktigt samma sak: *”Man kan alltid dra det lite längre.”* Hamid jämför fysik och matematik och även han understryker skillnaden. Fysiken menar han är svårast även på svenska för man måste kunna språket jättebra. Han säger att man måste kunna förstå texten och problemen och det kräver att man kan förstå det tekniska språket och *”det är inte bara day-to-day-språket”*. Man måste kunna språket för att kunna lösa uppgifterna både i matematik och fysik, men fysik kräver ytterligare något. Läraren exemplifierar: även om han inte kan kinesiska så kan han om han öppnar en kinesisk matematikbok, gissa

problemet och lösningen för matematikspråket är internationellt. Men i fysik är det inte så – i fysik behöver man kunna använda matematiken på en högre nivå och hitta sambanden mellan olika saker. Denna lärare uttrycker också att de elever som är svaga i ämnet och i engelska språket får det svårt och blev chockade när de kom till gymnasiet och hans undervisning.

7.2.3 Hur upplever lärarna elevernas språkval och kodväxling i skriftliga sammanhang?

Eleverna får alltså välja vilket språk de vill använda såväl i klassrumsinteraktionen som på prov eller i uppsatser. Jag har diskuterat frågan med lärarna och några av dem tycker sig se vissa mönster i elevernas språkval eller strategier bakom elevernas språkval. Återigen är det i första hand lärarna med svenska som modersmål som ger uttryck för funderingar och reflektioner.

7.2.3.1 Mikael: Materialanknutet och prestationsberoende

Mikael upplever att elevernas språkval för olika uppgifter till stor del beror på det material de arbetar med. Om materialet är på engelska är det bekvämare för eleverna att också skriva på engelska. När det gäller frågor på ett prov gäller samma princip, det vill säga i vilken utsträckning frågan är kopplad till lärobokstexten. Något som förvånar läraren är att det oftast är de svagare eleverna som skriver på engelska. Han menar att dessa elever verkligen skulle kunna vinna på att skriva på svenska. De riktigt duktiga väljer sällan engelska. Lärarens förklaring är att de duktiga är oerhört målmedvetna och att de väljer den enklaste vägen – den väg som de tror ger mest utdelning i relation till ansträngningen. I detta sammanhang kommer läraren in på något som han upplever som ett dilemma. Å ena sidan bedömer han inte språket, då det ju i första hand är en ämneskurs. Han berättar att han har poängterat för eleverna att språket inte ens kommer i andra hand, utan i tredje eller fjärde hand just för att det är en ämneskurs – han understryker detta med att betygen sätts i relation till kursmålen och betygskriterierna. Å andra sidan är det inte möjligt för eleverna att förmedla de ämneskunskaper de besitter om de inte behärskar det språkliga uttrycket. Mikael berättar att han i vissa fall har fått in arbeten som har varit så konstigt skrivna att han inte har förstått vad eleven menar därför att han/hon inte behärskar språket riktigt. Jag frågar hur han då gör och läraren berättar att han gör precis som med en illa skriven uppsats på svenska: ”*Jag försöker förstå och sen får man göra anmärkningar – det här får du utreda och det här får du förklara, vad menar du här etc.*” Läraren tillägger att ”*om språket är riktigt obegripligt och budskapet inte går fram så blir det ju underkänt. Så illa är det ju. Den diskussionen har man ju ofta.*” Läraren associerar i detta sammanhang till skillnaden på ett Vg och ett Mvg: ”*I en längre text handlar det ofta om*

formuleringar, disposition, hur man hanterar frågan. Detta tycker de är hemskt orättvist – om man är dålig i svenska så får man sämre betyg i historia också. Ja, det kanske är orättvist men de skall ju förmedla det de kan och de kan ju säkert mer än de skriver men det kan jag ju inte betygssätta. Jag kan bara betygssätta det de kan förmedla och det gäller att kunna förmedla det på ett bra sätt. En person som kan disponera sitt svar så det finns en tydlig linje, som kan välja ut relevanta fakta och sätta ihop dem på ett bra sätt och så vidare behärskar antagligen ämnet bättre än den som skriver spridda skurar. [...] Jag anser i alla fall att dispositionen speglar hur pass väl man behärskar ämnet, vilken överblick man har och vilket grepp man har om det. Sen kan man skriva ganska stolpigt, bara det finns en linje i det, en tanke bakom.”

7.2.3.2 Christer: Mvg-elever skriver oftast på svenska

Christer uttrycker det rätt och slätt som att Mvg-elever oftast svarar på svenska, medan det är vanligare att de lite svagare eleverna använder engelska. Men över huvud taget väljer, enligt läraren, de flesta att skriva på svenska. Att särskilt Mvg-eleverna oftast svarar på svenska förklarar han som en strategi och menar att de inte vågar chansa: *”de skriver på svenska för säkerhets skull eftersom de är så fixerade vid sina betyg”*. Däremot är det många gånger G-elever som svarar på engelska: *”De briljerar med engelskan för de kanske är bättre i språk. De tycker att det är roligare. De är mer fria att skriva, för de ser att det här är inte mitt ämne ändå. Får jag G blir jag jätteglad och då kan de liksom passa på att ha lite kul också.”*

7.2.3.3 Lars: Enklare svar på engelska – svårare uppgifter på svenska

Lars kopplar språkvalet till typen av uppgifter – enklare svar på engelska och svårare uppgifter på svenska. Även enligt denna lärare väljer emellertid merparten av eleverna i de flesta fall att skriva på svenska. På prov kan emellertid vissa svar vara på engelska. Läraren säger att generellt sett är de enklare svaren på engelska och de svårare på svenska. Han förklarar detta med att de enklare svaren motsvarar ungefär den information som texten i läroboken ger och som eleverna har läst in. De svårare uppgifterna innebär att eleverna måste resonera mer själva och att det då inte handlar så mycket om basfakta. Läraren tror att eleverna använder engelska då det inte känns som något större motstånd för dem att svara på engelska, men att de annars väljer svenska. Även för Lars framstår relationen mellan det språkliga uttrycket och ämnet som något av ett dilemma. Han säger att han försöker att inte bedöma efter språket, men påpekar att man ju måste kunna uttrycka sig korrekt; meningsbyggnadsfel kan bli syftningsfel, etc. Läraren tycker att det spelar roll hur eleverna uttrycker sig – om en elev skriver väldigt bra tror man till exempel mer på vad den skriver. *”jag bedömer inte språket, jag gör*

inte språkmarkeringar och så, men den språkliga dimensionen går heller inte att helt koppla bort". När det gäller svar på engelska och svar på svenska, säger läraren att han försöker bedöma dem lika, men att han nog kan vara lite snällare om de svarar på engelska: *"Om eleverna till exempel har med nyckelord men att de uttrycker sig lite konstigt, så kan jag tänka att de nog ändå har greppat det, men att de inte riktigt lyckas uttrycka det. Men ibland är det väldigt knepigt och då kan jag bli tvungen att be eleven förklara sitt svar och då ser man om de har förstått."* Läraren tycker också att det svårare att bedöma ett svar på engelska än ett svar på svenska.

7.2.4 Vilka fördelar och nackdelar, vinster och förluster upplever lärarna?

En del av det som lärarna upplever som nackdelar med sprint har framkommit i de föregående avsnitten. De lärare som behärskar engelska bättre än svenska upplever naturligtvis sprint som fördelaktigt för dem själva. Ingen av de andra lärarna framhåller några fördelar med sprint vad gäller själva undervisningen – det kräver extraarbete, en större ansträngning i klassrummet, lektionerna blir tråkigare, mindre dialogiska och dynamiska och allt tar längre tid. Christer, Mikael och Lars upplever emellertid att sprint för med sig positiva konsekvenser i läromedelssynpunkt. De amerikanska läroböckerna är omfattande och tar upp många fler aspekter än svenska läroböcker. Dessutom är bredvidmaterialet enormt, vilket lärarna tycker är uppfriskande och positivt. Det ger lärarna nya uppslag och infallsvinklar i ämnet. Användningen av engelska utökar också lärarens möjligheter att själv söka bredvidmaterial, till exempel i form av engelskspråkiga tidskrifter. Även detta upplevs som positivt.

Christer, den lärare som framhåller att allt tar väldigt mycket längre tid på engelska, uppger att det leder till att han i sprintklassen inte hinner med lika många moment som i andra klasser. Läraren uttrycker det ungefär så här: *"Jag tycker att man missar en del moment på den korta tid vi har därför att det totalt sett går åt fler timmar på grund av den här språkförbistringen eller förklarandet som man håller på med hela tiden."* Christer berättar också att en del elever tycker att det är jobbigt och anser att det för en del antagligen är på gränsen till vad de klarar av. Han tycker att det syns på skrivningarna och i betygssättningen. Det mest positiva tror han är att eleverna känner sig speciella. Han har observerat att en del elever talar lite extra högt på engelska i korridorerna när andra elever är i närheten. Och när det är informationskvällar för blivande elever är de så positiva och glada.

Hamid tycker att den största utmaningen är att anpassa de tjocka amerikanska universitetsböckerna till den svenska kursplanen. Läraren säger att det är chockartat för en del elever när de kommer från högstadiet med enkla tunna läroböcker. Han berättar att några elever faktiskt gav upp på ett mycket tidigt stadium. Men han är övertygad om de positiva effekterna av

engelskspråkig undervisning och uttrycker det ungefär så här: *”Första målet är att man kan fortsätta på ett bättre sätt på universitetet. Sedan ser vi faktiskt att de kan perfekt engelska när de tar studenten. Jag kan säga att de är bättre än en vanlig amerikan – de kan läsa tunga fackböcker.”*

Mikael är emellertid relativt kritisk i sin inställning och uttrycker det ungefär så här: *”Personligen så är jag lite skeptisk till det – jag tror inte det är dåligt, men å andra sidan så tror jag inte vinsterna är så enorma. Jag tror inte att de har sämre kunskaper när de kommer härifrån i jämförelse med elever i de andra klasserna som jag har parallellt. Jag tror att deras förståelse och insikter i mitt ämne kommer att vara ungefär den samma och skiljer den sig så är det individuella skillnader, det vill säga det beror på eleven och inte på boken eller undervisningen.”*

Lars berättar att han i början ville och försökte hålla så mycket som möjligt av undervisningen på engelska, men att han efter fyra år snarare anser att alla skall använda sitt modersmål som huvudspråk. Han upplever att eleverna tappar väldigt mycket i förståelse, framför allt tycker han att det påverkar elevernas analytiska förmåga och säger att det ofta blir ett väldigt grunt resonemang på engelska i jämförelse med om eleverna resonerar på svenska. Hans känsla är att eleverna direkt får en större förståelse då han undervisar på svenska. Denna lärare har tydligt formulerade mål och en klar uppfattning om vilken typ av kunskap undervisningen i hans ämne bör syfta till. Han vill att eleverna inte bara skall kunna rabbla baskunskaper utan även skall kunna resonera, förstå bakomliggande orsaker och sätta olika saker i relation till varandra. För att kunna komma dit anser läraren att både han och eleverna behöver använda modersmålet som huvudspråk.

Efter flera års erfarenhet av sprint är det emellertid ingen av lärarna som är direkt negativt inställd till sprint som undervisningsform. De upplever inte att eleverna förlorar ämnesmässigt på att ha engelska som undervisnings-språk. De tror heller inte att elevernas svenska påverkas i någon större utsträckning, men de är osäkra härvidlag. Osäkerheten i detta fall tolkar jag som en osäkerhet kring frågans innebörd – de har inte riktigt ord för vad språket innebär i deras ämne och förstår således inte riktigt vidden av språkets funktion och betydelse i undervisningen och för ämnet. Att ställa en fråga som till exempel gäller hur läraren ser på språkets betydelse i undervisningen ger endast kortfattade ganska stumma svar som ”jo, det är ju så klart viktigt – man måste ju kunna språket annars går det inte, men det är ju inte språket i första hand vi håller på med...”.

7.2.5 Vad kan man säga om lärarnas inställning till sin egen och elevernas språkliga kompetens?

James och Hamid, de två lärarna som är bättre på engelska än svenska och som med fördel använder engelska som undervisnings- och samtals-språk, ger uttryck för några högst relevanta synpunkter angående språklig kompe-

tens och undervisning. Båda har erfarenhet av att undervisa på svenska och tycker att det är svårt inte minst eftersom eleverna har förhållandevis liten förståelse för lärare som talar dålig svenska i undervisningen. De säger båda att de förstår elevernas synpunkt. Hamid säger i detta sammanhang att han anser att en lärare måste vara starkare än eleverna både kunskapsmässigt och språkligt. Han förklarar att respekt för läraren är en viktig förutsättning i undervisningen och att den är svårare att få om man är en ”konstig lärare”, till exempel ser konstig ut eller pratar konstigt (jfr kemiläraren i kontrollklassen, se 5.3.2). Detta tycker jag är en intressant synpunkt i sammanhanget då sprintundervisningen för de flesta av sprintlärarna innebär att eleverna upplever den språkliga situationen eller till och med läraren som konstig eller lustig, åtminstone till en början. De lärare som alltså har erfarenhet av att undervisa på ett språk som inte är deras modersmål är högst medvetna om vilka begränsningar det innebär i klassrummet och inte minst vilka konsekvenser det får för elevernas respekt inför dem som lärare. För dem är sprint en lättnad. Ingen av dessa lärare har emellertid reflekterat över att sprint blir det omvända för lärare med svenska som modersmål.

En annan intressant aspekt är det utpräglade, något ensidiga och också förenklade perspektivet som verkar råda bland lärarna. Lärarna med svenska som modersmål ger uttryck för att de som har engelskan naturligt inte behöver lägga ner extra arbete på förberedelser. De antyder därmed att den avgörande förutsättningen för sprintundervisningen är lärarens språkliga kompetens. Jag skulle säga att den naturligtvis är betydelsefull (som i vilken undervisningssituation som helst), men inte ensamt avgörande då det är en mängd olika faktorer som inverkar på hur väl undervisningen fungerar i en viss situation. De engelskspråkiga lärarna ger inte uttryck för några funderingar i detta sammanhang. Lite tillspetsat uttryckt är de bara glada över att slippa undervisa på svenska. Sprint innebär emellertid att de svensk-språkiga lärarna i undervisningspraktiken blir varse sin egen språkliga begränsning och vad det i undervisningen får för konsekvenser både för dem själva och för eleverna. Enligt min mening kan just denna medvetenhet vara en stor tillgång i klassrummet i mötet med eleverna, då det ökar lärarens möjligheter att förstå elevernas språkliga begränsningar och vilken sorts svårigheter det för med sig i ämnet. Undervisningsspråket är både för lärare och elever ett främmande språk. På det viset sitter just dessa lärare i samma båt som de flesta av eleverna. Det har också visat sig att dessa lärare i större utsträckning anpassar undervisningen efter elevernas behov och önskemål. (Hur effektivt, ekonomiskt eller välfungerande detta är i praktiken är emellertid en annan fråga.)

Anmärkningsvärt är att de engelskspråkiga lärarna egentligen besitter denna erfarenhet också, om än lite omvänt, då de har undervisat på svenska. Skillnaden är att lärarna då undervisar på sitt andraspråk medan det är elevernas modersmål. Det innebär att eleverna har en helt annan möjlighet att bedöma och ha synpunkter på lärarens språkförmåga. I detta sammanhang

har eleverna också en mycket liten förståelse för sådant som språkliga avvikelser och begränsningar. Med rätta, anser många, i den diskussion som med jämna mellanrum förekommer angående utländska lärares behörighet att undervisa i den svenska skolan. Denna typ av kvalificerade synpunkter kan eleverna inte ha på lärarens engelska – de har själva inte den känslan för engelska språket som det kräver. Därmed inte sagt att eleverna i sprintsituationen inte reagerar. De reagerar, men det är svårt för dem att ställa krav och över huvud taget sätta fingret på vad eventuella begränsningar handlar om; är det språket, är det lärarens undervisningsstil, metodik, förhållningssätt, handlar det bara om uttalet eller handlar det om mer genomgripande språkliga begränsningar, etc. Eleverna reagerar alltså, men de är på grund av sin egen språkliga begränsning mer tillåtande och förlåtande.

Det är också anmärkningsvärt att det inte någon gång inför uppstarten förekommer diskussioner om huruvida elevernas språkliga kompetens är tillräcklig för att tillgodogöra sig ämnesundervisning på engelska. Även här är det intressant att konstatera att Hamid, en av de lärare som föredrar att undervisa på engelska och som har tidigare erfarenhet av det, berättar att han har varit med om att sprint på en del skolor, i vissa områden, innebär ett helt annat elevurval och att dessa elever väljer sprint av helt andra orsaker. Det gäller elever som inte har svenska som modersmål och de väljer sprint för att slippa ha undervisning på svenska, för att de inte kan svenska tillräckligt bra. Dessa elever upplever att de har en nackdel, ligger i underläge, i jämförelse med svenskspråkiga elever. I det perspektivet kan de lika gärna välja att ha undervisning på engelska – då slipper de i alla fall konkurrensen på ett språk där merparten av eleverna har ett naturligt försprång. De svenska elever som går i dessa klasser har liksom dem inte engelska som modersmål – på det sättet blir det mer rättvist. Även dessa elever har alltså insett att det är svårt att få undervisning på ett språk som inte är deras förstaspråk, särskilt då de flesta andra behärskar språket mer än väl – de får svårt att hävda sig i klassrummet och betygsmässigt. Deras strategi är att välja en situation som kan vara mer fördelaktig för dem skolmässigt. Men med sprint för svenskspråkiga elever blir det tvärtom. De väljer bort sin fördelaktiga situation – de väljer bort att få använda svenska som arbetspråk, det språk som de tänker och presterar bäst på. Varför? Kanske för att de aldrig har befunnit sig i en situation där de inte har haft möjlighet att använda svenskan. Svenskan och möjligheten för dem att använda den är naturlig och självklar – de har aldrig behövt fundera över språkets betydelse i undervisningen eller för deras prestationer i skolan. Då är det kanske lätt att tro att själva språket är utbytbar.

7.2.6 Vad kan man säga om lärarnas syn på språkets betydelse och funktion i undervisningen?

Det är framför allt de lärare som går från något förhållandevis okomplicerat och naturligt till något svårare som mest funderar över vilken inverkan sprint har på undervisningen. Det är alltså främst de lärare med svenska som modersmål som reflekterar över såväl sprints inverkan på förberedelser som på själva undervisningspraktiken. Det är inte så konstigt – det är för dessa lärare det blir merarbete och mer friktion. För dem är skillnaden mellan att undervisa på svenska och engelska påtaglig. Det gäller såväl förberedelser inför lektioner och genomgångar, det gäller själva undervisningen (typ av genomgångar, typ av interaktion) och det gäller lektionerna i sin helhet (uppbygg och typ av aktiviteter). De beskriver själva konsekvenserna i termer av tråkigare lektioner och mycket envägskommunikation, väldigt styrda och mindre dynamiska lektioner, över huvud taget mindre interaktion och ett tidskrävande arbete med många översättningsdiskussioner och upprepningar. Detta är de i huvudsak svenskspråkiga lärarna överens om. Just dessa upplevelser är ett ganska tydligt uttryck för att språket faktiskt är ett hinder i undervisningen. Dessa erfarenheter tydliggör också den språkliga kompetensens betydelse för lärandeklimatet i klassrummet.

För de svenskspråkiga lärarna blir det också naturligt att reflektera över hur sprint inverkar på eleverna i undervisningssituationen. Även om detta är de överens – det tar längre tid inte bara på grund av deras egna språkliga begränsningar utan också på grund av elevernas begränsningar. Till detta hör att det är svårare för lärarna att bedöma om eleverna hänger med och har förstått – även detta moment tar alltså längre tid. Det tar också längre tid för att eleverna ofta önskar en extra genomgång eller summering på svenska. För en av lärarna har det blivit tydligt att olika aktiviteter eller uppgifter ställer olika krav på den språkliga förmågan och att både han och eleverna behöver använda svenska för mer kognitivt krävande uppgifter (de som inte handlar om ren faktaredovisning). Även ur detta perspektiv måste man nog tolka engelskan som ett hinder i undervisningen.

Även för lärarna som inte har svenska som modersmål skiljer sig sprintundervisning från annan undervisning. Men som jag nämnde i föregående avsnitt är den engelskspråkiga undervisningen en lättnad för dem. De får plötsligt arbeta på ett språk som fungerar bättre för dem. Det är precis som när svenskspråkiga lärare undervisar på svenska – det som flyter på för en själv har man inte nödvändigtvis behov av att reflektera över, om det inte särskilt ligger i ens intresse. Det finns ingen riktig anledning för dem att fundera, och ingen av dem verkar heller reflektera över att elevernas situation liknar deras tidigare situation, det vill säga att det nu är eleverna som är språkligt begränsade. Denna undervisningssituation kan snarast liknas vid den situation som är vardag för alla minoritets- eller invandrarelever i den svenska skolan. Och om denna undervisning finns det en hel del forskning

med pedagogiska implikationer som alltså indirekt syftar till att förbättra elevernas lärandemöjligheter och skolprestationer.

När det gäller elevernas språkval konstaterar samtliga lärare att de flesta av eleverna oftast väljer att skriva på svenska. När eleverna använder engelska urskiljer de lite olika tendenser. Alla utom en lärare upplever att de riktigt duktiga eleverna mycket sällan använder engelska, medan de svagare eleverna gör det oftare. Ett par kopplar också användningen till arbetsmaterialet – om ett övningsmaterial är på engelska ger det upphov till att fler elever använder engelska.

Av särskilt intresse är att flera av lärarna i detta sammanhang kommer in på relationen mellan språk och innehåll. De upplever en motsättning mellan å ena sidan ämnesinnehållet och å andra sidan det språkliga uttrycket. Det är ämnet som är det viktiga och betygen skall sättas i relation till kursmål och betygsriterier. Elevernas prestationer skall bedömas på samma sätt som när kurserna går på svenska. Dilemmat är språkets betydelse för förmedling av innehåll – om eleverna inte behärskar det språkliga uttrycket kan de inte förmedla eller diskutera de kunskaper de har tillägnat sig och läraren kan bara bedöma det eleverna lyckas förmedla. Sprintsituationen aktualiserar frågan om relationen mellan språk och innehåll och det blir extra tydligt att det inte är möjligt att skilja det innehållsliga från det språkliga, särskilt då språket inte fungerar optimalt. Historia är ingen språkkurs i första hand, inte heller fysik eller kemi, men som historieläraren mycket riktigt påpekar – om språket är för obegripligt går det inte att bedöma innehållet. Det blir en boja för sprintämneslärare om de inte får eller kan framhålla det språkliga uttryckets betydelse, om språket är något som skall behandlas endast inom ramen för svenskämnet eller engelskämnet. Eleverna reagerar starkt på om läraren uppmärksammar språket och lärarna kan tycka att de inte har tid eller tillräcklig kunskap om språket för att lägga vikt vid detta i sitt ämne. Historieläraren sysslar med historia, kemiläraren med kemi och svensk-läraren sysslar med svenska. Detta är den vanliga hållningen bland lärare och skolledare och även bland lärarutbildare. Så är det och så har det varit under lång tid. Och det är också en del av förklaringen till att eleverna reagerar så fort språket blir uppmärksammat i något annat ämne än språkämnen eller svenska.

7.3 Eleverna

De fyra fokuseleverna i sprintklassen har alltså deltagit i undersökningen under samtliga tre gymnasieår. Detta avsnitt (7.3) som handlar om deras inställning till och upplevelser av sprintpraktiken inleds med en presentation av eleverna där jag belyser det som jag har upplevt vara karaktäristiskt för respektive elev. Därefter följer en summering av hur de har upplevt sprintundervisningen i olika ämnen (7.3.5), hur de har upplevt sin egen använd-

ning av engelska respektive svenska (7.3.6) och hur de ser på sin utveckling i svenska och engelska (7.3.7). Jag kommer till sist diskutera elevernas upplevelser och attityder i ett utvecklingsperspektiv (7.3.8).

7.3.1 Matilda: Jag skulle inte välja samma program igen

Elev 1, Matilda, är en av de få elever som har en viss erfarenhet av engelskspråkig undervisning sedan högstadiet. Matilda upplever emellertid inte att hon har haft någon större nytta eller fördel av det inför sprintundervisningen på gymnasiet. Hon berättar tvärtom att hon blev förvånad och lite förskräckt i början när hon tyckte att alla andra var så bra på engelska.

Matilda ger intryck av att vara glad, positiv och nyfiken. Hon idrottar nästan varje dag och verkar ha ett stort stöd i skolarbetet hemifrån. För Matilda är det viktigt vad hennes föräldrar tycker – hon hänvisar ofta särskilt till sin mamma under våra samtal. Under vårt första samtal i början av årskurs 1 (och även i enkät 1) berättar Matilda att hon inte har något särskilt intresse för naturämnena, men inte heller för de samhällsorienterade ämnena eller språk. Hon tycker att det är viktigt att kunna språk, men att det är otroligt svårt att lära sig. Hon upplever själv att hon inte är så jättebra i språk och att hon önskar att man bara behövde lära sig engelska. Matilda har svårt att hänga med i fysiken och matematiken och upplever i slutet av årskurs 3 att det är ett under att hon ens har fått godkänt. Men hon är stolt över att hon trots allt har klarat av det, inte minst med tanke på att hon, enligt sin egen uppfattning, inte har lagt ner så mycket tid på skolarbetet.

Matilda tycker skolan är viktig i största allmänhet och valde naturprogrammet för att ha stora valmöjligheter inför fortsatta högre studier. På frågan hur det kommer sig att hon valde just det här programmet ger hon i enkät 1 följande svar: *”de flesta arbetena idag kräver bra kunskap i engelska, och den mesta undervisningen på Universitetet sker på engelska. Så jag tyckte det var bra med något ’förberedande’ inför livet.”* I intervjuerna återkommer hon till detta och tillägger att hennes föräldrar också hade en ganska stor inverkan på hennes val. I vårt sista samtal i slutet av vårterminen i årskurs 3 berättar Matilda också att hennes mamma har insett och erkänt att hon nog inte skulle ha lagt sig i så mycket. Både under hösten i årskurs 3 och i slutet av vårterminen i årskurs 3 uttrycker Matilda med bestämdhet att hon inte skulle välja samma program om hon fick möjlighet att välja om.

I slutet av årskurs 3 upplever hon att hon har blivit bättre på att läsa och lyssna på engelska, och att hon har lärt sig en del ämnesanknutna ord på engelska. Hon framhåller att hon nog har nytta av detta om hon skall plugga utomlands eller när hon på högskolan möter engelskspråkig litteratur. Hon tror emellertid inte att hon har blivit bättre på att tala och skriva på engelska, men detta har hon svårt att över huvud taget bedöma då de, enligt henne

själv, varken har talat eller skrivit särskilt mycket. När vi diskuterar svenska språket och hennes utveckling i svenska verkar hon inte riktigt veta vad hon skall säga. Trevande förklarar hon att hon tror att hon kan en del termer och begrepp på svenska, men om hon inte kommer på dem, så använder hon de engelska benämningarna. Matilda upplever också att det nuförtiden oftare kan slinka in engelska ord i det svenska talflödet för att hon inte alltid kommer på det svenska först.

7.3.2 Lukas: Det finns en liten risk att jag blir sämre på svenska

Elev 2, Lukas, har inte någon tidigare erfarenhet av engelskspråkig undervisning och har heller inte vistats någon längre tid utomlands. I början av gymnasietiden ställer han sig lite tveksam till om hans engelskkunskaper är tillräckliga för att hänga med i ämnesundervisningen på engelska. Detta är emellertid inget han senare under gymnasiet återkommer till.

Lukas skulle jag beskriva som mycket målinriktad och medveten. Han är en av de betygsmässigt starkaste eleverna i klassen både i början av gymnasietiden och i slutet. Han är ofta aktiv i klassrumsinteraktionen – han både svarar på frågor och ställer frågor. Lukas är kanske den i klassen som också visat störst intresse för undersökningen, men ofta med en viss distansering genom sin skämtsamma ton. Jag skulle beskriva hans förhållningssätt som över lag kritiskt. Han ifrågasätter allt och alla, dock aldrig på ett otrevligt eller förnumstigt sätt. Han är mån om sina betyg, men är inte rädd att för den sakens skull säga vad han tycker, varken i klassrummet eller i samtal med mig, enligt min uppfattning naturligtvis.

Inför gymnasiet var det naturvetenskapliga programmet det självklara valet, inte minst för att han redan då hade siktet inställt på läkarlinjen. Omständigheterna avgjorde att valet föll på ett engelskspråkigt program – han ville gå på just denna skola och han ville helst inte välja det naturvetenskapliga programmet med miljöinriktning som var det alternativ som skolan erbjöd förutom sprint. Han säger att han är språkintresserad, annars skulle han aldrig valt sprint, men att han inte är mer intresserad av språk än något annat. Initialt ansåg han att han hade ett litet handikapp då han upplevde att många i klassen var bättre på engelska än vad han var. Han förklarade att det märks i klassrummet då det är de som är duktiga på engelska som uppfattar och förstår frågorna och också bäst kan svara på dem. Att Lukas kunskaper i engelska skulle begränsa honom i klassrummet är emellertid inget som direkt märks, då han enligt min uppfattning är en av de elever som är mest aktiva under lektionerna. Det är heller inte något han senare under gymnasietiden återkommer till.

Det som utmärker Lukas i jämförelse med de övriga fokuseleverna är att han redan i början av årskurs 1 uttrycker en medvetenhet om språkets

betydelse i olika sammanhang och att han kan formulera sina reflektioner kring sina kunskaper i svenska och engelska relativt tydligt. Han säger till exempel att han tror att det finns en liten risk att han kommer att bli sämre på svenska eftersom han kommer att använda svenska mindre. Han påpekar att han visserligen kommer att använda svenskan på fritiden men att det är i de mer formella sammanhangen man övar sitt mer formella språk och han inser att han fortsättningsvis inte kommer få samma övning i detta på svenska. Han tycker att det är viktigt att kunna använda svenskan i formella sammanhang. Samtidigt tycker han också att man måste kunna engelska för att klara sig, att engelskkunskaperna är viktiga oavsett vad man jobbar med. Även när det gäller lärarnas språkkunskaper uttrycker Lukas sig tydligt. Han tycker att *”det är superviktigt att lärarna kan uttrycka sig bra på engelska för ju mindre precis man kan uttrycka sig desto mer diffust blir det och då är det mycket svårare att förstå. Just med uttal är det inte så viktigt men att man kan uttrycka sig bra är förstås viktigt.”* (E1:1.)

7.3.3 Kristian: Matematik och fysik har sitt eget språk – så det spelar ingen roll om undervisningen är på engelska eller svenska

Elev 3, Kristian, har inte heller någon tidigare erfarenhet av sprint. Han säger själv att han inte är så intresserad av språk och att han definitivt inte är någon språkbegåvning. Men han har mycket lätt för matematiken och fysiken och menar att det åtminstone i dessa ämnen inte spelar någon roll om undervisningsspråket är svenska eller engelska.

Kristian är ganska tystlåten och lite försiktig, men liksom Lukas är han mycket målinriktad och det är för honom självklart att studera vidare. Redan i årskurs ett tror han att det kommer att bli fortsatta studier på KTH och/eller utomlands. Han tycker att språk är viktigt, men svårt. Han berättar under vårt första samtal att han i grundskolan hade Mvg i alla ämnen utom i språk. Han skrattar lite och konstaterar att de tre ämnen han pluggade mest i fick han sämst betyg i.

Även för Kristian var naturprogrammet ett självklart val. Liksom för Lukas handlade gymnasievalet därefter i första hand om valet av skola. Sprintprofilen låg närmast det naturvetenskapliga programmet utan särskild ämnesmässig inriktning och detta tilltalade Kristian. Engelskan ser Kristian som en bonus. Före skolstart oroade han sig en hel del för engelskan (liksom de andra) och lite för matematiken, men redan efter en månad i skolan tycker han att undervisningen på engelska fungerar jättebra för honom. Han framhåller att matematikläraren talar bra engelska och att läroböckerna är svåra, vilket Kristian tycker är bra. Men så ger Kristian också intryck av att vara en naturbegåvning i naturämnena. Det visar sig inte minst under årskurs 2 och 3 då han till synes utan större ansträngning bemästrar fysikämnet, det som

merparten av eleverna i klassen tycker är oerhört svårt. Kristian tycker att det är svårare med historia på engelska för att ”det är så mycket prat”. Historia är mycket genomgångar medan matte är mer att räkna bara, menar han. Han förklarar senare under gymnasietiden att han klarar av matematik och fysik bra för att han förstår språket i dessa ämnen. Han förklarar att de har sitt eget språk, ett språk som är universellt och därmed förhållandevis oberoende av om det till exempel är på engelska eller svenska.

Det som är utmärkande för Kristian är den enkelhet med vilken han liksom glider igenom matematik- och fysikkurserna. Det är också här han har sitt huvudsakliga intresse. Då dessa ämnen utgör en större del av kurserna på det naturvetenskapliga programmet präglar naturligtvis såväl hans begåvning som hans intresse för ämnena hans upplevelse av gymnasietiden. Han är över lag mycket nöjd med den avancerade nivå som såväl den amerikanska läroboken som undervisningen i matematik och fysik håller. Han upplever att gymnasiet ”rent pluggmässigt” har varit mycket bra. Han tycker att han har fått engelska termer i naturämnena som antagligen kommer att vara till nytta i framtiden. Han märker dock att han har svårt att prata om fysik på svenska, men oroar sig inte nämnvärt över det. Han tror själv att det löser sig och hoppas att han inte kommer att behöva facktermer och begrepp på svenska.

7.3.4 Bengt: Vardaglig engelska går bra – det är det ämnes-specifika som är det svåra

Elev 4, Bengt, har ingen tidigare erfarenhet av engelskspråkig undervisning, inte heller har han vistats utomlands någon längre tid, men han upplever att han alltid har haft ganska lätt för engelska. Inte någon gång under gymnasietiden uttrycker Bengt att han tycker att den engelskspråkiga undervisningen utgör något hinder för ämnesinläringen eller för hans svenska.

I mitt första möte med Bengt ger han ett eftertänksamt och mycket fokuserat intryck. Han svarar noggrant och utförligt på alla frågor, men är lite mer avvaktande om man jämför med till exempel Matilda och Lukas. I klassrummet är han också relativt tystlåten. Han verkar dock inte rädd för att säga vad han tycker, men han yttrar sig kanske hellre då han blir tillfrågad än spontant, i alla fall i början av gymnasietiden. Bengt tillhör de betygsmässigt starkaste eleverna i klassen och verkar liksom Lukas och Kristian ha förhållandevis lätt för naturämnena, även fysiken. Men även i de övriga ämnena har han höga betyg. I slutet av gymnasietiden konstaterar han också att han har jobbat hårt och att hans ambitioner och arbetsinsatser gradvis har ökat.

Anledningen till att Bengt valde sprintprogrammet berodde, liksom för Lukas och Kristian, i första hand på att han ville gå på just denna skola och han ville gå natur. Då han också upplever att han har haft lätt för engelska lät sprintprogrammet intressant och spännande. Han hoppades framför allt att

han skulle bli mer van att lyssna på engelska och arbeta på engelska. Han berättar under vårt första samtal att han har en bror som läser på KTH och att all matematik där är på engelska. Utifrån detta drar han slutsatsen att *”man måste kunna engelska för att plugga vidare.”*

Det som är framträdande i mötet med Bengt är hans relativt uttalade funktionella syn på språk och hur han uttrycker sig kring detta. I enkäten skriver han så här på frågan om vad han anser om språk och språkkunskaper: *”Språk är något man lär sig för att använda. Kan du inte använda språket kan du det inte. Det är svårt att kategorisera språk, om man kan mycket är det snarare en känsla av säkerhet när man använder det.”* När vi pratar om dessa frågor kommer han in på att språkanvändningen är situationsbunden. När jag frågar honom om han tror att ämneskunskaperna blir lidande kopplar han detta till sin egen språkliga kompetens och svarar att det beror på uppgiften. Om det gäller en uppsats till exempel tror han inte att det skulle gå lika bra att skriva på engelska och att han därför skulle välja att skriva på svenska då det är det språk han behärskar bäst. I enkäten formulerar han det som att han inte vill råka ut för att göra sämre ifrån sig på grund av språket. Han har också funderat över om det är så att om man lär sig vissa saker på engelska så kan man dem inte på svenska. Men han har kommit fram till att bara man förstår det så spelar det ingen roll – då kan det vara på svenska eller engelska. Han resonerar också kring skillnaden mellan aktiv och passiv språkanvändning och uttrycker det som att *”man förstår i princip allt i och med sammanhanget. Läsa och ta in är inga problem, men just det när du skall skriva själv och du måste formulera om å sånt dära – det är då det blir svårare, så då väljer jag hellre svenska.”* Han framhåller i detta sammanhang att det är en träningssak och att det är träning i att tala och skriva på engelska han behöver. Han relaterar till svenskämnet som är det ämnet där de (eleverna), enligt honom, både får tala och skriva ganska mycket. I detta sammanhang framgår det att även Bengt förknippar språkutveckling (i största allmänhet) med svenskämnet – han vill bli bättre på att tala och skriva och han både hoppas och förväntar sig att detta kommer ske inom ramen för svenskämnet. När vi talar om språkkunskaper, olika språk och uppgifter berör han ytterligare en relevant fråga, nämligen den om sprintelevers nivå i engelska. Han säger att han behärskar vardaglig engelska ganska bra, men att det är *”ämnesspecifika grejer som i matten”* som är det svåra.

7.3.5 Hur upplever eleverna sprintundervisningen i olika ämnen?

Historieundervisningen på engelska upplever eleverna som svår. Eleverna tycker att lärarens engelska är avancerad. Matilda berättar att läraren använder jättemånga svåra ord och att hon i början inte förstod någonting. Men redan en bit in i första terminen tycker hon att det går bättre. Hon

tycker också att det underlättar när läraren växlar lite mellan engelska och svenska (E1:1). Lukas berättar också att det initialt var mycket han inte förstod och att det därför var svårt att hänga med på lektionerna. När Lukas i slutet av årskurs 3 ser tillbaka på gymnasietiden konstaterar han att det var jättejobbigt i början – det var både en stor skillnad i arbetsbörda i jämförelse med grundskolan och dessutom nytt och svårt med undervisning på engelska. Bengt tycker själv inte att det var så svårt, men han berättar att han vet att det fanns de som tyckte att det var svårt att hänga med på historielektionerna och att de hade svårt att förstå vad det faktiskt handlade om (E4:3/149). Lukas påpekar att historiekursen och samhällskunskapskursen kan vara placerad antingen i årskurs 1 eller 3, men att kraven ju är de samma. Han menar att en av anledningarna till att historiekursen kändes svår och tung kanske var att den låg i årskurs 1. Upplevelsen förstärktes av att historiekursen rivstartade på en förhållandevis avancerad engelska (E2:2, 3). Lukas framhåller också sin upplevelse av att det var stor skillnad i början och mot slutet av gymnasietiden – han berättar att i början var både lärare och elever mer noga med att prata engelska. Han kopplar det både till ämnena och lärarna. När han ser tillbaka så tycker han att historieu ndervisningen var den bästa engelskundervisningen under hela gymnasiet. Detta är eleverna eniga om. Både Lukas och Bengt konstaterar också att den enda riktiga skrivuppgiften på engelska var i historia. När Lukas i årskurs 3 läser denna uppsats förvånas han över sin prestation och tänker att han inte skulle klara samma sak nu i trean (E2:3).

Kemiundervisningen tycker eleverna är ganska lätt att hänga med i. Eleverna tycker att läraren har ett stort ordförråd på engelska, men att hans engelska inte flyter så bra. Bengt uttrycker det som att kemiläraren liksom talar engelska på svenska. Bengt säger ungefär så här: ”*Christer kan så förbaskat mycket termer, men han pratar ändå på något sätt engelska på svenska, så för en svensk så kanske det är lättare att förstå för att det känns som svenska fast det är engelska. [...] När man talar ett språk så talar man på ett speciellt sätt – det är inte bara orden utan hur du uttrycker dig och det är ju ofta ganska svåröversatt. Alltså, om du säger någonting på svenska så säger du det på ett annat sätt på engelska så du måste uttrycka dig annorlunda och jag har en känsla av att Christer mer gör som en översättning av det svenska och då när du sitter där som svensk så, ja, då översätter du orden, och säger ja, det blir jättefint. Men om du inte kan svenska så uppfattar du det som, vad är det här för någonting, det här är ju inte ja...*” (E4:178).

När jag diskuterar engelskans inverkan på fysikundervisningen och fysikämnet med eleverna ger de uttryck för att engelskan nog inte spelar så stor roll i sammanhanget. Kristian uttrycker det som att lärarens språk är rena grekiskan och att det skulle vara grekiska även för grekerna (E3:Sam2). Vid ett annat tillfälle säger Kristian att fysikspråket ändå är ett eget språk, oavsett språk, så det spelar egentligen ingen roll (E3:1). Bengt menar att det inte är

på grund av språket som man inte förstår utan att det snarare har att göra med undervisningstempot och nivån. Bengt konstaterar också att fysiken antagligen kräver lite mer än andra ämnen – man måste hänga med och verkligen tänka till. Han tillägger att det rent språkligt inte borde vara krångligare än något annat ämne, då det finns termer som man måste lära sig i alla ämnen (E4:2/39/45). Matilda säger att det ändå är bättre med fysik på engelska med denna lärare, då man förstår ännu mindre när han talar svenska (E1:Sam1). Fysiken upplevs som det ämne som är mest krävande i skolan och det blir inte lättare av att läraren håller undervisningen på en nivå som är alltför avancerad för de allra flesta i klassen. Detta är eleverna överens om, även de som har lätt för matematiken och fysiken. De tycker emellertid att läraren är engagerad och mycket kunnig och att det allteftersom har blivit lättare att förstå hans engelska. Matematiken upplevs inte som lika svår som fysiken (en uppfattning som också läraren ger uttryck för). Matilda konstaterar att talen är de samma. Hon menar att om man kan talen så kan man lista ut vad det står om man inte fattar texten (E1:1).

Undervisningen i biologi var till en början på engelska. Men efter halva kursen (ungefär en termin) går läraren helt över till att undervisa på svenska. Övergången till undervisning på svenska beskrivs av såväl lärare som elever som ett gemensamt beslut då bägge parter upplevde att engelskan blev ett hinder i undervisningen. Eleverna tyckte helt enkelt inte att lärarens engelska var tillräckligt bra. De tyckte att lektionerna blev för hackiga på grund av dåligt flyt och de störde sig på att läraren hade vissa svårigheter med stavningen på engelska. Efter övergången till svenska är eleverna nöjda och de tycker också att det blev en bra kompromiss att behålla den amerikanska läroboken.

7.3.6 Hur upplever eleverna sin egen användning av engelska respektive svenska i tal och skrift?

Eleverna upplever att det mest är läraren som pratar under lektionstid (gäller oavsett om det är engelska eller svenska). Deras främsta uppgift är att lyssna och förstå. Eleverna är överens om att valfriheten vad gäller språkval oftast resulterar i att de väljer att uttrycka sig på svenska – det gäller såväl tal som skrift. Bengt säger till exempel att även om läraren talar engelska så talar vi oftast tillbaka på svenska (E4:2). De är också eniga om att användningen av engelska successivt och totalt sett har minskat under de tre åren. Det gäller framför allt elevernas egen aktiva språkanvändning, men också den passiva (se 7.3.5). Lukas säger här: ”*Nej, nu frågar jag på svenska. Jag orkar inte fundera hur jag skall formulera det på engelska utan tar det på svenska ändå. Alla fattar ju. Alla fattar ju bättre till och med. Jag tror att många tänkte så efter ett tag.*” (E2:2/217.) ”*Folk har mer och mer märkt att det funkar på svenska också och det är väl lätt att tänka: vad tjänar jag på att ställa den här frågan på engelska som jag själv lättare kan formulera på*

svenska och läraren kan kanske till och med förstå mig bättre på svenska. Och då är det väl svårt att förstå, även om det ekar någonstans i bakhuvudet, att ja, du måste försöka prata engelska. Ja, du måste inte, men du bör försöka prata engelska för att lära dig. Det är svårt att tänka så i varje enskild situation. Man kan bli lite avtrubbad efter ett tag liksom: nej, nu fan orkar jag inte längre – nu tar jag det på svenska. Som sagt både från lärarens och elevernas sida.” (E2:2/259.) Matilda konstaterar att när hon yttrar sig i klassrummet väljer hon i merparten av fallen svenska (E1:3). Hon säger så här: *”när man får välja blir det mycket på svenska för man känner sig säkrare.”* (E1:2/109.) Hon berättar emellertid att hon använder engelska på engelsklektionerna men menar att det är skillnad för där skall man prata engelska och *”man kanske måste imponera för att få sitt betyg, bra betyg i engelska, lika bra att prata engelska”*. Hon poängterar också att läraren i engelska inte är svensk för henne – hon har aldrig hört honom prata svenska och hon har aldrig pratat svenska med honom. Därför tycker hon att det är mer naturligt att prata engelska än svenska med honom.

Matilda konstaterar vidare att hon i stort sett aldrig skriver på engelska. vare sig prov, uppsatser eller anteckningar. Hon säger att när man får välja så blir det mycket svenska. Lektionsanteckningar gör hon främst på svenska, men om läraren skriver något på engelska på tavlan så skriver hon av det. I de fall hon under lektionerna skriver på engelska är det då hon inte exakt vet hur hon skall uttrycka det läraren säger på engelska på svenska (E1:2). Matilda berättar också att hon ibland skriver enstaka svar eller delar av svar på engelska på prov – det är när hon inte riktigt har förstått innehållet och då har hon memorerat antingen vad läraren har sagt eller vad som stod i boken.

Även Lukas uttrycker att valfriheten medverkar till att man oftast väljer svenska. Lukas påpekar också att de inte heller i engelskämnet får skriva och han upplever till och med att han har blivit sämre på att skriva på engelska under de tre åren. Han kopplar detta till att de i stort sett inte har skrivit något i årskurs 3 på samma sätt som de gjorde i historieämnet i årskurs 1 (E2:2).

Bengt upplever också skrivandet som en mycket liten del av skolarbetet. Han tycker över lag att det alltid är lättare att skriva någonting på svenska än på engelska, men berättar att hans språkval hänger nära samman med det textmaterial som de arbetar med (jfr 7.2.3): *”Jag vet att jag någon gång eller några gånger skrev på engelska för att alla mina källor var på engelska och då var det mycket lättare än att sitta och översätta allting liksom.”* (E4:3/234.) Bengt konstaterar vid ett annat tillfälle att vid användning av flera olika källor är det lättare att sammanställa på svenska (E4:2/208). Vidare kopplar Bengt språkvalsaspekten till lektionerna. Han säger att det för honom i till exempel biologi är självklart att skriva och tala på svenska, men att han i fysik oftare både skriver och talar på engelska. Han förklarar att det antagligen beror på hur lektionerna går till – i fysiken är ju allting på engelska. Han framhåller också skillnaden mellan olika ämnen och menar att

historia till exempel är ett ämne där man över huvud taget måste skriva mer – ”det är mer språk”, medan det i fysik krävs ganska lite skrivande. Han berättar också att man märker vilket språk läraren föredrar även då han/hon inte explicit säger vilket språk de skall skriva på: ”*Man väljer det som passar bäst för läraren på något sätt ändå. Det kan jag mycket väl tänka mig. [...] Det är ju så – man vill ju bara se så bra ut för läraren som möjligt. Det är ju det det handlar om när de ger betygen.*” (E4:2/219.)

Eleverna är till sist överens om att de både får tala och skriva mycket inom ramen för svenskämnet, på svenska naturligtvis. Den typ av skrivträning de får där skulle de önska att de också hade fått i engelskämnet.

7.3.7 Hur ser eleverna på sin utveckling i svenska och engelska?

Den största vinsten med sprint upplever eleverna vara vanan att använda engelska. De har kommit över den första blygheten och osäkerheten. De känner sig säkrare och tycker att de vågar använda engelska på ett annat sätt än tidigare. När det gäller deras uppfattning om utveckling i engelska är deras upplevelser samstämmiga – de uttrycker att de har blivit mycket bättre på att höra engelska och läsa på engelska. De har blivit mer vana och förstår bättre. Men när det gäller den aktiva delen av språkförmågan, att tala och skriva, är de mer tveksamma till om de har utvecklats något utöver den utveckling som ändå skulle skett under gymnasietiden. De kopplar detta till att de själva inte producerar så mycket på engelska, vare sig i tal eller skrift (se 7.3.6).

Lukas säger att han till och med tycker att han har blivit sämre på att skriva på engelska under de tre åren då de knappt ens fått någon skrivträning i engelskämnet (se 7.3.6). Lukas reflekterar också över att historieläraren till exempel inte kommenterar språket, det vill säga grammatik och ordval. Han kopplar direkt detta till ”*att språket inte skall vara ett hinder för att lära sig*” och menar att om läraren skulle anmärka på det språkliga ”*skulle det kanske bli mycket rött i texten och då kanske det också skulle gå ut över ämnet.*” (E2:2/180.) Eleverna är överens om att de skulle kunnat utveckla sin engelska mer om de fått använda engelska lite mer, men de framhåller att omfattningen av användning av engelska ändå är självvald, i alla fall till viss del. Principen – språket skall inte vara ett hinder, du måste inte använda engelska, men försök att göra det – har medverkat till att eleverna oftast väljer svenska, både för att det är lättare och de känner sig säkrare, och för att det är svårt att i enskilda situationer se vinsten (den betygmässiga) med att försöka formulera något på engelska som man mycket lättare och bättre kan formulera på svenska. Eleverna ser emellertid också fördelarna med att den engelskspråkiga undervisningen inte har varit så engelskspråkig (se 7.3.8).

En nackdel med engelskspråkig undervisning som eleverna framhåller är bristen på svenska termer och ämnesrelaterade uttryck. Det är också den förlust i sin språkutveckling på svenska som eleverna relativt tydligt formulerar sig kring. I samtalet mellan Lukas och Bengt är det just betydelsen av facktermer som framträder extra tydligt. Nedan följer ett utdrag från deras samtal (sam3/39–48, 81–86).

- 39 B: Mm, nästa punkt då: påverkas svenskan frågetecken? Hur, frågetecken? Varför varför inte?
- 40 L: Bra Bengt, du kan ju börja med att svara.
- 41 B: Ja, just som Lukas sa, det här med facktermer, att man tappar där då och inte har alla facktermer. Men jag tycker att det märks ju att engelskan kommer in mer i språket. Man pratar mer engelska vardagligt med kompisar ändå. Även om man inte pratar engelska så blir det ändå att man slänger in... eller hur, håller du inte med – att det blir liksom att man slänger in engelska ord och sådära?
- 42 L: Ja faktiskt så håller jag med men jag märker faktiskt ibland att man tappar ord på svenska. Man hittar dem på engelska och sen kommer man inte på dem på svenska och så får man liksom säga dem... Åh, du vet, jag menar, som häromdagen på retoriken så skulle jag säga att man blev dömd till någonting så råkade jag säga att han blev *sentenced* till någonting – bara som ett sådant där exempel.
- 43 B: Och det är lite typiskt det här med sprint... det här. (SKRATT)
- 44 L: Ja, men så att det... men och framförallt i sådana perioder som man... som nu läser vi en bok i engelskan och så läser vi ingen bok på svenskan och då och då får man liksom bara engelska från alla håll och kanter och då blir det, tycker jag, extra mycket så. Sen så när man läser en bok på svenska då blir det bättre ett tag.
- 45 B: Så du tycker att det är lite såhär...
- 46 L: Ja, jag tycker att det går i vågor helt enkelt skulle man kunna säga.
- 47 B: Ja, jag tycker inte det har påverkat så mycket kortsiktigt utan det är mer långsiktigt. Lite så här, man har blivit skadad liksom. (SKRATT)
- 48 L: Men för livet...
[---]
- 81 L: Ja, sen så det här med... jag tycker det är bra om läraren kan växla lite mellan engelska och svenska för jag ogillar som sagt att man missar de här svenska... alltså när man har lärt sig vad någonting heter på engelska så missar man det på svenska och det ogillar jag faktiskt. Jag tycker det skulle vara mycket bättre om man fick lära sig vad det hette på båda språken det tycker jag är en jättestor vinst faktiskt men det är få lärare som gör det faktiskt.
- 82 B: Ja, där måste jag hålla med Lukas absolut och speciellt i fysiken och de här lite svårare ämnena för där känns det verkligen som man missar något. Om man pratar med några i teknik eller något, för då förstår de ingenting av vad vi håller på med. Så faktiskt om man växlar lite mellan språken...

- 83 L: Jag skulle kunna tänka mig att när man skriver en ny rubrik eller man eller... Lars lektioner brukar gå till så att han skriver på tavlan och så får vi skriva av och sådär. Och jag skulle gärna se att när han skriver en ny rubrik till exempel, när vi pratade om *carrying capacity*, som jag inte har en aning om vad det heter på svenska, skulle jag gärna se att han skrev det – *carrying capacity* och så inom parentes – vad det heter på svenska eller något liknande.
- 84 B: Mm, jo, det vore ju bra för just alla de här uttrycken...
- 85 L: De här termerna liksom...
- 86 B: För det är de som är ledande när man diskuterar och det är de som är det viktigaste. Så om man inte kan dem så kan du ju i princip inte diskutera med någon som inte kan dem på engelska. Så att, liksom, man är helt borta.

I denna samtalssekvens ger Bengt och Lukas uttryck för att de saknar facktermer på svenska och att de önskar få orden parallellt på båda språken. De pekar på svårigheterna som uppstår när de skall kommunicera med andra om till exempel fysik eller biologi när de saknar de svenska uttrycken. Det framgår också av detta utdrag att de upplever att engelskan smyger sig in även i deras vardagliga tal. Lukas säger att han märker att han ibland faktiskt tappar ord på svenska eller att han kommer på de engelska orden före en del svenska. Både Lukas och Bengt framhåller mot slutet av gymnasietiden att en fördel med att svenska successivt har använts i större utsträckning är att de ändå har fått en del termer och begrepp på svenska.

När det gäller omfattningen av användningen av svenska är det för Matilda och Johanna inte i första hand de svenska termerna som är vinsten utan förståelsen över huvud taget. Samtalet mellan Matilda och Johanna (sam1) kretsar mycket kring vad sprint innebär i undervisningspraktiken och för deras förståelse. I jämförelse med hur Bengt och Lukas (sam3) talar om samma företeelser verkar Matilda och Johanna ha lite svårare att formulera och reda ut hur engelskan inverkar på deras förståelse och ämnesanknutna svenska. Detta tror jag kan kopplas till deras ämnesförståelse i till exempel fysik över lag. Åtminstone Matilda tycker att fysiken är svår och hon återkommer ofta till att hon inte förstår. Detta, tror jag, bidrar till att hon inte riktigt ser eller kan förstå vad hon eventuellt går miste om. Flickorna har en känsla av att det underlättar när läraren ibland säger ord och termer på svenska, för ”*då fattar man bättre*”. Men ofta räcker inte detta – ”*ibland är det irriterande och hjälper inte alls*” (sam1). De konstaterar att det nog beror både på läraren och ämnet.

Förutom den brist som eleverna upplever avseende facktermer på svenska resulterar frågor om elevernas språkliga kompetens och språkutveckling i korthuggna och ganska tveksamma svar. En förklaring till det är att svenskan, språket, det språkliga, är så intimt förknippat med svenskämnet för eleverna (och lärarna). I samtalet mellan Kristian och Niklas (sam2) är det bland annat tydligt hur svårt det är för eleverna att formulera sig kring frågor

som rör deras utveckling i svenska, men även engelska. De är överens om att engelskan har förbättrats. Detta konstaterar de, men utvecklar det inte vidare. När det gäller svenskan är det än mer klurigt. De börjar diskutera vad det kan innebära, men så småningom säger Kristian att ”*svenskan har väl inte förändrats alls. Jag ser svenska bara som ett ämne.*” Niklas svarar då: ”*Ja, ja, precis. Svenskan är väl bara, ja precis.*” Lukas är lite mer konkret, men rör sig också inom ramen för svenskämnet. Han berättar att han ”*nog har blivit bättre på att utforma text – för på svenskan skriver vi ju mycket mer än vi gör i engelskan. Till exempel så har jag blivit bättre på att utforma texter och anpassa efter läsaren och sådära.*” (E2:2/243.)

I samtalet mellan Matilda och Johanna kommer diskussionen om svenskan att handla om ökad användning av engelska ord och uttryck (sam1). Även Bengt tar upp denna aspekt och konstaterar att han blandar in engelska uttryck ibland – det gjorde han inte tidigare. Det händer också att han plötsligt börjar prata engelska med sina klasskamrater, men han understryker att det inte händer med andra. När det gäller svenskan betonar Bengt att han uttrycker sig bättre nu än tidigare. Han har emellertid svårt att formulera sig kring detta men är noga med att understryka att hans svenska är bra och att den absolut inte har blivit sämre (E4:3/290–298).

Lukas får avsluta detta avsnitt om hur eleverna ser på sin utveckling i svenska och engelska. I årskurs 3 formulerar han det så här: ”*Jag tror faktiskt inte-... Jag tror att hade vi varit helt konsekventa med att alltid ha alla lektioner på engelska så hade det möjligtvis funnits en risk för det [att sprint skulle ha en negativ inverkan på svenskan] men nu har vi ju inte varit det. Särskilt nu tredje året har vi ju haft ganska lite på engelska egentligen, om man ska vara ärlig. Så då tror jag inte att den risken finns. Jag kan-... Jag kunde känna lite i början möjligtvis att, ja, att det blev så, men jag tror att det var någonting som jag övade bort sedan.*” (E2:3/106.)

7.3.8 Vad kan man säga om elevernas perspektiv på sprint i ett utvecklingsperspektiv?

På ett övergripande plan är fokuseleverna överens om vissa saker när det gäller den engelskspråkiga undervisningen. Till att börja med ger eleverna en samstämmig bild av den språkliga situationen, närmare bestämt att den varierar mellan ämnen och klassrumsaktiviteter. Detta överensstämmer både med lärarnas beskrivningar av de språkvalsprinciper och strategier de använder i sin egen undervisning och med hur det ser ut i praktiken (se. kap. 5). När eleverna talar om hur de upplever sprintundervisningen i olika ämnen, det vill säga konkreta undervisningssituationer, är det tydligt att ämnet och undervisningen hänger nära samman med upplevelsen av och inställningen till läraren. Det är också tydligt att vad som upplevs vara lätt/svårt eller bra/dåligt varierar mellan eleverna avseende situation och ämne,

men också över tid. Det kan troligtvis kopplas till de enskilda elevernas varierande språkliga kompetens i engelska, intresse och begåvning för de aktuella ämnena samt studiemotivation. Jag återkommer strax till det.

När det gäller sprintpraktiken upplever de fyra eleverna att *det är något man vänjer sig vid* allteftersom – att vänja sig omfattar dels vanan att höra och förstå den engelska som lärarna talar, dels att komma in i och acceptera lärarnas individuella sätt att växla mellan språken. I slutet av gymnasiet upplever de ingen skillnad om läraren talar på engelska eller svenska, det vill säga de säger att de inte tänker på om läraren talar engelska eller svenska. De har också vant sig vid lärarnas växlingar mellan språken – de menar att de ofta inte märker om och när läraren kodväxlar. Under första hälften av gymnasietiden upplevdes växlingar, särskilt täta sådana, som ett irritationsmoment. Detta stämmer också överens med mina observationer, men jag skulle formulera det som att eleverna stör sig på lärarens kodväxling i undervisningen i början av gymnasiet, men att de efterhand accepterar den språkliga situationen. Dessutom upplever eleverna fördelar med just kodväxlingen, vilket också är något som framträder tydligare i elevernas resonemang mot slutet av gymnasiet. Matilda som får kämpa lite med skolarbetet och då särskilt naturämnena, upplever att det underlättar när läraren ibland växlar till svenska – det blir lättare att hänga med och det underlättar förståelse och sammanhang. Även Lukas, Kristian och Bengt, som har förhållandevis lätt för naturämnena, ser fördelar med att växla mellan språken då detta ger dem större möjligheter att inhämta en del termer och uttryck på svenska.

Vidare är eleverna överens om att deras förmåga att förstå både tal och text på engelska har utvecklats. Den största vinsten med programmet framhålls också vara vanan att höra och förstå engelska och att få termer på engelska. Däremot är de mer tveksamma till huruvida de har utvecklat sin egen förmåga att tala och skriva på engelska. I det avseendet är de eniga om att sprintprogrammet inte riktigt motsvarade deras föreställningar och förväntningar vad gäller engelskspråkigheten. De konstaterar alla att undervisningspraktiken har inneburit användning av engelska i mycket mindre utsträckning än de hade förväntat sig. Bengt säger till exempel att man inte behöver vara bra på engelska för att klara utbildningen. Att eleverna använder engelska i begränsad omfattning visar också lektionsanalyserna (kap. 5) och diskussionen om elevernas skrivande i de olika ämnena i elevtextundersökningen (kap. 6). I elevtexterna i historia var språkvalsaspekten aktuell, men ingen av fokuseleverna använde engelska, vare sig som huvudsakligt språk eller för kodväxling. I ämnet engelska har de alla presterat betygsmissigt högt. Lukas, Bengt och Matilda går ut med Mvg i både Engelska A och B, Kristian med Vg. Matilda har också valt att läsa Engelska C och på den kursen har hon fått Vg. Eleverna tycker emellertid att de borde ha fått träna på att skriva mer inom ramen för engelskämnet.

Efter tre år framhåller Lukas och Bengt att det naturligtvis hade varit bättre för deras utveckling i engelska om användningen av engelska hade

varit mer omfattande, lite mer konsekvent eller koncentrerad. De påpekar emellertid att detta ju också varit till viss del upp till dem själva. Matilda däremot tycker inte att det skulle varit mer på engelska. I slutet av gymnasiet säger hon att hon har klarat naturämnena med ett nödrop, men påpekar att det naturligtvis är svårt att säga om det har med engelskan eller ämnena i sig att göra. Det skall dock påpekas att Matilda har fått betyget Vg i flera av naturämneskurserna (ett ”nödrop” kan man alltså betrakta som en lätt överdrift). Kristian reflekterar på det hela taget inte särskilt mycket i dessa banor – hans intresse är de naturvetenskapliga ämnena, särskilt fysiken, och med den utbildningen är han nöjd. Han ser det som en bonus att ha fått lite mer engelska än han skulle ha fått på ett vanligt naturvetenskapligt program.

Vidare är eleverna eniga om att en negativ konsekvens av sprint gäller termer och uttryck på svenska i olika ämnen. Det man kan betrakta som paradoxalt i sammanhanget är att den besvikelse man kan ana hos eleverna vad gäller användning och framsteg i engelska utgör grunden för de positiva upplevelser som är kopplade till deras svenska. Minskad användning av engelska har både gjort det enklare att hänga med under lektionerna och ökat elevernas möjligheter att inhämta en del termer och uttryck även på svenska. De påpekar alla att de i sitt eget språkbruk mest har använt svenska. Inte minst svenskämnet kan antas förstärka denna känsla. Det finns heller inga tecken på att sprintelevernas svenska har påverkats i negativ riktning om man ser till deras språkbehandling och genreanpassning i de nationella proven (se kap. 6). Lukas och Bengt får betyget Mvg, Matilda får Vg och Kristian får G. Det är också dessa betyg de får som slutbetyg i Svenska B.

En annan förlust som eleverna beskriver har att göra med förståelse – eleverna upplever att de missar en del av ämnesinnehållet och förståelsen. För pojkarna verkar denna förlust avta under åren, medan det för Matilda fortsätter att vara ett problem särskilt i fysiken (jfr laborationslektionen i 5.4.4). Man kan konstatera att för Lukas, Bengt och Kristian har den engelskspråkiga undervisningen inte inverkat negativt på deras betygsprestationer i naturämnena – de går ut gymnasiet med Mvg i samtliga ämnen. Lukas och Bengt påpekar visserligen att de har fått plugga ganska mycket, men menar att det snarare har med ämnenas svårighetsgrad att göra än med att undervisningen har bedrivits på engelska. Kristian har lätt för matematik och fysik, även i jämförelse med Lukas och Bengt, och upplever inte att han har lagt ner särskilt mycket tid på studierna. Däremot har han inte haft lika stora framgångar i övriga ämnen (men Vg i många), men han framhåller att han heller inte är intresserad av dessa. Han tror därför inte att han hade lärt sig mer eller presterat bättre om undervisningen i till exempel historia hade varit på svenska. Lukas och Bengt går däremot ut med höga betyg i alla ämnen, Matilda med mer medelmåttiga.⁵²

⁵² Lukas har Mvg i samtliga ämnen. Bengt har Mvg i alla ämnen utom i Svenska A, Tillämpad naturkunskap och moderna språk där han har Vg. Kristian har Mvg i samtliga fysik- och

Jag har med intresse följt och lyssnat på deras resonemang under deras tre gymnasieår och för mig är det särskilt en aspekt som har utvecklats tydligt hos eleverna. Det är deras språkliga medvetenhet. Genom sprintpraktiken ställs de dagligen inför olika typer av språkvals- och kodväxlingssituationer som sällan är friktionsfria. De får verkligen uppleva betydelsen av språkkunskaper, i vissa situationer genom lärarens begränsade kompetens i engelska, i andra genom sina egna begränsningar. De får också uppleva innebörden av att kunna ett språk, att det till exempel är skillnad mellan att lyssna, läsa och tala och skriva, och att olika situationer och ämnen kräver olika sorters språkbruk. De märker att de saknar termer och ämnesrelaterade uttryck på svenska i en del ämnen och att de trots det själva väljer att använda svenska (även i de ämnen som i stort sett helt bedrivs på engelska). Svenska är det språk de känner att de kan uttrycka sig sammanhängande och nyanserat på. Det är erfarenheter som jag tolkar som knutna till sprintpraktiken, men det är naturligtvis omöjligt att veta om detta samband föreligger. Det är möjligt att den språkliga medvetenheten lika väl kan hänga samman med den allmänna utveckling som eleverna genomgår under gymnasietiden. Även samtalen med kontrolleleverna har kretsat kring undervisningspraktik, språkkunskaper, språklig kompetens, modersmål, etc, men min uppfattning är att kontrolleleverna i detta avseende inte uppvisar denna typ av insikter eller medvetenhet. Det är skillnad mellan hur kontrolleleverna och sprinteleverna resonerar om dessa fenomen och jag tror det till stor del beror på diskrepansen vad gäller deras faktiska erfarenheter. Jag tror också att de kontinuerliga samtalen mellan mig och fokuseleverna i de båda klasserna har påverkat dem olika. Sprintelevernas förmåga att uttrycka sig om sprintpraktiken avseende språkliga aspekter har under gymnasieåren utvecklats betydligt. En del av denna utveckling kan nog härledas till våra återkommande samtal.

7.4 Diskussion

Språket får inte vara ett hinder – det upprepas som ett slags mantra bland sprintlärarna. Användningen av engelska skall inte hämma elever att ställa frågor, att svara på frågor, att delta i klassrumsinteraktionen. Användningen av engelska skall inte heller begränsa lärarens val av ämnesområden, stoff eller vilja/möjligheter att möta elevernas frågor. Användningen av engelska skall inte vara ett hinder för ämnesinläringen. Därför har lärarna slagit fast att såväl lärare som elever får använda svenska när de önskar, känner behov av det eller känner sig tvungna. Att ha möjlighet att växla mellan språken

matematikkurser, Kemi B och Samhällskunskap, Vg i Svenska A, Kemi A, Biologi, Historia och samtliga kurser i engelska, G i Religion, Svenska B och moderna språk. *Matilda* har Mvg i Engelska A och B, Samhällskunskap och Fysik breddning, Vg i Engelska C, Matematik A, B, C, Kemi och Svenska, G i Fysik A, B, Matematik D, Historia, Religion.

kan således betraktas som en explicit strategi för att undvika att elevernas ämnesinläring hämmas på grund av engelskan.

Mantrat återupprepas av eleverna. De har helt och hållet tagit över denna fras från lärarna, såväl själva formuleringen som innebörden. Budskapet har verkligen nått fram. Det är ingen som tror att de måste använda engelska då detta språk tydligen är något som kan hindra eller ha en hämmande effekt på lärandet. Effekten av denna språkvalsprincip är för eleverna en minskad användning av engelska, såväl i tal som skrift, och en viss ökad användning av svenska.

När det gäller elevernas engelska kan man konstatera att mer engelska, på det vis som sprintundervisningen erbjuder leder till en oerhört positiv upplevelse hos eleverna när det gäller utvecklingen i engelska. Eleverna uttrycker det som att de har blivit mycket bättre på att använda engelska. Detta kan tyckas märkligt med tanke på att eleverna samstämmigt proklamerar att de under gymnasietiden varken har talat eller skrivit på engelska i någon större utsträckning. Eleverna ger också uttryck för att programmet inte har varit så engelskspråkigt som de hade föreställt sig, inte ens inom ramen för engelskämnet, och att de därmed inte har blivit så bra på engelska som de hade förväntat sig. Lukas framhåller emellertid i detta sammanhang att mer engelska hade nog inte gått att förena med principen att ”språket inte får vara ett hinder”. De påpekar visserligen att den aktiva användningen av engelska har varit upp till var och en och att de i alla fall delvis har sig själva att skylla om de inte har tagit tillfället i akt. Summa summarum, engelskspråkigheten och utvecklingen i engelska blev inte så genomgripande som de hade förväntat sig. Det betyder emellertid inte att eleverna inte upplever sin utveckling i engelska som positiv, tvärtom faktiskt. Trots allt är det utvecklingen i engelska som eleverna framhåller som den största vinsten med programmet. Men allt är relativt naturligtvis.

Det finns emellertid ingen anledning att tro att elevernas upplevelser i detta fall inte har ett sanningsvärde i praktiken, det vill säga att deras engelska inte skulle ha utvecklats efter tre år på gymnasiet. Dessa ungdomar har dessutom ökat sin användning av engelska genom sprint i jämförelse med den mängd engelska som eleverna exponerats för före gymnasiet och i jämförelse med den mängd engelska de skulle ha exponerats för enbart genom engelskundervisningen. Det är självklart att de har utvecklats. Anledningen till deras tveklöst positiva upplevelse av utveckling bör förstås och tolkas i relation till dels den (förhållandevis låga) nivå i engelska eleverna kommer med till gymnasiet, dels den relativt stora och plötsliga ökningen av engelskspråkig exponering som sprint ändå innebär. En relevant fråga i sammanhanget skulle emellertid vara i vilken utsträckning elevernas engelska har utvecklats i förhållande till den mängd engelska de så att säga har utsatts för (och vad man skall jämföra det med – kanske inte en elevgrupp med endast engelskundervisning inom ramen för ämnet engelska).

När det gäller elevernas svenska kan man konstatera att eleverna efter att ha genomgått ett treårigt sprintprogram inte upplever att deras utveckling i svenska har hämmats eller påverkats negativt. De uttrycker det som att den inte har förändrats eller inte har blivit sämre eller som att den faktiskt har blivit bättre. Även detta kan framstå som lite märkligt då elevernas användning av svenska i olika ämnen i och med sprintinriktningen har minskat avsevärt. Dessa uttalanden bör förstås och tolkas i relation till elevernas uppfattning om vad deras svenska innebär. Enligt min uppfattning handlar elevernas uttalanden oftast om deras svenska i största allmänhet. Det är den svenska som är deras modersmål, det språk de behärskar bäst och det språk som de flesta av dem fram till gymnasiet har haft som undervisningsspråk i alla ämnen. Även efter sprint gjorde intåg i deras liv är svenskan det språk de talar hemma, med kompisar på fritiden, men även med kompisar och en del lärare i skolan. I det perspektivet är det inte troligt att eleverna skulle uppleva att denna deras svenska skulle påverkas av sprint.

Vidare upplever eleverna också att de har blivit bättre på svenska efter tre år på gymnasiet. I ett språkutvecklingsperspektiv är det inte särskilt uppseendeväckande då det handlar lika mycket om mognad som om språkutveckling och kognitiv utveckling och språkutveckling antas gå hand i hand. De förknippar svenskan med svenskämnet och de framhåller att det är i svenska de både får tala och skriva mycket. I det perspektivet är det heller inte så konstigt att de upplever att de har utvecklats i svenska (jfr elevtextundersökningen). Däremot ger eleverna uttryck för att de går miste om ord, uttryck och facktermer på svenska, men att de går miste om något de inte har haft ger dem inte känslan av att ha blivit sämre eller att ha hämmats i sin utveckling. Dessutom innebär kodväxlingsstrategierna i sprintpraktiken att eleverna trots allt får möjlighet att inhämta en del termer och uttryck även på svenska.

Utifrån den givna relationen mellan engelska och svenska i sprintpraktiken kan man dra slutsatsen att språket (engelskan) upplevs vara ett hinder i undervisningen – eleverna undviker att använda engelska, och lärarna, åtminstone de som har svenska som modersmål, utgår från att användningen av engelska i undervisningen kan inverka hämmande på elevernas kunskapsutveckling (och språkutveckling). De agerar därför ständigt genom olika kodväxlingsstrategier för att försöka minska friktionen.

På ett övergripande plan är eleverna emellertid nöjda med sin gymnasieutbildning. De tycker att de har fått en god studiemiljö och att lärarna på det hela taget har varit väldigt engagerade och duktiga. Lukas säger så här: *”Jag tycker inte att vi har gjort avkall på det vi skulle ha lärt oss. Det var jag väl lite orolig för- att det skulle bli svårare att lära sig det man skulle gå igenom då. Och visst i många situationer har det väl krävts extra arbete, det kan man inte säga någonting om. Det kanske är lite svårare att förstå ibland, i alla fall i början, men nej, men jag tycker det har gått väldigt bra.”* (E2:2/189.) Även Matilda är nöjd trots att hon studiemässigt har haft det lite

tuffare och antagligen inte skulle välja detta program om hon fick möjlighet att välja om.

8 Sammanfattning och diskussion

Undersökningens övergripande syfte har varit att ta reda på vilken inverkan engelskspråkig undervisning, *sprint*, har på gymnasieelevers ämnesrelaterade kommunikativa kompetens och språkutveckling i svenska. Det har inneburit att mitt huvudintresse har varit riktat mot elevernas modersmål, det vill säga det språk vars användning i undervisningspraktiken begränsas i och med *sprint*. I detta kapitel sammanfattar och diskuterar jag elevernas svenska utifrån dess roll i *sprint* med utgångspunkt i resultaten i avhandlingens olika delundersökningar.

8.1 Hur inverkar *sprint* på elevernas svenska?

Undersökningen har präglats av ett kvalitativt och etnografiskt synsätt. Stommen i studien utgörs av omfattande vistelser i miljön tillsammans med lärare och elever över en lång tidsperiod. Deltagande observation har således varit den övergripande metoden för datainsamling, men även andra metoder har använts, såsom intervjuer, enkäter och ljudinspelningar av klassrumsinteraktion. Det empiriska materialet har därtill omfattat texter eleverna har skrivit i olika ämnen. Undersökningen har alltså belyst *sprint*praktiken genom olika typer av material som har analyserats med skilda metoder.

I kapitel 5, lektionsanalyser, undersöktes klassrumsinteraktionen i syfte att ta reda på elevernas bruk av ämnesanknutet språk i olika kommunikativa verksamhetstyper och faser. I kapitel 6, elevtextanalyser, undersökte jag hur eleverna hanterar några av skolans ämnesdiskurser i sitt skriftspråk. Syftet var att ta reda på om och i så fall på vilket sätt elevernas skriftspråkliga kompetens i svenska i olika ämnen påverkas av *sprint*undervisning. I kapitel 7 undersökte jag lärarnas och elevernas upplevelse av och förhållningssätt till undervisningspraktiken. Syftet var att belysa *sprintsituationen* inifrån och på det viset öka kunskapen om vad *sprint* innebär som språklig praktik.

Resultaten i avhandlingens delundersökningar kan något tillspetsat summeras i följande tre punkter:

- Lektioner och klassrumsinteraktion: det sägs inte så mycket, men det som sägs, det sägs på svenska och är i liten utsträckning ämnesanknutet (kap. 5).
- Elevtexter: Elevernas svenska i svenskämnet är opåverkad. I andra ämnen är det svårt att prestera högt utan att använda ett korrekt och adekvat ämnesanknutet språk och få elever gör det (kap. 6).

- Elevernas och lärarnas inställning: Eleverna upplever att deras svenska i allmänhet inte påverkas nämnvärt, men de anser att de missar och tappar en del ord, särskilt fackord och facktermer. Deras medvetenhet ökar om språkvalets betydelse och språkets förståelse och uttrycksförmåga. Lärarna tycker att språket är ett hinder i undervisningen och kompenserar detta genom att då och då använda svenska (kap. 7).

Jag har framhållit att vad som händer med svenskan i och med sprint rimligtvis bör kopplas till den roll svenskan får och ges i varje ämne, och att denna roll kan tänkas vara avhängig den faktiska användningen av engelska. I ett språkutvecklingsperspektiv är den grundläggande logiken enkel: ökad användning av ett språk leder till utveckling i detta språk, minskad användning av ett språk leder i varje fall inte till ökad utveckling (se kap. 2).

Undersökningen visar bland annat att lärarna har varierande kompetens i engelska språket, att de flesta inte har någon tidigare erfarenhet av att undervisa på engelska och att de förhåller sig på olika sätt till såväl sitt ämne och undervisningen som till själva sprintsituationen (se särskilt kap. 7).

8.1.1 Svenskans roll i klassrumsinteraktionen

Ett resultat i delundersökningen av lektioner och klassrumsinteraktion är att lärarnas användning av engelska (och därmed också deras användning av svenska) varierar, men att eleverna med få undantag väljer att använda svenska i sitt eget språkbruk, oavsett lärarens språkval. Den roll svenskan får i enskilda situationer i undervisningspraktiken är emellertid till stor del beroende dels av lärarens språkval, dels av lärarens språkliga kompetens, i engelska och svenska. En lärare som i stort sett i alla situationer använder engelska får i något högre utsträckning både svar och frågor från eleverna på engelska. Detta gäller i den här undersökningen lektioner i fysik och matematik samt lektioner i engelska och samhällskunskap (av dessa ämnen är det alltså endast fysik som ingår i delstudien av lektioner och klassrumsinteraktion). Lektioner som leds av lärare som själva ibland växlar mellan engelska och svenska medför alltså nästan uteslutande yttranden på svenska från eleverna. Detta gäller både kemi och historia (se kap. 5). Elevernas språkval är således huvudsakligen svenska, men deras benägenhet att använda engelska är större när läraren enbart kommunicerar på engelska.

På det hela taget blir det tystare i sprintklassrummet än i kontrollklassrummet. Undervisningssamtalen blir mer monologiska och därmed mer lärardominerade och mindre flerstämmiga (se kap. 5, jfr även med lärarnas utsagor i kap. 7). Sprintelevernas deltagande i klassrumsinteraktionen är över huvud taget inte så stort och de använder inte heller ett ämnesanknutet språk vare sig på engelska eller svenska i någon större utsträckning. Detta gäller oavsett lärarens språkval och språkliga kompetens i engelska och svenska. Även tidigare undersökningar uppvisar en minskad språklig aktivitet när

undervisningsspråket är engelska (Airey 2006, Falk 2000). Två lektioner i sprintklassen uppvisar dock en något större användning av ämnesanknutet språk hos eleverna: historielektionen med svenska som undervisningsspråk och svensklektionen. I kontrollklassen är klassrumsklimatet stökigare och eleverna mer ofokuserade. Trots detta är såväl själva deltagandet i klassrumsinteraktionen som användningen av ämnesanknutet språk på det hela taget större än i sprintklassen.

En möjlig tolkning av dessa resultat är att svenska är en förutsättning för elevernas egna aktiva ämnesanknutna deltagande i klassrumsinteraktionen. Då undervisningsspråket är engelska blir det nästan ingenting – på svenska blir det trots allt lite mer.

Utifrån gängse språkinlärningsteorier betraktas inlärarens egna aktiva språk användning som en förutsättning för såväl kunskapsutveckling som språkutveckling (se t.ex. Vygotskij 1934 [1999], Swain 1985, Viberg 1987, Lindberg 1996). I ett sådant perspektiv tyder resultaten på en mindre främjande lärandemiljö. Det skall dock påpekas att den ämnesanknutna dialogen i kontrollklassen inte heller är särskilt överväldigande vare sig till omfattning eller kvalitet. Att elever inom ramen för det lärarledda helklassamtalet får ett förhållandevis litet talutrymme är heller ingen nyhet (se t.ex. Lundgren 1979, Anward 1983, Viberg 1987, Teleman 1991, Dysthe 1995, se 3.2.2 och inledningen i kap. 5). Tvärtom är det monologiska lärardominerade klassrumssamtalet en företeelse som inom skolforskningen har ägnats mycket uppmärksamhet, just för att det inte antas skapa de mest gynnsamma förutsättningarna för lärande och utveckling (se t.ex. Dysthe 1995). I det perspektivet är sprintundervisningspraktiken inte särskilt uppseendeväckande och man kan kanske tycka att det då inte spelar så stor roll. Men med sprint, liksom med andra undervisningssituationer där undervisningsspråket är ett annat än elevernas modersmål, innebär lärandet en mer komplicerad process än ämnesundervisning på modersmålet, och det som betraktas som mindre gynnsamma förutsättningar för lärande redan på modersmålet blir då än mer besvärande.

8.1.2 Betydelsen av ett adekvat ämnesrelaterat skriftspråk

Under lektionstid är elevernas egna aktiva användning av engelska och svenska inte särskilt omfattande i den offentliga klassrumsinteraktionen. När det gäller elevernas skrivande uppvisar undersökningen ungefär samma tendenser. Eleverna skriver inte särskilt mycket, vare sig på engelska eller svenska, förutom i svenskämnet. Men när de skriver, skriver de oftast på svenska. Det gäller även på prov då uppgifterna eller frågorna är formulerade på engelska. Skrivuppgifter som kräver att eleverna använder engelska är mycket ovanliga.

Avhandlingens elevtextundersökning bygger på ett begränsat antal texter i ämnena kemi, fysik, historia och svenska (kap. 6). I korthet visar delunder-

sökningen följande: (1) De flesta av sprinteleverna använder inte ett adekvat ämnesrelaterat språk i kemi. (2) Sprinteleverna använder i betydligt mindre utsträckning fackord i fysik än kontrolleleverna, och kontrolleleverna lyckas i högre grad förmedla ett relevant och adekvat innehåll. (3) Merparten av sprintelevernas användning av ämnesrelaterade ord i historietexterna präglas av ottydlighet och osäkerhet. Den sortens vaghet och osäkerhet återfinns inte i kontrolltexterna, inte ens hos de elever som presterar betygmässigt svagare texter (jämförelsematerialet är dock mycket begränsat). (4) De sprintelever som presterar betygmässigt högt på historieprovet har tillägnat sig de korrekta ämnesrelaterade orden, men det går att prestera högt utan att i någon större utsträckning använda ett ämnesrelaterat språk. Det är dock bara en sprintelev som lyckas att utan ett ämnesrelaterat språk uttrycka tydliga samband och resonemang av orsak-verkan-karaktär. (5) Användningen av engelska i historietexterna tenderar att fungera som en resurs på en yt-språklig nivå hos sprintelever som presterar betygmässigt högt, medan engelska i de betygmässigt svagare sprinttexterna snarare fungerar som kompensation för bristande ämnesförståelse. (6) Sprinteleverna gör färre språkliga fel och håller över lag en jämnare och mer skriftspråklig stilnivå i de nationella-prov-uppsatserna i svenska än kontrolleleverna. (7) Sprinteleverna använder i större utsträckning än kontrolleleverna förväntade textaktiviteter i det nationella provet i svenska och lyckas därmed skriva både mer fokuserade och mer sammanhängande texter.

Det som framträder tydligt i elevtextundersökningen är dels den ömsidiga relation som råder mellan språket och kunskapen, dels den faktiska språkanvändningens betydelse för språkutveckling. Elevtexterna i såväl kemi och fysik som historia visar den betydelse tillägnandet av ett ämnesrelaterat språk har i förmedlandet av ett adekvat innehåll. Trots att sprinteleverna är mer studiemotiverade och också på det hela taget presterar betygmässigt högre än kontrolleleverna i samtliga ämnen, använder kontrolleleverna i större utsträckning ett ämnesrelaterat språk och uppvisar också över lag en större säkerhet i användningen (jfr labbsamtalen i fysik som uppvisar samma tendenser, se 5.4.4 och 5.4.5). Men inom ramen för svenskämnet, där alla har samma förutsättningar vad gäller undervisningsspråk och skrivträning uppvisar sprinteleverna en större språklig säkerhet och presterar också betydligt högre än kontrolleleverna (se 6.7.2). Resultaten visar således tydligt på språkanvändningens betydelse för språkutveckling. I svenska har eleverna både fått tala och skriva i betydligt större omfattning än i andra ämnen och det har utan tvekan gett resultat.

Då språkbruket i skolan är knutet till olika kunskapsdomäner och dessa domäner förutsätter ett annat språkbruk än i vardagliga sammanhang, måste tillägnandet av ett ämnesrelaterat språk ske inom ramen för varje skolämne (se t.ex. Halliday & Martin 1993, Schleppegrell 2004, Lindberg 2006, jfr 3.1.2). Om eleverna inte uppmuntras att använda ett ämnesrelaterat språk i vare sig tal eller skrift är det inte så konstigt om de heller inte utvecklar

denna del av den språkliga kompetensen. Det är betänkligt och naturligtvis oroväckande, åtminstone om man tror på ett samband mellan språk, kunskap och lärande.

8.1.3 Språket får inte vara ett hinder

I undersökningen av lärares och elevers inställning till och upplevelse av sprintundervisningen blir sprintpraktiken belyst från deltagarnas perspektiv. Utifrån elevernas utsagor kan man lite tillspetsat uttrycka det som att eleverna uppfattar att (1) mer engelska leder till bättre engelska, (2) lite mindre engelska leder till lite mindre utveckling i engelska, (3) mer engelska betyder användning av svenska i mindre utsträckning, (4) mindre svenska betyder oförändrad svenska eller till och med bättre svenska. Över lag har eleverna en mycket positiv uppfattning om sin språkutveckling, särskilt i engelska, men även i svenska. Samtidigt ger de samstämmigt uttryck för att de själva inte har använt engelska i tal eller skrift i någon större utsträckning, att de missar uttryck och facktermer på svenska och att förståelsen blir lidande.

I kontrast till de nästan översvallande positiva upplevelserna av framgångar i engelska står elevernas uppfattning om omfattningen av engelska i undervisningen. De har helt och hållet anammat innebörden av frasen: ”språket får inte vara ett hinder” (se kap. 7). Det är ingen som tror att de måste använda engelska då detta språk tydligen är något som kan hindra eller ha en hämmande effekt på lärandet. Effekten av denna språkvalsprincip är för eleverna en minskad användning av engelska, i tal såväl som skrift. Men en minskad eller utebliven aktiv användning av engelska verkar inte betyda en mer aktiv användning av svenska (se kap. 5). Eleverna konstaterar att de inte skriver i någon större utsträckning förutom i svenskämnet (se kap. 7). Resonemanget om att mindre engelska innebär mer svenska omfattar därmed i stort sett uteslutande elevernas passiva språkanvändning.

De positiva konsekvenser som eleverna anser sig uppleva av denna språkliga situation, där svenskan alltid är möjlig att använda, är att den dels gjort det enklare att hänga med under lektionerna, dels bidragit till ökade möjligheter för dem att inhämta en del facktermer på svenska. Den negativa konsekvensen är, enligt eleverna, minskade positiva effekter på deras utveckling i engelska. På det hela taget upplever eleverna alltså att de talar och skriver förhållandevis lite på engelska, och faktum är att de inte heller på svenska använder ett ämnesrelaterat språkbruk i någon större utsträckning.

Elevernas upplevelse av sprint kan beskrivas som överväldigande positiv när det gäller engelskan och bekymmerslös när det gäller svenskan (kap. 7). En del av förklaringen till denna bekymmerslösa inställning är, enligt min mening, att elevernas svenska redan har nått en hög nivå och att det är på svenska de pratar och skriver mest, sprint till trots. Det de känner av att de missar är sådant som konkret går att få syn på i undervisningen, till exempel

facktermer. Resten kan förklaras med ordspråket: det man inte vet om har man inte ont av. Eleverna vet inte vad de går miste om, förutom undantagsvis då de förstår något de redan trodde att de hade förstått. Om man inte vet vad man går miste om och heller inte har någon uppfattning om vad man kan gå miste om är det mycket svårt att sakna det eller uppleva det som en brist (jfr Telemans resonemang om normluckefel i 3.1.1).

Här finns en skillnad om man jämför med lärarna. Lärarna har helhetsbilden av ämnet – de överblickar och har kontroll över genomgångar, diskussioner, avsnitt och dynamik. De har också ofta möjligheten att göra jämförelser mellan olika klasser och situationer, och de märker skillnaden. De upplever att interaktionen och dynamiken påverkas, att valet av lektionsupplägg och aktiviteter anpassas, att tempot och därmed mängden stoff dras ned (se kap.7). Språket får inte vara ett hinder – men är det likväl hela tiden. Det hänger inte på hur bra eller dålig läraren är på engelska eller hur kunnig hon är i sitt ämne. Det handlar mer om hur varje lärare i samspel med eleverna lyckas få språket att vara ett mindre hinder för kommunikationen i klassrummet.

Detta lyckas en del lärare ganska bra med. De växlingar mellan engelska och svenska som många av eleverna i början av gymnasietiden fann irriterande upplever de i slutet av gymnasiet som en tillgång eller till och med en räddningsplanka. Växlingarna från engelska till svenska är, enligt eleverna, bra av flera anledningar: de ger dem möjlighet att även få en del termer på svenska, de underlättar förståelsen eftersom eleverna upplever att de missar mindre och risken för negativ inverkan på svenskan minskar (se kap. 7).

8.1.4 Sammanfattande slutsatser

Man kan konstatera att sprinteleverna exponeras för mer engelska, men det gäller nästan uteslutande den passiva användningen. I sitt eget språkbruk använder eleverna i stort sett alltid svenska. Det gäller oavsett ämne, lärarens språkval och språkliga kompetens i engelska.

Över huvud taget är det dock tystare i sprintklassrummet än i kontrollklassrummet. Sprintelevernas aktiva deltagande i klassrumsinteraktionen är mindre och de använder inte ett ämnesrelaterat språk i samma utsträckning som kontrolleleverna, vare sig i tal eller i skrift.

Sprintelevernas deltagande i klassrumsinteraktionen är dock något större när undervisningsspråket är svenska. Det visar både analysen av den historiektion som bedrivs helt på svenska och analysen av svensklektionen. Under dessa lektioner visar sprinteleverna att de har potential att delta aktivt i den ämnesanknutna klassrumsinteraktionen.

En viss användning av svenska under lektioner som huvudsakligen bedrivs på engelska verkar inte främja elevernas aktiva deltagande i någon större utsträckning. Eleverna måste inte själva använda engelska och de gör de heller inte särskilt ofta. Undersökningen visar att när läraren talar

engelska deltar eleverna på det hela taget i mycket liten utsträckning i klassrumsinteraktionen. Det tyder fysiklektionen, kemiklektionen och de övriga historiektionerna på.

Jag drar följande slutsatser: (1) Svenska som undervisningsspråk är en förutsättning för elevernas aktiva deltagande i den ämnesanknutna klassrumsinteraktionen. (2) Engelska som huvudsakligt undervisningsspråk påverkar på ett väsentligt sätt dynamiken i klassrummet. Språkvalet engelska utgör ett hinder för dialogen mellan lärare och elever.

Den minskade språkanvändningen som sprint för med sig för eleverna påverkar deras möjligheter att utveckla ett ämnesrelaterat språkbruk. Undersökningen visar att kontrolleleverna använder ett adekvat ämnesrelaterat språk, i både tal och skrift, i större utsträckning än sprinteleverna. Det är anmärkningsvärt inte minst med tanke på att kontrolleleverna på det hela taget är mindre studiemotiverade och över lag presterar betygsmissigt sämre än sprinteleverna i samtliga ämnen. Däremot uppvisar sprinteleverna en större språklig säkerhet än kontrolleleverna i svenskämnet. I svenska har de samma förutsättningar som kontrolleleverna när det gäller undervisningsspråk och språkträning. Denna del av undersökningen understryker den faktiska språkanvändningens betydelse för språkutvecklingen.

Utifrån den relation mellan engelska och svenska som faktiskt råder i undervisningen i sprintklasser i dag kan man alltså dra slutsatsen att engelskan utgör ett hinder. Det upplever också både lärare och elever. Eleverna undviker att använda engelska, och lärarna (åtminstone de som har svenska som modersmål) utgår från att användning av engelska kan inverka hämmande på elevernas kunskapsutveckling. De tycker att det är viktigt att språket inte blir ett hinder. De tillåter att eleverna kommunicerar på svenska och använder också själva olika kodväxlingsstrategier för att undvika potentiella hinder.

8.2 Perspektiv på sprint

Sprint har periodvis väckt het debatt om vilka effekter en engelskspråkig undervisningspraktik medför (se t.ex. Hyltenstam 2002). Farhågorna har formulerats i termer av sämre ämneskunskaper, en hämrad utveckling i svenska och en marginell förbättring i engelska i förhållande till insatsen. Många undrar om sprintundervisningen är värd mödan eller om det är en företeelse som vi kanske borde avskaffa.

Vi kan till att börja med konstatera att behovet av goda kunskaper i engelska knappast kommer att bli mindre. Den svenska språksituationen har under de senaste årtiondena internationaliserats och engelskans inflytande har blivit allt starkare (Josephson 2004:60–61). Det finns många exempel på domäner i det svenska samhället där engelskans betydelse har ökat markant, till exempel inom det internationella affärslivet, inom svenska tjänstemäns EU-verksamhet och inom naturvetenskap och teknik (Melander 2002:4–5).

Om man ser till de språkvalsmönster som förekommer i undervisningspraktiken i sprintämnen kan det språkmöte som äger rum snarast sägas resultera i den företeelse som i två- eller flerspråkiga situationer brukar kallas *diglossi* (se Ferguson 1971, Fishman 1972 om *diglossi*). Denna undersökning visar tecken på den typ av funktionsuppdelning mellan språk som är karaktäristisk för en diglossisituation. Särskilt tydligt är det i de naturämnen som ingår i studien – i undervisningslektionerna används i stort sett uteslutande engelska i kärnverksamheterna, det vill säga i de aktiviteter som behandlar ämnesinnehållet. Svenska används som samtalsspråk i aktiviteter av mer social karaktär, eller inte alls. Detta är naturligtvis oroväckande i ett språkpolitiskt perspektiv och anknyter till frågan om domämförluster, det vill säga om den allt mer ökande användningen av engelska resulterar i att svenska språket förlorar sin funktion inom vissa domäner i det svenska samhället (Josephson 2004, Hyltenstam 2004).

Språkbadet i Kanada, den främsta inspirationskällan för sprint, har uppvisat mycket goda resultat. Även språkbadet i Finland, som också har inspirerats av de kanadensiska språkbadet, har uppvisat liknande positiva effekter. Det finns dock betydande skillnader mellan å ena sidan sprint och å andra sidan språkbadet i Kanada och Finland. Såväl de finska som de kanadensiska undervisningssituationerna har utformats med tydliga mål och utifrån kriterier med utgångspunkt i inlärningsteorier (se 2.1.2). Ett komplext samspel förutsätts mellan såväl lärarens som elevernas kunskaper i målspråket och elevernas modersmål. En rad faktorer antas ha betydelse för att språkbadet skall kunna betraktas som lyckade både i ett språkinlärningsperspektiv och i ett mer allmänt lärandeperspektiv. Språkbadet är också en konsekvens av de rådande socioekonomiska och sociokulturella förhållandena, det vill säga de är väl förankrade i de tvåspråkiga samhällen som Kanada och Finland representerar (se 3.2).

I Sverige är språksituationen annorlunda. Engelska som målspråk i Sverige handlar per definition om främmandespråksinlärning (Hammarberg 2004:26, se 2.2.2). Det har emellertid diskuterats huvuvida engelskan skall betraktas som ett främmandespråk eller andraspråk i det svenska samhället i dag då den ökade internationaliseringen innebär att allt fler svenskar kommer i kontakt med engelska i sina dagliga liv genom arbetet, vetenskapen, skolan eller populärkulturen (Josephson 2004:131–141, Hyltenstam 2004: 51–52). En undersökning visar också att användning av engelska i aktiviteter utanför skolan har en betydande roll för svenska gymnasieungdomars språkutveckling i engelska (Sylvén 2004).

Diskussionen har naturligtvis ett principiellt värde, inte minst i ett språkpolitiskt perspektiv. I avhandlingen är frågan också relevant. Det sprint-situationen har gemensamt med de kanadensiska och finska språkbadet och undervisning på svenska för minoritets- och invandrarelever i Sverige är att ett annat språk än elevernas modersmål används som undervisningsspråk. Men språksituationen för sprintelever skiljer sig från den språksituation som

kanadensiska och finska språkbadslever och andraspråkslever i Sverige befinner sig i, just på grund av att språkinläringen sker i ett land där språket inte talas. I den bemärkelsen handlar inläring av engelska i Sverige inte om andraspråksinläring (se 2.2.2). Men med sprint behandlas engelskan som ett andraspråk, och undervisningen vilar alltså på samma pedagogiska grundtanke som språkbadet och undervisningen på svenska för minoritets- och invandrarelever. I utformningen av undervisningen bör dessa parametrar beaktas och få pedagogiska implikationer. Främmandespråksundervisning är till exempel en förhållandevis okontroversiell företeelse som i detta sammanhang inte behöver problematiseras, medan ämnesundervisning på ett annat språk än elevernas modersmål innebär en betydligt mer komplex undervisningssituation. Det gäller alltså oavsett om vi väljer att på ett principiellt plan betrakta engelska som ett andraspråk eller främmandespråk i Sverige.

Inom såväl andraspråksforskningen i Sverige som inom språkbadsforskningen i Kanada och Finland har undervisningssituationen problematiserats. Lärande på ett andraspråk uppfattas som en komplicerad process. Både i Kanada och Finland har de faktorer som förutsätts ha avgörande betydelse i språkbadet för elevernas skolprestationer, avseende såväl ämnesinläring som språkutveckling, konkretiserats i form av kriterier. Formuleringen av kriterier visar också indirekt på vilka risker som man har antagit att undervisningssituationen kan medföra. Kriterierna är sju stycken och det är anmärkningsvärt att fem av dessa berör elevernas modersmål (se 2.1.2). Om man ser till implementeringen av sprintundervisningen kan man inte säga annat än att den är lättvindigt och godtyckligt utformad. Tidigare forskning om sprint i Sverige har också visat att utbildningsformen inte entydigt låter sig beskrivas när det gäller vare sig målformulering, omfattning eller riktlinjer för implementering (Nixon 2000). Utformningen av programmen tyder snarare på en bristfällig analys av vad sprint faktiskt innebär i undervisningssituationen och vilka konsekvenser användning av engelska i ämnesundervisningen kan få för elevernas kunskapsutveckling och fortsatta utveckling i det ”gemensamma, samhällsbärande språket” i Sverige, det vill säga svenskan (Mål i mun, SOU. 2002:22).

Det som i nuläget kan betraktas som goda förutsättningar för sprint i Sverige är dels att merparten av eleverna har svenska som modersmål och att dessa elevers språkutveckling i svenska vid gymnasietidens (och sprints) början redan har nått en hög nivå, dels att sprint hittills har lockat en elevgrupp som beskrivs vara studiemotiverade och högpresterande betygsmässigt.

I den nuvarande sprintsituationen vet vi att eleverna åtminstone blir något bättre på engelska inom ramen för engelskämnet än kontrollgrupper som endast får engelska genom den vanliga språkundervisningen (Washburn 1997, Sylvén 2004, Kjellén Simes 2006). Skillnaderna i Washburns undersökning är emellertid inte signifikanta och Sylvéns undersökning visar att den positiva utvecklingen snarast kan knytas till elevernas användning av

engelska utanför skolan. Kjellén Simes undersökning uppvisar tydligare och mer entydiga positiva resultat, men undersökningen gäller IB-programmet där skrivträning på engelska utgör en kontinuerlig aktivitet. Kjellén Simes framhåller också att detta är en av de största skillnaderna mellan engelskspråkig undervisning på det internationella IB-programmet och på nationella sprintprogram (se inledningen i 2.1). Vi vet alltså inte hur effektiv sprintundervisningen är när det gäller utvecklingen i engelska i förhållande till insatsen eller till vilket pris eleverna blir något bättre i engelska än jämförelsegrupperna. Vi vet inte heller något om elevernas utveckling av ämnesrelaterat språk på engelska då elevernas engelska har undersökts endast inom ramen för engelskämnet. En positiv konsekvens av sprint är emellertid elevernas uppskattning av sina framsteg i engelska och deras ökade självförtroende i relation till engelskan (se 2.2.3).

När det gäller ämnesinläringen möter eleverna hinder i undervisningspraktiken i form av språksvårigheter, både de egna och lärarnas. Detta kompenseras i viss mån av hög studiemotivation, men kräver också hårt arbete utanför skoltid. Några av lärarna tycker sig se att den engelskspråkiga undervisningen försvårar ämnesinläringen för eleverna, särskilt för de elever som faller utanför den mest högpresterande elevgruppen. Det stämmer bra överens med elevernas egna upplevelser. Betygsmässigt presterar dock eleverna över lag högt, men det är naturligtvis svårt att säga på vilket sätt betygen avspeglar ämnesinläring och ämneskunskaper utan att ha undersökt detta specifikt. Det finns två svenska studier som tyder på att engelskspråkig undervisning på högskolenivå försvårar ämnesinläringen för studenter: en undersökning av studenters fysikinläring (Airey 2006) och en undersökning av studenters förståelse vid läsning av kurslitteratur på engelska (Söderlundh 2004, se 2.2.3).

Jag vill också i sammanhanget kommentera den allmänna beskrivningen av sprinteleverna som ambitiösa, högpresterande och studiemotiverade. Det stämmer på det hela taget, men det är naturligtvis en generalisering av sprinteleverna som grupp. Alla elever i en sprintklass är inte lika högpresterande och ambitiösa. Men det är de högpresterande som klarar sprint – det är dessa elever som med en rimlig extra arbetsinsats kan kompensera de eventuella hinder och brister som den engelskspråkiga undervisningen för med sig.

Frågan om sprint är en bra undervisningsform över huvud taget och om denna typ av undervisning är ett effektivt sätt att öka elevernas kunskaper i engelska kan i viss mån betraktas som en värderingsfråga. Man kan till exempel tycka att de framsteg sprintelever gör i engelska i sig är det viktigaste och därmed en tillräcklig motivering för att bedriva engelskspråkig undervisning. Denna typ av resonemang har präglat den diskussion som förts av en del högt uppsatta forskningsledare om behovet av ökad användning av engelska på universitets- och högskolenivå (Josephson 2004:134). I den diskussionen har värnandet om studenters språkliga kompetens och språkutveckling i svenska betraktats som en bakåtsträvande hållning som står i

motsättning till ökad internationalisering och ökade möjligheter för svenska studenter att konkurrera i forskning och arbetsliv internationellt (jfr Josephson 2004:132–136). Men jag vill framhålla att detta antyder ett enspråkigt perspektiv – en fortsatt användning och utveckling i svenska står inte i motsättning till ökade kunskaper i engelska (eller andra språk). Detta är också en av grundstenarna i den språkpolitiska utredningen *Mål i mun* (SOU. 2002:27). Björn Melander, kommitténs huvudsekreterare, slår fast följande: ”Det är uppenbart att svenska studenter, universitetslärare och forskare i många sammanhang behöver använda engelska. Men goda kunskaper i engelska står inte i motsatsställning till goda kunskaper i svenska. Tvärtom stöder språk varandra; har man tillgång till ett svenskt fackspråk blir man också bättre på engelska. Det behövs både svenska och engelska, inte engelska i stället för svenska!” (Melander 2002:5, jfr även Carlsson 2002: 14–15). I diskussionen om engelskspråkig undervisning på högskolan framhåller Josephson (2004:134) att argumenten för svenskan som ett naturvetenskapligt språk inte har något att göra med ett allmänt kulturkonserverande värnande om svenska som ett värde i sig. Argumenten är tvärtom mycket praktiska: ”Utvecklas inte naturvetarsvenskan blir svenska studenter så småningom helt enkelt en smula dummare.” (Josephson anför emellertid inget empiriskt stöd för denna åsikt.) Detta är också en åsikt som Karin Carlsson, professor i mikrobiologi, ger uttryck för. Hon ställer följande frågor (Carlsson 2002:15): ”Lär man sig sitt ämne lika bra om man tvingas avstå från modersmålet vid ämnesinläringen? Kan det till och med vara så att internationaliseringen *motverkar* universitetens syfte att ge samhällets högsta utbildning, därför att den mest avancerade utbildningen ges en språkdräkt som varken studenter eller lärare behärskar fullt ut?” Carlsson (2002:15) konstaterar att både hennes egen och en del av hennes kollegors ryggmärgskänsla är att studenterna får flackare kunskaper och sämre förståelse om språket är ett annat än modersmålet.

Detta resonemang är naturligtvis relevant även när det gäller engelskspråkig undervisning på lägre utbildningsnivåer som till exempel sprint. Det denna undersökning framför allt synliggör är hur betydelsefullt språket är i undervisningspraktiken. Den visar på den ömsesidiga relation som råder mellan språket och kunskapen respektive mellan förmåga att hantera ämnesdiskurserna språkligt och framgångar i skolämnena. Undervisningssituationen blir känsligare då språket inte längre är något självklart, något naturligt som vi tar för givet för att kunna interagera.

Det aktualiserar också frågan om ämneslärares språkliga kompetens, inte bara färdigheten utan även metakunskapen, det vill säga kunskapen om språket. Sprintlärare behöver redskap, språkliga redskap, i undervisningen både för sin egen skull och för elevernas. Den vanliga hållningen är att historieläraren sysslar med historia, kemiläraren med kemi och svenskläraren med språket. Men det är omöjligt att skilja språket från innehållet, särskilt då språket inte fungerar optimalt. Naturligtvis är inte historia en språkkurs i

första hand, men som historieläraren mycket riktigt påpekar – om språket är för obegripligt går det inte att bedöma innehållet.

Eleverna reagerar också starkt på om ämneslärarna uppmärksammar språket och ämneslärarna kan tycka att de inte har tid eller tillräcklig kunskap om språket för att lägga vikt vid detta i sitt ämne. Men frågan är vem som skall lära eleverna att skriva en uppsats i historia eller en labbrapport i kemi. Uppdraget ligger inte på svensklärarnas bord av den enkla anledningen att texter är knutna till specifika sammanhang och situationer och kräver således en kunskap om texttyper, innehåll och form som är ämnesspecifik. Samtidigt är det inte riktigt accepterat att ämneslärarna sysslar med språk. Många ämneslärare tycker sig heller inte ha tillräcklig kunskap om språket för att det skall bli legitimt att syssla med det på ett medvetet sätt i undervisningen.

Kemiläraren till exempel uttrycker dock i våra samtal en exakt kunskap om hur en labbrapport skall se ut, inte bara till den övergripande strukturen utan även på lexikogrammatisk nivå. När vi diskuterade elevernas skrivande i kemi och mina utkast till analyser framträdde lärarens språkliga kunskaper med tydlighet. Men han framhöll att han inte håller på med språket, att det är mer det svenskläraren gör och kan. Läraren påpekade också att kemispråket snarare innebär att använda så lite språk som möjligt och att han till skillnad från svenskläraren försöker få eleverna att använda ett avskalat men exakt språkbruk. Han ville med detta återigen framhålla att han inte sysslar med språket. Jag fann detta intressant och tänkte att det är precis denna typ av kunskap som måste synliggöras. Läraren har metakunskapen men vet inte riktigt om den, än mindre vad han skall göra med den i relation till eleverna. Det behövs ett språk för att tala om språket, en språklig metakunskap, men också ett vidgat förhållningssätt gentemot ämneslärarnas kompetens och behov av att för eleverna kunna prata om och framhålla språkets betydelse för ämnet. Det blir en boja för ämneslärare, särskilt sprintlärare, om de känner att de inte får eller kan betona det språkliga uttryckets betydelse för framgångar i ämnet.

Som jag tidigare har framhållit gäller resonemanget om språkets betydelse i undervisningspraktiken naturligtvis inte enbart sprintundervisning. Men sprintsituationen tydliggör den språkliga dimensionen i ämnen där språket vanligtvis bara är ett självklart och naturligt redskap i arbetet.

8.3 Slutord

I ett längre perspektiv är det allvarligt att sprintundervisningen i Sverige inte är utformad med utgångspunkt i den kunskap som finns om relationen mellan språkkunskaper och lärande. I jämförelse med språkbadsundervisningen i Kanada och Finland framstår den svenska sprintundervisningen som ganska tafatt. Språkbadsundervisningen i tvåspråkiga samhällen som Kanada och Finland har helt andra sociokulturella förutsättningar och den bedrivs

enligt tydligt formulerade kriterier. Den omedvetenhet och godtycklighet som i dag kan sägas präglade sprint som undervisningsform i Sverige, i kombination med den starka strävan mot internationalisering i samhället över huvud taget, är potentiellt problematisk. Om man gör tankeexperimentet att sprintundervisningen sådan den bedrivs i dag infördes på bred front i Sverige, i klasser med elever av alla de slag, studiemotiverade eller inte, så skulle det finnas god anledning att oro sig för svenskans fortsatta ställning som ett komplett och samhällsbärande språk.

Ämnesundervisning på ett annat språk än elevernas svenska kan dock vara en mycket framgångsrik modell som kan bidra till elevernas målspråksutveckling utan att detta behöver gå ut över deras ämnesinläring. Den kanadensiska och finska språkbadsundervisningen visar på detta. Men sprint framstår i dag som en förhållandevis ineffektiv undervisningsform. Många sprintlärare blir tvungna att ägna oproportionerligt mycket tid åt den språkliga formuleringen för att klara undervisningssituationen på engelska. Till pedagogiska frågor blir det inte mycket tid över. Lärarna gör så gott de kan utifrån den givna situationen, men då grundtanken inte är tydligt formulerad, förutsättningarna inte explicitgjorda och betydelsefulla faktorer inte analyserade är det en svår uppgift att nå tydligt märkbara och framgångsrika resultat. Kunskapen om relationen mellan språk och lärande finns, inte minst genom erfarenheter från andra undervisningssituationer där ett annat språk än elevernas modersmål används som redskap för ämnesinläring.

Om vi kan ta till vara dessa erfarenheter, kan undervisningsformer med stora inslag av engelska antagligen bli en stor tillgång i vår strävan att öka elevernas engelskkunskaper. Om inte, blir det just ingenting förutom ett betydande merarbete för både lärare och elever – ungefär som nu. Vi har inte en lika naturlig tvåspråkig situation som Kanada och Finland. Därför krävs det extra noggrannhet i utformningen av undervisningen. Det motto som sprintlärarna uttrycker i frasen ”språket får inte vara ett hinder” har ytterst sin grund i avsaknaden av kriterier. Det är en räddningsplanka – en strategi där annan strategi saknas.

Men behovet av goda kunskaper i engelska är stort och det finns därmed god anledning att utveckla undervisningsformer som stärker elevernas engelskkunskaper. Strävan måste vara ökade kunskaper i engelska och fortsatt parallell utveckling i svenska, inom alla ämnesområden.

Summary

This dissertation considers the Swedish of upper secondary students in an English-language environment. The overall aim of the investigation, which is presented in chapter 1, has been to determine what effect English-language instruction in Sweden has on the subject-based communicative competence and language development in Swedish of upper secondary students. My main interest has thus been focused on the students' mother tongue, that is, the language which gets limited in the teaching practice within so-called content- and language-integrated learning (CLIL).

The dissertation begins with an ethnographic description of a conversation between me and a student, and an account of how one of the teachers reflects on the difference between teaching in Swedish and English. These examples highlight aspects of the practice that I have studied and are intended to mark the qualitative and ethnographic approach that characterises the investigation: in my view, extensive visits in the school environment, and following the same teachers and students over a long period of time constitute important conditions for sufficiently understanding and interpreting the effect of CLIL teaching on the students' Swedish.

The empirical studies proceed from the following assumptions: (1) the content of "the students' Swedish" stretches far beyond the linguistic competence required to handle day-to-day conversational situations, and that used within the scope of Swedish as a subject, (2) different situations and different activities entail different conditions and place different demands on linguistic competence of the students and their active language use, and (3) the conditions for the students' subject-based language development in Swedish vary according to the actual use of English in the teaching practice in different subjects and situations. These assumptions have influenced the choice of theoretical grounding in the dissertation and are further investigated in chapter 3.

Chapter 2 includes an overview of the topic of investigation, the starting point being previous research on CLIL in Sweden. The chapter serves both as an introduction to the subject and as a background to my investigation. It can be noted that this type of teaching has generated heated debate. Fears have been expressed about lowered subject learning, inhibited development in Swedish, and marginal improvement in English relative to the effort involved. Previous research on CLIL in Sweden leaves us with relatively little knowledge about what CLIL means for the language development of students in Swedish and, above all, what CLIL means in practice (see the introduction to chapter 2, as well as 2.1.2 and 2.2.3). Moreover, the students'

English and Swedish have previously only been investigated within the framework of their respective language subjects and thus not in relation to the other subjects that CLIL actually directly concerns (physics, chemistry, etc.). In a comparison between CLIL on the one hand, and successful language submersion in Canada and Finland on the other, there are a number of differences in design that are likely to have a significant impact on language learning, as well as on learning generally. In view of that, and in order to move the discussion about CLIL and its consequences forward, it is, in my view, necessary to investigate concrete communicative contexts and situations.

In chapter 3, I describe the perspectives and theories I have chosen to ground the investigation in. The three basic assumptions (presented in chapter 1) are explored here. The investigation is in the ethnographic tradition, more specifically, the discipline established by the anthropologist and linguist Dell Hymes in the 1960s (see for instance Hymes 1962). The ethnographic approach has been supplemented with a sociocultural perspective (see for instance Säljö 2000). Both traditions emphasise the interplay between language, communication and social situation, the first with clear methodological implications, the second with theoretical ones, where a key aspect is the importance of language in learning. Two additional traditions of research are presented, activity analysis (Linell 2007) and systemic-functional linguistics (see for instance Halliday & Martin 1993, Halliday & Matthiessen 2004). The first is reflected in the study of classroom practice (chapter 5), the second in the study of student texts (chapter 6). Both traditions are based on theories with a sociocultural focus, in which language and communication are considered to be situated or embodied in different social contexts. The systemic-functional perspective, with its clear foundation in pedagogy – known as the Australian genre-based approach, thus supplements the sociocultural perspective on a more overarching level in the dissertation (see especially 3.1.2). Finally, the research question is considered specifically from a language learning and language development perspective. I assume that language learning and language development require active, meaningful language use, regardless of whether the focus is on everyday conversational competence or subject-based school competence. Accordingly, I concur with the view expressed by, among others, Vygotskij (1999 [1934]), Swain (1985), Lindberg (1993, 2004), Lindberg & Sjöqvist (1996) and Hyltenstam (2002).

In chapter 4, the overall method for collecting data, i.e. participatory observation, is described. The investigation is based primarily on extensive fieldwork in two science classes, one taught in English and one in Swedish, during the students' three years at upper secondary school (see figure 4 in chapter 4 for a general picture of how the investigation was carried out). A number of methods have been used for collecting data, e.g. interviews, questionnaires and audio recordings of classroom interaction. The empirical

material also includes texts that the students wrote in various subjects (see figure 1 in chapter 4 for a presentation of the scope of data collection). The aim of this broad effort has been to create conditions for a comprehensive, nuanced description and interpretation of both the linguistic behaviour of the teachers and students in CLIL practice, and the experiences and perceptions that teachers and students report.

The dissertation results are presented in the form of three studies: a study of classroom practice (chapter 5), a study of student texts (chapter 6) and an investigation of teacher and student attitudes to CLIL, and their experiences of it. This part is based on interviews and conversations (chapter 7). The studies are thus based on different types of materials and have been analysed using different methods. However, the number of lessons, texts and interviews that have been selected for analysis is limited. Therefore, far from all the materials have been treated directly in the dissertation.

In chapter 5, classroom interaction was investigated with the aim of determining whether the CLIL students make use of subject-based language during the lesson. The chapter contains an analysis of fourteen recorded lessons, eight from the CLIL class and six from the control class, in the subjects of chemistry, physics, history, religion and Swedish. They constitute a selection of the total of 56 lessons, that I recorded during the periods of fieldwork. In the investigation of classroom interaction, I started with an analysis of the structure of the lessons in order to be able to relate the teachers' and students' use of English and Swedish to different parts of the lesson, as well as to different activities.

This part of the investigation is summarised in three points: (1) on the whole, there is less participation among CLIL students in classroom interaction than among the control students, (2) the CLIL students do not use subject-based language in either Swedish or English, to any significant extent. The control students' use of subject-based language is in no way overwhelming, but it is nonetheless greater, and (3) the teachers' use of English varies (as does in consequence their use of Swedish), but with few exceptions the students choose to use Swedish as their language, regardless of the teacher's choice of language. In two lessons in the CLIL class the students exhibit a somewhat greater use of subject-based language: the history lesson with Swedish as the language of instruction and the lesson where Swedish is the subject. One possible interpretation of these results is that Swedish is a prerequisite for the students' own active subject-based participation in classroom interaction. When the language of instruction is English, there is almost no such participation, whereas it increases a little when the language of instruction is Swedish.

In chapter 6, I investigate how the students treat some of the subject-based discourses in their written language. The aim was to determine whether and, if so, in what way, the students' linguistic competence in Swedish in different subjects is affected by CLIL instruction. This part of the

investigation is based on close readings of a limited number of texts in the subjects of chemistry, physics, history and Swedish.

What clearly emerges from the investigation of student texts is, first, a reciprocal relation between language and knowledge and, second, the importance of the actual use of language in language development. The student texts in chemistry and physics as well as in history show how important it is that the students have a good command of the subject-based language if they are to convey the relevant content. Because the study of student texts is based on very limited data, it is not possible to draw conclusions of a general nature about the students' subject-based linguistic competence or understanding of a subject. Nevertheless, certain tendencies can be discerned. Even though the CLIL students are more motivated in their studies and moreover generally earn better marks than the control students in all the subjects, the control students use subject-based language to a greater extent and in general also have greater confidence in their use of it (cf. the lab conversations in physics, which show the same tendencies; see 5.4.4 and 5.4.5). This can be compared to the texts that the two classes wrote for lessons in which Swedish was the subject, where they share the same conditions regarding their language of instruction and writing practice (see 6.7.2). In this context, it emerges that in general the CLIL students were more confident in their language and also performed significantly better than the control students. The high standard of the CLIL students' texts in Swedish thus demonstrates the importance of language use for language development. In Swedish, the students were able to both speak and write to a much greater extent than in other subjects, and this has no doubt produced results.

In chapter 7, the teachers' and students' experiences with and attitudes to the teaching practice were investigated. The aim was to understand the CLIL situation from within and thereby increase our knowledge about what CLIL means as a linguistic practice. The study is based on recorded interviews with teachers (six) and students (twelve) as well as recorded conversations between students (three) (see table 48 in chapter 7). The recorded conversations constitute only a small portion of the numerous conversations between me and the teachers and students. Given that the investigation as a whole is predicated on an ethnographic approach, the perspectives of the teachers and students from within are of crucial importance. Nonetheless, the participants' perspectives are included in different ways in other analytical sections of the dissertation as well, but in chapter 7 these are presented together.

To summarise the result of chapter 7, it can be said that the language situation, that is, the relation between the use of English and Swedish in the teaching practice, is guided by the following principle: "Language should not be an obstacle." The teachers have decided that both teachers and students can use Swedish whenever they want, feel the need or feel obliged

to, the intention being that English should not be allowed to get in the way of learning the subject content. The effect of this language principle is that students decrease their use of English in speech as well as in writing, and that they somewhat increase their use of Swedish. The positive consequence that students note in this language situation is that it is easier to follow along during a lesson. They also feel it gives them better opportunities to acquire technical terms in Swedish. The negative consequence is, in the students' view, that it probably reduces their opportunities to develop their English. On the whole, the students find that they speak and write relatively little in English. At the same time, they note that they do not speak or write in Swedish to any significant extent apart from when the subject is Swedish.

After having completed the three-year CLIL programme, the CLIL students, despite everything, generally have a very positive attitude about their language development, especially in English but also in Swedish. At the same time, however, they are unanimous in their view that they have not used English in speech or in writing to any significant extent, that they lack expressions and technical terms and that their comprehension suffers. The students' attitude to Swedish can be described as basically unconcerned. The students do not find that their development in Swedish has been inhibited or negatively affected. This can be considered odd given that the students' use of Swedish in different subjects where CLIL is the practice has declined considerably. In my view, at least part of the explanation for this is the fact that the students' level of Swedish was high already before beginning secondary school. Swedish is the language they speak at home and with friends in their free time, but also with friends and most of the teachers at school even after CLIL entered their lives. What they feel they lack are things that can be seen concretely in the teaching, like technical terms. The rest can be explained by the saying "You don't miss what you don't know". The students seldom know what they are missing. One exception is when they learn or understand something they already thought they knew or understood. If someone does not know what he or she lacks, nor has any understanding of what might be lacking, it is very hard to actually miss something or see it as a problem.

On the basis of the results of the three different studies in the dissertation, I discuss in chapter 8 the influence that CLIL has on the students' Swedish with regard to its role in CLIL practice. It is noted that CLIL teaching entails more exposure to English, but that the students' active use of English in speech and in writing remains very limited. Furthermore, it can be noted that a reduction or absence of active use of English does not seem to entail significantly more active use of Swedish, on the part of the students. The different materials in the investigation jointly demonstrate this.

Based on the analyses of the students' use of subject-based language, I draw several conclusions of a more general nature. One difference between the control students and the CLIL students is that, even though the control

students on the whole are less motivated in their studies and perform worse in terms of marks in every subject, they use relevant subject-based language to a greater extent than the CLIL students do. This holds true in both speech and writing. Within the scope of Swedish as a subject, where the CLIL students and control students have the same conditions regarding their language of instruction and language practice, the CLIL students demonstrate greater language confidence and are more active in class. In the other subjects, where English is the language of instruction, the linguistic situation in the classroom presents something of an obstacle. The difficulties do not seem to have anything to do with the subject or the nature of the subject, as the students' language use in chemistry, physics and history shows the same tendencies. This part of the investigation thus underscores the importance of active linguistic use and interaction for the development of a subject-based language.

The investigation also demonstrates that it is in general more quiet in the CLIL classroom, but that participation in classroom interaction increases when the language of instruction is Swedish, but only moderately. Both during the history lesson, which was entirely in Swedish, and during the Swedish lesson, the CLIL class shows that they have the potential to actively participate in content-related classroom interaction. Swedish appears to be a prerequisite for this type of participation. However, it is not enough that the teacher sometimes switches from English to Swedish, as indicated by the chemistry lesson and the other history lessons. The conclusion I draw from this is that English as the primary language choice for instruction has an inhibiting effect on the students' active participation in classroom interaction.

Given the relation between English and Swedish in the CLIL practice in Sweden today, it can be concluded that English as the language of instruction in fact constitutes an obstacle. Both teachers and students have this experience. The students avoid using English, and the teachers (at least those who speak Swedish as their mother tongue) assume that the use of English could potentially inhibit learning. The teachers have a comprehensive view of the subject; they take in the whole situation and have control over reviews, discussions, material to be read and they often have the opportunity to make comparisons between different classes and situations. And they notice the difference: the interaction and dynamics are affected, the choices of lesson plan and activities are adjusted, the speed is reduced and so is the amount of content covered. The teachers consider that the language should not be an obstacle, and so they permit the students to communicate in Swedish, and they themselves use various code-switching strategies, in order to avoid potential problems. However, whatever the merits of this strategy, the end result does not appear to be favourable for the type of classroom dynamics that push the development of knowledge forwards. So, while language shouldn't be an obstacle, it actually is, all the time.

To conclude, the investigation highlights how important language is in the teaching practice. It clearly demonstrates how the relation that exists between language and knowledge, that is, between the ability to handle discourses on the subject matter with language, and success in school subjects, is reciprocal. It is the students' own active language use that is critical for language development. Naturally, this is true for language development in both English and Swedish. It is also the lack of active language use that is the great weakness in CLIL practice. While this is clearly not a limitation that is specific to CLIL teaching, it does seem to add to the difficulties already present in the classroom situation, where the students are expected to assimilate advanced subject instruction, in another language than their mother tongue.

Litteratur

- af Geijerstam, Åsa. 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia. 3.). Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Airey, John. 2006. *Physics students' experience of the disciplinary discourse encountered in lectures in English and Swedish*. Uppsala: Institutionen för fysik, Uppsala universitet.
- Airey, John, Domert, Daniel & Linder, Cedric. 2006. Representing disciplinary knowledge? Undergraduate students' experience of the equations presented to them in physics lectures. Extended abstract accepted for presentation at *EARLI SIG-2 2006 biennial meeting*. University of Nottingham. 30 August–1 September 2006.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvtörn, Lovisa. 2000. Språk- och innehållsintegrerad undervisning under gymnasiet – en fallstudie. Kandidatuppsats. Lunds universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Ambjörnsson, Fanny. 2004. *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Andersson, Stig, Sonesson, Artur, Stålhandske, Birgitta & Tullberg, Aina. 2000. *Gymnasiekemi A*. Stockholm: Liber.
- Anward, Jan. 1983. *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Anward, Jan. 2005. Textreproduktion – teori och praktik. I: I. Carlgren, I. Josefson & C. Liberg (red.), *Forskning av denna världen 2: Om teorins roll i praxisnära forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie. 4.) Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 66–84.
- Appel, René & Muysken, Pieter. 1987. *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Institute for General Linguistics, University of Amsterdam.
- Ask, Sofia. 2005. Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning. Licentiatavhandling i Nordiska språk: alternativet Svenska med didaktisk inriktning. Växjö: Institutionen för humaniora, Växjö universitet.
- Axelsson, Monica. 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 503–538.
- Axelsson, Monica, Olofsson, Mikael, Philipsson, Anders, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana, 2006. *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholm: Kompetensfonden.
- Baker, Colin. 1993. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (Multilingual Matters. 95.) Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Barnes, Douglas. 1969. Language in secondary classroom. I: D. Barnes m.fl. (red.), *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin. S. 9–77.
- Bellack, Arno A., Kliebard, Herbert M., Hyman, Ronald T. & Smith, Frank L. 1966. *The language of the classroom*. New York: Teachers' College Press.

- Berge, Kjell Lars. 1998. Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs socialsemiotikk. I: K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen. S. 17–32.
- Berge, Kjell Lars & Ledin, Per. 2001. Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*. 18. S. 4–16.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, codes and control. The structure of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Björklund, Siv. 1997. Immersion in Finland in the 1990's. A state of development and expansion. I: R.K Johnson & M. Swain (red.), *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. S. 85–101.
- Blom, Jan-Petter & Gumperz, John. 1972. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. I: J. Gumperz & D. Hymes (red.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. S. 407–434.
- Blåsjö, Mona. 2004. *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. 37.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Bruner, Jerome. 1975. Language as an instrument of thought. I: A. Davies (red.), *Problems of language and learning*. London: Heinemann.
- Bryman, Alan. 2002. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Anne Catherine. 1998. I: I. Bråten (red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 103–121.
- Carlsson, Karin. 2002. Tvåspråkiga naturvetare. *Språkvård*. 2/2002. S. 14–19.
- Chaudron, Craig. 1988. *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christie, Francis & Unsworth, Len. 1997. Developing dimensions of an educational linguistics. I: R. Hasan m.fl. (red.), *Continuing discourse on language. A functional perspective*. 1. London and Oakville: Equinox. S. 217–250.
- Chrystal, Judith-Ann. 2005. Att ändra åsikt och ge plats för andra röster. Elevers ändringar efter responsamtal. I: P. Ledin m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 28. Förhandlingar vid Tjugoåttonde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Örebro den 14–15 oktober 2005. Örebro: Humanistiska institutionen, Örebro universitet. S. 87–96.
- Chrystal, Judith-Ann & Ekvall, Ulla. 1996. Skribenter in spe. Elevers skrivförmåga och skriftspråkliga kompetens. *ASLA-information*. 22:3. S. 28–35.
- Coffin, Caroline. 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Cummins, Jim. 1979. *Linguistic interdependence and educational development of bilingual children*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: C.F. Leyba (red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University Los Angeles. S. 3–49.
- Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 1995. Canadian French immersion programs: a comparison with Swedish immersion programs in Finland. I: M. Buss & C. Laurén (red.), *Language immersion: teaching and second language acquisition*. Vaasa: University of Vaasa Research Papers. S. 7–20.

- Cummins, Jim. 1996. *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dale, Erling Lars. 1998. Lärande och utveckling i lek och undervisning. I: I. Bråten (red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 33–59.
- Dentler, Sigrid, Haglund-Dragic, Monica & Schneider, Karl-Heinz. 1998. Geografi i den svenska skolan på tyska – går det? I: *Humanistdagboken 11: Kriser och förnyelser*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 127–134.
- Duranti, Alessandro. 2001. Linguistic anthropology: history, ideas, and issues. I: A. Duranti (red.), *Linguistic anthropology. A reader*. Malden, MA: Blackwell. S. 1–38.
- Dysthe, Olga. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Agnes. 2006. *Abstraction and authority in textbooks*. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia. 2.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Eggs, Suzanne, Martin, J.R. 1997. Genres and registers of discourse. I: T.A. van Dijk (red.), *Discourse as structure and process*. (Discourse studies. 1.) London: Sage Publications. S. 230–256.
- Einarsson, Jan. 2000. *Barns språkliga dagar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, Bengt. 1993–1994. *Engelskspråkig variant av samhällsvetenskaplig linje. Utvärdering av en ny utbildningsväg vid Katrinelunds gymnasieskola i Sundsvall*. Rapport 1, 2 och 3. Sundsvall: Skolkontoret.
- Falk, Maria. 2000. *Undervisning på sveng i skolan*. (MINS. 49.) Stockholms universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Falk, Maria. 2001. *Sprint – hot eller möjlighet?* Stockholm: Skolverket.
- Falk, Maria. 2002. *Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning i praktiken: meningsfull språkträning?* (MINS. 51.) Stockholms universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Ferguson, Charles A. 1971 [1959]. Diglossia. I: *Language structure and language use. Essays by Charles Ferguson*. Selected and introduced by A.S. Dil. Stanford, CA: Stanford University Press. S. 1–26.
- Fishman, Joshua. 1972. *The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA: Newbury House.
- Forsknings- och utbildningsstrategi vid Stockholms universitet. 071219. Dnr SU 50-0853-07.
- Frandsen, Finn. 1998. Tekst, sekvens og heterogenitet. Introduktion til J.M. Adams teori om teksttyper. *Hermes. Journal of Language and Communication Studies*. 20. S. 9–57.
- Garne, Birgitta. 1988. *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser*. Malmö: Liber.
- Gass, Susan. 1997. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Genesee, Fred. 1987. *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Gibbons, Pauline, 2006 [2002]. *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Gold, R. 1958. Roles in sociological field observation. *Social Forces*. 36. S. 217ff.

- Golden, Anne & Hvenekilde, Anne. 1983. *Rapport fra prosjektet Lærebokspråk*. Oslo: UiO, Senteret for språkpedagogikk.
- Gröning, Inger. 2003. *Tvåspråkighet och andraspråksinläring i grundskolans flerspråkiga klassrum*. (Rapporter från Institutionen för lärarutbildning 2003:1.) Uppsala: Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.
- Gröning, Inger. 2006a. Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser. (FUMS. 218. Svenska i utveckling. 22.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet.
- Gröning, Inger. 2006b. *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. (Digitala skrifter från Nordiska språk. 1.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Gumperz, John. 1976. The sociolinguistic significance of conversational code-switching. (Language-Behaviour Research Laboratory, Working Paper. 46.) Berkeley: University of California.
- Gumperz, John. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gustafsson, Christina. 1977. *Classroom interaction: A study of pedagogical roles in teaching process*. Stockholm: Stockholm Institute of Education.
- Hagberg-Persson, 2006. *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 70.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet.
- Hall, Joan Kelly & Verplaetse, Lorrie Stoops. 2000. The development of second and foreign language learning through classroom interaction. I: J.K. Hall & L.S. Verplaetse (red.), *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum. S. 1–20.
- Hall, Per. 1996. *TCFL. Teaching content through a foreign language. Synpunkter från elever, lärare och ledare*. Härnösand: Institutionen för utbildningsvetenskap, Mitthögskolan.
- Hall, Per. 1998. *Engelska eller svenska som undervisningsspråk i gymnasiet. Ett försök till jämförelse*. Härnösand: Institutionen för utbildningsvetenskap, Mitthögskolan.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1998. Språkets funksjoner. I: K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen. S. 67–94.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, Ruqaiya. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2 uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. 1993. *Writing science. Literacy and discourse power*. London: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. 2004. *An introduction to functional grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammarberg, Björn. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 25–78.
- Hansson, Jan. 1999. A comparison between two educational models: Content-based language teaching in English vs conventional teaching of content in Swedish. Magisteruppsats. Linköpings universitet: Institutionen för språk och kultur.
- Hansson, Malin. 2004. SPRINT. Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning. Kandidatuppsats. Uppsala universitet: Institutionen för lingvistik och filologi.

- Harste, Gorm & Mortensen, Nils. 2003. Sociala interaktionsmönster. I: H. Andersen & L.B. Kaspersen (red.), *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 231–259.
- Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedoboe, Bodil & Polias, John. 2008. *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hellspong, Lennart, Ledin, Per. 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per. 2006. Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: I. Lindberg & K. Sandwall (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg. (Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA). 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. S. 129–147.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per, Ledin, Per & Wirdenäs, Karolina. 2005. Textaktiviteter och genrer. Inför VFU ht 2006. TOKIS. Projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan. Örebro: Institutionen för humaniora. Örebro universitet.
- Holmberg, Per & Wirdenäs, Karolina. 2005. Tinas textaktiviteter. I: G. Byrman m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 27. Förhandlingar vid Tjugosjunde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Växjö den 14–15 maj 2004. Växjö: Institutionen för humaniora, Växjö universitet. S. 114–124.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta. 1977. *Gymnasistsvenska*. (Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen. 167.) Lund: Liber Läromedel. [Även 1992: Nytryck i nordiska språk och svenska. 3. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.]
- Hvenekilde, Anne, Hyltenstam, Kenneth & Loona, Sunil. 1996. Grunnlagsdokument. Språktilegnelse og tospråkighet. I: K. Hyltenstam, O. Brox, T.O Engen & A. Hvenekilde (red.), *Tilpasset språkopplæring for minoritetslever*. Rapport fra konsensuskonferanse. Asker 9–10 januar 1996. Oslo: Norges forskningsråd. S. 19–59.
- Hyltenstam, Kenneth. 2002. Engelskundervisning i Sverige. I: *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket. Bilaga till betänkande av kommittén för svenska språket*. (SOU. 2002:27.) Stockholm: Fritzes. S. 45–71.
- Hyltenstam, Kenneth. 2004. Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik. I: O. Josephson & B. Lindgren (red.), *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Stockholm: Svenska språknämnden. S. 36–107.
- Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli. 1996. Hemspråksundervisningen. I: K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hymes, Dell. 1962. The ethnography of speaking. I: T. Gladwin & W.C. Sturtevant (red.), *Anthropology and human behaviour*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington. S. 13–53.
- Hymes, Dell 1972. Introduction. I: C. Cazden, V. John & D. Hymes (red.), *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, Dell. 1972. Models of interaction of language and social life. I: J. Gumperz & D. Hymes (red.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston. S. 35–71.

- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, Dell. 1996 [1978]. What is ethnography? I: D. Hymes (red.), *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. London, Bristol, PA: Taylor & Francis. S. 3–16.
- Hymes, Dell. 2001 [1972]. On communicative competence. I: A. Duranti (red.), *Linguistic anthropology. A reader*. Blackwell. [Först publicerad 1966. Paper presented at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children. Yeshiva University.] S. 53–73.
- Hägerfelth, Gun. 1992. Skolundervisning på främmande språk. *Språkvård* 3/1992. S. 26–28.
- Hägerfelth, Gun. 1993. Undervisning på främmande språk i Sverige. I: *Språk i Norden 1993*. Årsskrift för Nordiska språksekretariatet och språknämnderna i Norden. (Nordiska språksekretariatets skriftserie. 15.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hägerfelth, Gun. 2004. *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. (Malmö Studies in Educational Sciences. 11.) Malmö: Lärarytbildningen, Malmö högskola.
- Jonsson, Rickard. 2007. *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Josephson, Olle. 2004. *Ju. Ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige*. Stockholm: Svenska språknämnden och Norstedts Ordbok.
- Järborg, Jerker. 2007. Om ord och ordkunskap. I: Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007. S. 61–100.
- Karlsson, Anna-Malin. 2002. Genre, hypertext och etnografiskt perspektiv? Om begrepp som hjälp och hinder i utforskningen i nya textkulturer. *Human IT*. 6:4. S. 49–70.
- Kjellén Simes, Marika. 2008. *Room for improvement? A comparative study of Swedish learners' free written production in English in the foreign language classroom and in immersion education*. Karlstad: Faculty of Arts and Education, Department of English, Karlstad University.
- Knight, Michael. 1990. Third and final report on English at Ebersteinska Skolan. I: L. Naeslund (red.). *Engelskspråkiga tekniska studievägar vid Ebersteinska skolan i Norrköping*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Kursplaner och betygskriterier för Fysik A, Historia A, Kemi A, Religion A, Svenska A och B. www.skolverket.se.
- Käll, Olle. 2006. *Språkbad eller drunkningsrisk? Hur påverkas IB-elevers skrivförmåga i svenska av engelska som undervisningsspråk?* Magisteruppsats. Gävle: Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap, Högskolan i Gävle.
- Krashen, Stephen. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lambert, Wallace E. & Tucker, Richard. 1972. *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Landqvist, Håkan. 2001. *Råd och ruelle. Moral och samtalsstrategier i Giftinformationscentralens telefonrådgivning*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 55.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Larsson, Kent. 1984. *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber.

- Laurén, Christer. 1992. Språkbadsskolan i olika språkmiljöer. I: C. Laurén (red.), *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Kanada, Katalonien och Finland*. Vaasa: Fortbildningscentralen, Oy Arkmedia Ab. S. 13–21.
- Laurén, Christer. 1999. *Språkbad. Forskning och praktik*. (Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia. 226. Språkvetenskap. 36.) Vaasa: Vaasa universitet.
- Ledin, Per. 1999. Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk och stil*. 8. S. 5–47.
- Ledin, Per. 2000. Veckopressens historia: del II. (Rapporter från projektet Svensk sakprosa. 29.) Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Ledin, Per. 2006. Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan. Örebro: Institutionen för humaniora, Örebro universitet.
- Leung, Constant, Harris, Roxy & Rampton, Ben. 1997. The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *Tesol Quarterly*. 31:3. S. 543–560.
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, Inger. 1993. Språk, kommunikation och språkundervisning. I: E. Cerú (red.), *Svenska som andraspråk. Lärarbok 3: Mera om undervisningen*. Stockholm: Utbildningsradion och Natur och Kultur. S. 9–52.
- Lindberg, Inger. 1996. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindberg, Inger. 1999. Några forskningsperspektiv på interaktionens roll i andraspråksinläring. I: U. Börenstam Uhlmann, B. Söderman & Å. Vikström (red.), *Hyllningsskrift till Elsie Wijk-Andersson*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Lindberg, Inger. 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 461–499.
- Lindberg, Inger. 2007. Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007. S. 13–60.
- Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.). 2007. *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA). 8.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin. 2006. Inledning. I: I. Lindberg & K. Sandwall (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg. (Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA). 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. S. 1–5.
- Lindberg, Inger & Sjöqvist, Lena. 1996. Språkutvecklande andraspråksundervisning för minoritets elever. I: K. Hyltenstam & O. Brox m.fl (red.), *Tilpasset språk-opplæring for minoritets elever*. Rapport fra konsensuskonferanse. Asker 9–10 januar 1996. Oslo: Norges forskningsråd. S. 99–125.
- Linell, Per. 1978. *Människans språk*. Lund: Liber.
- Linell, Per. 1990. De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning*. 17. 1990:4. S. 18–35.
- Linell, Per. 1994. Transkription av tal och samtal: teori och praktik. (Arbetsrapporter Tema K. 1994:9.) Linköping: Linköpings universitet.
- Linell, Per. 1998. *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia & Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, Per. 2007. *Samtalskulturer. Analys av samtal och språkliga möten som kommunikativa verksamheter*. Linköping: Institutionen för kultur och kommu-

- nikation. Linköpings universitet. Nedladdad från: <http://www.liu.se/isk/research/per_li/linell_samtalskulturer>
- Linell, Per & Gustavsson, Lennart. 1987. *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Londen, Anne-Marie. 1995. Samtalsforskning – en introduktion. *Folkmålsstudier*. 36. S. 11–52.
- Long, Michael. 1981. Input, interaction and second language acquisition. I: H. Winitz (red.), *Native language and foreign language acquisition*. (Annals of the New York Academy of Sciences. 379.) New York: New York Academy of Sciences. S. 259–278.
- Lundgren, Ulf P. 1979: *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Anna Sofia. 2000. *Tre år i G. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: Symposion.
- Maagerø, Eva. 1998. Hallidays funksjonelle grammatik – en presentasjon. I: K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen. S. 33–63.
- Macken-Horarik, Mary. 1996. Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society*. London: Addison Wesley Longman. S. 232–277.
- Marsh, David, Marsland, Bruce & Maljers, Anne. 1998. *Future scenarios in content and language integrated learning*. Jyväskylä: Ceilink Think Tank.
- Martin, Jim. 1993. Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities. I: M.A.K. Halliday & J.R. Martin (red.), *Writing science. Literacy and discourse power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press. S. 221–280.
- Martin, Jim & Veel, Robert (red.). 1998. *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Mattsson, Mats. 2004. *Att forska i praktiken – en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Melander, Björn. 2002. Språkpolitik för Sverige. *Språkvård*. 2/2002. S. 4–9.
- Milles, Karin. 2003. *Kvinnor och män i möte. En samtalsanalytisk studie av interna arbetsmöten*. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. 29.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Moberg, Ulla. 1998. *Språkbruk och interaktion i en svensk pingstförsamling. En kommunikationsetnografisk studie*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 45.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Mål i mun*. Förslag till handlingsprogram för svenska språket. 2002. (SOU. 2002:27.) Stockholm: Fritzes.
- Nilsson, Nils-Erik. 2002. Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola. 3.) Malmö: Forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning, Området för lärarutbildning, Malmö högskola.
- Nixon, John. 2000. *SPRINT: Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning*. Rapport på uppdrag av Skolverket. Stockholm: Skolverket.
- Nixon, John. 2001. *Quality in SPRINT. Towards quality assessment and assurance in content and language integrated education. A field study report*. Stockholm: Skolverket.

- Nixon, John & Rondahl, Bo. 1995. *Bilingual immersion education in Sweden. A survey. Spring 1995*. Stockholm: Skolverket.
- Norberg Brorsson, Birgitta. 2007. *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. (Studier från Örebro i svenska språket. 2.) Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Norrby, Catrin. 1996. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina. 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 51.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Oaks, Leigh. 2001. *Language and national identity. Comparing France and Sweden*. Amsterdam: Benjamins.
- Palmér, Anne. 2008. *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 74.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Park, Hyeon-Sook. 2004. Kodväxling som fenomen – exemplet svenska-koreanska. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 297–325.
- Persson Thunqvist, Daniel. 2003. *Samtal för arbete. Kommunikativa verksamheter i kommunala ungdomsprojekt*. Linköping: Tema, Linköpings universitet.
- Pettersson, Åke. 1997. Blev gymnasisterna bättre skribenter mellan 1984 och 1995? I: G. Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. Lund den 18–19 oktober 1996. Lund: Lund University Press. S. 156–171.
- Polias, John. 2007. Assessing learning: a language-based approach. I: M. Olofsson (red.), *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sarangi, Srikant & Roberts, Celia. 1999. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. I: S. Sarangi, C. Roberts (red.), *Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Saville-Troike, Muriel. 1989 [1982]. *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 50:4. S. 696–735.
- Schleppegrell, Mary J. 2004. *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sinclair, John & Coulthard, Richard. 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Stubbs, Michael. 1982. *Språket i klassrummet*. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Sylvén, Liss Kerstin. 2004. *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Göteborg: Department of English, Göteborgs University.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. I: S. Gass & C. Madden (red.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

- Swain, Merrill. 1995. Three functions of output in second language learning. I: G. Cook & B. Seidlhofer (red.), *Principles and practice in applied linguistics. Studies in the honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. 1982. *Evaluating bilingual education. A Canadian case study*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderlundh, Hedda. 2004. Lika bra på engelska? En undersökning av hur studenter i Sverige förstår kurslitteratur på svenska respektive engelska. *Språk & stil*. 14. S. 137–165.
- Teleman, Ulf. 1977. Rätt och rätt i språket. *Språkvård*. 3/1977. S. 3–12.
- Teleman, Ulf. 1979. *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Lund: Liber läromedel.
- Teleman, Ulf. 1989. Veta och kunna. Om metakunskapens roll vid produktion av skriftliga texter. I: B.L. Gunnarsson, C. Liberg & S. Wahlén (red.), *Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 1988*. Uppsala: ASLA.
- Teleman, Ulf. 1991. *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden. 75.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia. 1997. *School effectiveness for language minority students*. (NCBE Resource Collection Series. 9.) Washington: George Washington University. <www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>
- Tuomela, Veli. 2001. *Tvåspråkig utveckling i skolåldern. En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockhoms universitet.
- Veel, Robert. 1997. Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. I: F. Christie, J.R. Martin (red.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Printer. S. 161–195.
- Veel, Robert & Coffin, Caroline. 1996. Learning to think like an historian: the language of secondary school history. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society*. London and New York: Longman. S. 191–231.
- Viberg, Åke. 1987. *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Åke. 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I: E. Cerú (red.), *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2: Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Utbildningsradion och Natur och Kultur. S. 13–83.
- Viberg, Åke. 2000. Tvåspråkighet och inläring av språk i och utanför skolan. I: *Språk GY 2000:18*. Skolverket. Stockholm: Fritzes. S. 27–41.
- Vygotskij, Lev S. 1999 [1934]. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Washburn, Lisa. 1997. *English immersion in Sweden. A case study of Röllingby high school 1987–1989*. Stockholm: Engelska institutionen. Stockholms universitet.
- Weiner, Gaby. 2005. Educational action research: theory, practice and action. I: I. Carlgren, I. Josefson & C. Liberg (red.), *Forskning av denna världen 2: Om teorins roll i praxisnära forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie. 4.) Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 138–154.
- Westman, Margareta. 1974. *Bruksprosa: en funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund: Liber läromedel.
- Westman Holmsved, Maria. 2005. Skriftspråkliga praktiker på gymnasieskolan. Elever i en bygg- och en omvårdnadsklass skriver. I: S. Ask (red.), *Perspektiv på didaktik*. (Svenskläraryserien. 228. Svenskläraryseriens årsskrift 2005.) Stockholm: Natur & Kultur. S. 75–83.

- Widerberg, Karin. 2002. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiksten Folkeryd, Jenny. 2006. *Writing with an attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia. 5.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Wirdenäs, Karolina. 2002. *Ungdomars argumentation. Om argumentationstekniker i gruppamtal*. (Nordistica Gothoburgensia. 26.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wode, Henning. 1996. *Forthcoming immersion teaching in Germany. A European perspective*. Ismaning: Max Hueber.
- Åseskog, Tom. 1982. *Att undervisa el-lära på engelska. Ett försök på el-tele-teknisk linje på gymnasiet*. (Rapporter från engelska institutionen. 1982:1.) Göteborg: Engelska institutionen, Göteborgs universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva. 2002. *Godkänd i svenska. Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 57.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Özerk, Kamil Z. 1998. Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämnensinläring. I: I. Bråten (red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 80–102.

Bilaga 1. Transkriptionsnyckel

<u>understrykning</u>	betoning, emfatiskt tryck
<i>kursiv</i>	engelska eller med engelskt uttal
(VERSALER INOM PARENTES)	metakommentar
SKRATT	alla skrattar
SKRATTAR	talaren skrattar
↓	tydligt fallande ton
↑	tydligt stigande ton
?	frågeintonation (behöver inte vara stigande)
(x) (xxx)	ohörbart ord, ohörbara ord
.	andhämtning
((paus))	längre paus, ej mätt
[---]	utelämnat stycke i transkription
-	avbrutet ord, talaren avbryter sig själv
skrattande	sägs med skrattande röst
(osäker transkription)	osäker överföring

Bilaga 2. Svenska: Textexempel

Sprintelevens text:

[**åsikt**⁺] Språk bygger broar, heter det ibland. Språk bygger broar och river murar, mellan länder, kulturer och människor.

Låter det inte ganska fantastiskt, egentligen? Tänk att det finns ett slags universalverktyg som behärskar så svåra saker! Och tänk den som behärskade verktyget i sin tur – vore inte den personen ganska avundsvärd? Vore inte han eller hon ganska cool?

[**skäl** [*förklaring*: problem]] ⁺Ändå är det få som väljer att läsa mycket språk i skolan. De moderna språken, utom engelskan, för vad språkprofessorerna förmodligen skulle kalla ”en tynande tillvaro”. Rapport efter rapport, utredning efter utredning pekar åt samma håll: språkundervisningen är på väg att försvinna från de svenska skolelevernas scheman.

[[*utredning*]] ⁺Vad får då detta för konsekvenser? [arg 1] Ja, på kort sikt blir effekterna märkbara för enskilda individer. Enligt utredningen Mål i mun – förslag till handlingsprogram för svenska språket (SOU 2002:27) får de svårare att jobba i exempelvis multinationella företag, knyta kontakter med människor från andra kulturer och så vidare.

[arg 2] På lång sikt blir dock effekterna märkbara för det svenska samhället i stort. För i 2000-talets värld finns inga stora avstånd rent geografiskt – hela världen finns inom räckhåll! Men vid sidan av de geografiska kommunikationerna måste också finnas bättre språkliga sådana. Annars hamnar Sverige som en isolerad ö i en globaliserad och mångkulturell värld.

[arg 3] En annan risk, som jag ser det, är att personer som inte talar fler än ett språk utom sitt modersmål, förlorar möjligheten att själva bilda sig en uppfattning om andra kulturer och deras tänkesätt, eftersom de själva helt enkelt inte kan kommunicera med dem. I stället lämnar de över ansvaret att tolka, förstå och lära sig om andra kulturer, till andra ”förståsigpåare”. Det är en helt livsfarlig utveckling. För ”förståsigpåarna” är ofta grupper med främlingsfientliga åsikter.

[arg 4] Något som dock gör frågan komplicerad är att samtidigt med de moderna språkens generella tillbakagång, finns ett språk som dominerar allt mer: engelskan. Svenska elever är faktiskt, hör och häpna, duktiga i engelska. ”Ja, men räcker inte det då? Engelskan är ju världsspråket nummer ett!”, säger somliga. Och visst är det bra att vi kan engelska! Visst känns det härligt att kunna säga att svenska skolelever är duktiga i engelska. Men det är ändå inte tillräckligt. Man behöver inte åka långt för att möta människor som inte talar ett ord engelska. Självt har jag det senaste halvåret tillbringat mycket tid i Polen. Polen ligger nära Sverige, på andra sidan Östersjön. Den som tror att det räcker med att kunna engelska för att kunna ta del av polsk kultur har garanterat aldrig satt sin fot i Polen. Detsamma gäller i många länder, både när och fjärran. Genom att nöja oss med att tala svenska och engelska, begränsar vi kulturutbytet till en väldigt liten del av världen.

[[*utredning* o. *slutsats*]] ⁺Den vanligaste anledningen till att så många väljer bort språkundervisningen i skolan är enligt den tidigare nämnda utredningen Mål i mun – förslag till handlingsprogram för det svenska språket (2002:27) att det är svårt och innebär mycket jobb. Och visst krävs det tid och kraft för att lära sig ett nytt språk. Men jag lovar er – ni kommer att få lön för mödan. Senaste gången jag slogs av hur bra det faktiskt var att tala flera språk var så sent som förra veckan, när jag var på skidsemester i Frankrike. Äntligen, efter att ha läst franska i sju år, kunde jag prata med människorna och förstå vad de sade – bagaren om

morgnarna, den söta tjejen Amelie som jag mötte i liften, den arge gubben som skällde ut mig för att jag trängde mig i liftkön. [slutkläm] +Jag förstod vad de sade, och det gjorde mig alldeles glad, ja, lycklig, inombords.

Låter det inte ganska fantastiskt, egentligen? Tänk att ni har det där universalverktyget mitt framför näsan på er. Greppa det, och gå ut och bygg egna broar! (B4:SS4, Mvg/621 ord)

Kontrollelevens text:

Guten Tag. Bonjour. Hello. Jambo. Hola. Hej!

[åsikt⁺] Det finns många sätt att uttrycka sig på och man anpassar sig gärna efter situationen. Men för att kunna göra det till fullo i hela världen krävs det att man kan olika språk. Känslan av att känna igen ett språk och förstå vad som sägs gör att jag känner mig upprymd – och jag såg nog några av era blickar när jag använde ett språk som var anknytt till just er. Att känna den personliga kopplingen. Att känna sig stolt över att man förstått och samtidigt vilja höra mer för att se om man förstår det också – det är en speciell känsla. Denna känsla håller på att utrotas. [skäl [förklaring: problem]] +Enligt ”Mål i mun – förslag till handlingsprogram för svenska språket” (SOU 2002:27) sjunker antalet elever som läser andra språk än engelska på gymnasiet. Eleverna vill inte längre läsa mer språk än vad som är obligatoriskt eftersom de tycker att det innebär mycket arbete samtidigt som det inte krävs för att komma in på universitetet. Dessutom så tror de inte att de kommer behöva språken i deras framtida yrke vilket jag anser är en helt fel uppfattning och varför jag tycker så kommer ni förstå alldeles strax. Vad jag vill komma fram till är att med eran hjälp hålla den här upprymdhets känslan vid liv. Alla människor ska ha chansen till att känna den eftersom det är som ett otroligt pris man får som tack för sina språkstudier.

[arg] Jag skulle kunna stå här och tjata om hur bra det är för samhället att kunna flera språk men jag tror inte att det skulle intressera er, och dessutom så vet ni nog redan att valmöjligheterna inom yrke och studier ökar med hjälp av språkkunskaper. I stället skulle jag vilja ta det till eran nivå. Ni skall nu välja en del av er framtid och det finns olika sätt att se på den. Ett sätt vill jag visa med den här bilden:

(OH med en bild av en tåg tunnel tagen av Lars Peter Roos/Tiofoto)

[arg el. ev. tes] Sådär ser många av er på språkstudier; en mörk och hård väg genom skolan men i slutet av vägen kommer ljuset. Belöningen väntar. Men det är den långa och hårda vägen som avleder er från att välja att studera språk, men då skulle jag vilja ändra lite på bilden.

(tar bort OH bilden)

[arg] Tänk er i stället att tunneln har fönster i taket, solen skiner in lite då och då. Det är nämligen under tiden när man studerar språk som det är roligt. Känslan jag pratade om i början gör sig uppmärksammad här. Vad jag menar är att man behöver inte kunna ett språk perfekt för att få nytta av det. [[berättelse: situation]] +Ett exempel är när jag var i Frankrike med min pappa. Jag hade studerat franska i 4 år – precis som några av er gjort nu. Själv tyckte jag att jag var värdelös på språket så jag lät min pappa klara av alla situationer på engelska, vilket tog sin tid eftersom fransmän ofta är väldigt kräsna med språkvalet. [[händelseförlopp]] +När vi en gång kom ned till tunnelbanan och försökte ta reda på vilken station vi skulle av vid gav vi nästan upp. De flesta ignorerade oss när vi började med ”Excuse me, but...”. Till sist var vi på väg att ge upp och då frågade min pappa mig om jag kunde försöka på franska och min reaktion var instinktivt nej. Aldrig! Jag kan ju inte!! Men efter att ha tänkt igenom precis vad jag skulle säga gick jag fram till en fransman och började min mening: ”Excuse-moi, mais pouvez-vous me dire quelle station du métro...” Och när jag kommit så långt svarade han mig med ett leende och på engelska frågade han vilket land jag kom ifrån.

[[poäng]] +Allt som hade krävts för att få fransmännens uppmärksamhet var att visa intresse för deras kultur! Vi hade nästan gett upp innan vi kom på den lösningen! Hans engelska var långt ifrån perfekt precis som min franska, men vi lyckades kommunicera och hade nu ett enormt intresse för att försöka bli förstådda. Detta är ett av ljusen i tunneln jag talar om, och det tar en ett steg närmare slutet. Vissa av er kanske suckar och muttrar ”men jag tänker ändå aldrig åka till Frankrike, Tyskland eller vilket land det nu kan vara”. [[berättelse: situation]] +Men då kan jag berätta att samma sak hänt mig här i Stockholm. [[händelseförlopp]] +Jag stötte på en Holländare som vågade testa sina svenska språkkunskaper och det slutade i en trevlig dag på stan tillsammans. [[poäng]] +Allt kan hända bara man har ett intresse. [[utredning: slutsats]] +Därför vill jag uppmuntra er att gå efter erat intresse, inte vad som möjligheten kan ge er ett högre betyg eftersom det ni studerar nu det är antagligen det som kommer finnas i erat framtida yrke. [arg] Varför studera någonting ointressant bara för betygets skull? Då kanske ni måste dras med det hela livet. Alla vi människor är ju sociala varelser och vi blir glada över att få kontakt med andra. [[berättelse: situation]] +En av mina bästa vänner bor idag i Mexiko och när jag besökte hennes familj första gången ville hennes mamma att jag skulle lära mig lite spanska eftersom det var det enda språk hon förstod. [[händelseförlopp]] +Genom ett skämt så blev det första ordet jag lärde mig Callate, vilket betyder håll käften, och när jag sa det till henne blev hon först helt paff men sedan skrattade vi tillsammans. [[poäng]] +När jag idag träffar spanjorer har jag alltid en knytpunkt att börja vår relation vid och eftersom min vän uppmuntrade mig till att läsa spanska kan jag även fortsätta den relationen, även fast det är väldigt krasslig spanska.

Den där första kontakten är väldigt värdefull men i det här fallet krävdes det att någon fick igång mitt spanska språkintrasse och det är vad jag försöker göra med er nu. [slutkläm] +Självklart kan man inte lära sig alla världens språk men att lära sig ett enda språk till vid sidan om engelskan är otroligt värdefullt och roligt! Jag säger bara det, ta chansen! Det är nu ni har valmöjligheten för att välja en utvecklande, rolig och upptäcktsfylld framtid. Gör er själva intressanta genom språket och kom ihåg, det behöver inte vara perfekt för att man skall kunna bli uppmärksam. Även under tiden man läser det sipprar det in ljus i tunneln vilket ger en den där fantastiska känslan av att ha uppnått någonting. Att förstå och bli förstådd. Detta gör så ni utvecklas och ökar erat självförtroende enormt, tro mig, jag vet. Jag har aldrig ångrat mitt val av att läsa franska och spanska så jag vet att ni inte kommer att göra det heller, så ge inte upp! Låt fröet inom er gro.

Gracias. Shokran. Danke. Djinkuej. Thank you. Merci. Tack för mig. (B4:SK7, Mvg/1107 ord)

Bilaga 3. Enkät 1

Enkät 1

Namn: _____

Klass: _____

Instruktion: kryssa i ett svarsalternativ.

1. Vilket språk är ditt modersmål?

svenska engelska annat ⇒ Vilket? _____

2. Vad menar du med "modersmål"? Gör en kort definition.

3. Vilket språk talar du hemma?

svenska engelska annat ⇒ Vilket? _____

4. Vilket språk anser du att du behärskar bäst överlag (har störst färdigheter i)?

svenska engelska annat ⇒ Vilket? _____

Instruktion: Kryssa i det/de svarsalternativ som stämmer för dig.

5. Har du haft all undervisning på svenska i alla ämnen, förutom främmande språk, ända tills du började på gymnasiet?

ja nej

Fyll i fråga 6 om du svarade "nej" på föregående:

6. Jag har haft undervisning på engelska (eller undervisning på något annat språk) under...

lågstadiet Skola: _____

mellanstadiet Skola: _____

högstadiet Skola: _____

7. Vilka språk läser du i skolan nu? (Precisera vilket steg)

8. Hur trivs du med undervisningen i stort hittills?

- Mycket bra
 Ganska bra
 Ganska dåligt
 Mycket dåligt

9. Hur kommer det sig att du valde just det program du går nu? Vad har påverkat dig mest?

10. Vad tycker du är bra på programmet och vad skulle du vilja ändra på?

11. Ångrar du valet av program?

- ja nej tveksam

12. Vad har hittills gett dig mest på programmet?

13. Hur uppfattar du arbetsbördan?

Studierna är...

- Mycket jobbiga
 Ganska jobbiga
 Inte särskilt jobbiga
 Lätta

14. Är dina kunskaper i engelska tillräckliga för att hänga med i undervisningen?

ja nej tveksam

15. Vad tycker du är svårast, så här i början, med att ha undervisning på engelska?

16. Hur många timmar i veckan, en vanlig vecka, ägnar du åt studierna hemma?

Ungefär _____ timmar.

17. Hur uppfattar du studietakten i skolan?

Mycket hög

Ganska hög

Lagom

Ganska låg

Mycket låg

18. Om jag får välja vilket språk jag skall skriva på när det är prov i historia, väljer jag...

svenska engelska

19. Om jag får i uppgift att hålla föredrag om Investiturstriden väljer jag att tala...

svenska engelska

20. Antag att du får ett oförberett skriftligt läxförhör i historia. Uppgiften är att du skall redogöra för innehållet från föregående lektion och diskutera det.

På vilket språk tror du att du klarar det bäst?

svenska engelska

Motivera ditt svar. _____

21. I vilka situationer tycker du att du bäst kan använda engelska?

22. Vad anser du om språk och språkkunskaper? Berätta hur du tänker.

23. Tänker du ibland kring hur du använder språket eller på hur ditt språk utvecklas? Skriv några rader om detta och/eller om dina erfarenheter och förväntningar när det gäller språk och språkutveckling i skolan.

Tack för din medverkan!

Svaren behandlas givetvis konfidentiellt.

Hälsningar
Maria Lim Falk

ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS

Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series

Published by Stockholm University

Editor: Staffan Hellberg

1. *Edvin Lagman*, Studier över Nuckömålets nominala ordbildning. (Die nominale Wortbildung der Mundart von Nuckö.) 1958. 231 pp. *German Summary*.
2. *Carl Ivar Ståhle*, Syntaktiska och stilistiska studier i fornsvenskt lagspråk. (Syntactical and Stylistic Studies in the Old Scandinavian Law Language.) 1958. VI, 209 pp. *English Summary*.
3. *Ingemar Olsson*, Gotländska terrängord. (Gotländische Geländewörter.) 1959. 196 pp. *German Summary*.
4. *Bengt Loman*, Fornsvenska verbalsubstantiv på *-an*, *-ning* och *-else*. (Old Swedish Verbal Nouns in *-an*, *-ning* and *-else*.) 1961. 315 pp. *English Summary*.
5. *Ragnhild Söderbergh*, Suffixet *-mässig* i svenskan. En historisk-semantisk ordbildningsstudie. (The Suffix *-mässig* in Swedish. An Historical-Semantic Study in Word-Formation.) 1964. 388 pp. *English Summary*. With a separate tabular appendix.
6. *Björn Hagström*, Ändelsevokalerna i färöiskan. (The Suffix Vowels of Faroese.) En fonetisk-fonologisk studie. 1967. 276 pp. *English Summary*.
7. *Gudrun Utterström*, Fem skrivare. Metta Ivarsdotters brev till Svante Nilsson. (Fünf Schreiber. Metta Ivarsdotters Briefe an Svante Nilsson.) Studier i senmedeltida svenskt brevspråk. 1968. 283 pp. *German Summary*.
8. *Bengt Henning*, Didrikskrönikan. Handskriftsrelationer, översättningsteknik och stildrag. (Didrikskrönikan. Handschriftenverhältnisse, Übersetzungstechnik und Stilzüge.) 1970. 308 pp. *German Summary*.
9. *Herbert Lagman*, Svensk-estnisk språkkontakt. Studier över estniskans inflytande på de estlandssvenska dialekterna. (Schwedisch-estnischer Sprachkontakt. Der estnische Einfluss auf den estlandsschwedischen Mundarten.) 1971. 274 pp. *German Summary*.
10. *Börje Westlund*, Skrivarproblemet i Isländska Homilieboken. (The Problem of the Scribes in the Icelandic Book of Homilies.) 1974. 144 pp. *English Summary*.
11. *Carin Tisell*, Syntaktiska studier i Bonaventuras Beträktelser över Kristi liv. Ett bidrag till kännedomen om språket i yngre fornsvensk religiös litteratur. (Syntaktische Studien in Bonaventuras Betrachtungen über das Leben Christi. Ein Beitrag zur Kenntnis der Sprache in der jüngeren altschwedischen religiösen Literatur.) 1975. 200 pp. *German Summary*.
12. *Lars Melin*, Stil och struktur i C J L Almqvists Amorina. (Style et structure dans Amorina de C J L Almqvist.) 1975. 210 pp. *French Summary*.
13. *Evert Salberger*, Runsvenska namnstudier. (Studies of Names in Runic Swedish.) 1978. 223 pp. *English Summary*.
14. *Ulla Clausén*, Nyord i färöiskan. Ett bidrag till belysning av språksituationen på Färöarna. (New Words in Faroese. A Contribution to the Elucidation of the Language Situation in the Faroe Islands.) 1978. 178 pp. *English Summary*.
15. *Jan Paul Strid*, Nären, Njärven och Njurhulten. Studier över en grupp svenska sjönamn och därmed samhöriga ord i nordiska språk. (Nären, Njärven och Njurhulten. An Investigation of a Group of Swedish Lake Names and Related Words in the Scandinavian Languages.) 1981. 204 pp. *English Summary*.
16. *Barbro Söderberg*, Från rytters och cowboys till tjuvstrykers. S-pluralen i svenskan. En studie i språklig inferens. (From rytters and cowboys to tjuvstrykers. The s Plural in Swedish. A Study in Linguistic Borrowing.) 1983. 232 pp. *English Summary*.
17. *Hans Strand*, Nusvenskt tidningsspråk. Kvantitativa studier av reportage i morgon-, kvälls- och veckopress. (Modern Swedish Newspaper Language. Quantitative Studies in the Reportage of Morning, Evening and Weekly Papers.) 1984. VI, 192 pp. *English Summary*.

18. *Inger Larsson*, Tåtmjolk, tätgräs, surmjolk och skyr. En datorstödd ordgeografisk studie över nordiska ord rörande äldre tiders mjölkhushållning. (Tåtmjolk, tätgräs, surmjolk and skyr. A Computational Geolinguistic Study of Nordic Words Relating to Curdled Milk.) 1988. 236 pp. *English Summary*.
19. *Ulla Ekvall*, Gotländska växtnamn. Tradition och förnyelse i ett lokalt växtnamnsskick. (Gotlandic Plant Names. Tradition and Innovation in Local Plant Nomenclature.) 1990. 206 pp. *English Summary*.
20. *Per Ledin*, Arbetarnes är denna tidning. Textförändringar i den tidiga socialdemokratiska pressen. (This Newspaper Belongs to the Workers. Textual Changes in the Early Social Democratic Press.) 1995. 213 pp. *English Summary*.
21. *Alexander Zheltukhin*, Ortographic Codes and Code-Switching. A Study in 16th Century Swedish Orthography. 1996. 297 pp. *German Summary*.
22. *Ulla-Britt Kotsinas*, Kontakt, variation och förändring – studier i Stockholmspråk. Ett urval uppsatser. (Contact, Variation and Change – Studies in the Language of Stockholm.) 2000. 195 pp. *Papers in Swedish and English*.
23. *Jan Svanlund*, Metaforen som konvention. Graden av bildlighet i svenskans vikt- och tyngdmetaforer. (Metaphor as Convention. The Degree of Figurativeness in Swedish Metaphors Using Concepts of Weight.) 2001. 392 pp. *English Summary*.
24. *Antti Ylkiöskilä*, Tvåspråkiga skolbarns verbanvändning i svenska. (Bilingual School Children's Use of the Verb in Swedish.) 2001. 151 pp. *English Summary*.
25. *Anna-Malin Karlsson*, Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan. (Literacy Traditions in Change. A Semiotic Study of the Personal Homepage.) 2002. 192 pp. *English Summary*.
26. *Yvonne Lindqvist*, Översättning som social praktik. Toni Morrison och Harlequinserien Passion på svenska. (Translation as a Social Practice. Toni Morrison and the Harlequin Publishing Line Desire in Swedish.) 2002. 250 pp. *English Summary*.
27. *Kristina Jämtelid*, Texter och skrivande i en internationaliserad affärsvärld. Flerspråkig textproduktion vid ett svenskt storföretag. (Texts and Writing in an Internationalised Business World. Multilingual Text Production in a Global Swedish Group.) 2002. 216 pp. *English Summary*.
28. *Kristina Danielsson*, Beginners Read Aloud. High versus Low Linguistic Levels in Swedish Beginners' Oral Reading. 2003. 176 pp.
29. *Karin Milles*, Kvinnor och män i möte. En samtalsanalytisk studie av interna arbetsmöten. (Men and Women in Meetings. A Conversation Analytic Study of Workplace Meetings.) 2003. 166 pp. *English Summary*.
30. *Kerstin Tropp*, Framtidsreferens i svenskt inlärarspråk. (Reference to the Future in Swedish Learner Language.) 2003. 178 pp. *English Summary*.
31. *Anders Björkqvall*, Svensk reklam och dess modelläsare. (Model Readers in Swedish Advertising.) 2003. 213 pp. *English Summary*.
32. *Patrik Åström*, Senmedeltida svenska lagböcker. 136 lands- och stadslagshandskrifter. Dateringar och dateringsproblem. (Late Medieval Swedish Law Books. 136 Common Law Manuscripts. Datings and Dating Problems.) 2003. 244 pp. *English Summary*.
33. *Jeanna Wennberg*, Tempus och transitivitet i dövas andraspråk. (Tense and Transitivity in the Second Language of the Deaf.) 2004. 160 pp. *English Summary*.
34. *Charlotte Engblom*, Samtal, identiteter och positionering. Ungdomars interaktion i en mångkulturell miljö. (Conversation, Identities and Positioning. The Interaction of Young People in a Multicultural Environment.) 2004. 209 pp. *English Summary*.
35. *Ulf Larsson*, De fyra elementen. En semantisk motivstudie i Gunnar Ekelöfs En Mölna-Elegi. (The Four Elements. A Semantic Motif Study in Gunnar Ekelöf's A Mölna Elegy.) 2004. 286 pp. *English Summary*.
36. *Anna Vogel*, Swedish Dimensional Adjectives. (Svenska dimensionsadjektiv.) 2004. 377 pp. *Swedish Summary*.
37. *Mona Blåsjö*, Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. (Students' Writing in Two Knowledge-constructing Settings.) 2004. 321 pp. *English Summary*.

38. *Gunlög Sundberg*, Asymmetrier och samförstånd i rekryteringssamtal med andraspråkstalare. (Asymmetries and Mutual Understanding in Employment Interviews with Second Language Speakers.) 2004. 240 pp. *English Summary*.
39. *Per Mårtensson*, Stilstudier i Carl Jonas Love Almqvists exilförfattarskap. (Stylistic Studies in Carl Jonas Love Almqvist's Writings in Exile.) 2005. 230 pp. *English Summary*.
40. *Annika Johansson*, Nederländskans *komen* och svenskans *komma*. En kontrastiv undersökning. (Dutch *komen* and Swedish *komma*. A Contrastive Study.) 2006. 189 pp. *English Summary*.
41. *Ingela Tykesson-Bergman*, Samtal i butik. Språklig interaktion mellan biträden och kunder. (Conversation in Service Encounters. Verbal Interaction between Shop Assistants and Customers.) 2006. 305 pp. *English Summary*.
42. *Språkets roll och räckvidd. Festskrift till Staffan Hellberg den 18 februari 2007*. Karin Milles och Anna Vogel (red.). 2007. 304 pp.
43. *Magnus Källström*, Mästare och minnesmärken. Studier kring vikingatida runristare och skriftmiljöer i Norden. (Masters and Memorials. Studies on Viking-age Rune-carvers and Literate Settings in Scandinavia.) 2007. 442 pp. *English Summary*.
44. *Linda Kahlin*, Sociala kategoriseringar i samspel. Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal. (Social Categorisation in Interplay. Gender, Ethnicity and Generation Constituted in Adolescents' Conversation.) 2008. 200 pp. *English Summary*.
45. *Stina Hållsten*, Ingenjörer skriver. Verksamheter och texter i arbete och utbildning. (Engineers Write. Activities and Texts in the Workplace and in Higher Education.) 2008. 241 pp. *English Summary*.
46. *Maria Lim Falk*, Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser. (Swedish in an English-language School Environment. Subject-based Language Use in Two Upper Secondary Classes.) 2008. 312 pp. *English summary*.

Subscription to the series and order for single volumes should be addressed to any international bookseller or directly to the distributor:

eddy.se ab
P.O. Box 1310
SE 621 24 Visby
Tel: +46 498 25 39 00
Fax: +46 498 24 97 89
E-mail: order@bokorder.se

ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS

Corpus Troporum
Romanica Stockholmiensia
Stockholm Cinema Studies
Stockholm Economic Studies. Pamphlet Series
Stockholm Oriental Studies
Stockholm Slavic Studies
Stockholm Studies in Baltic Languages
Stockholm Studies in Classical Archaeology
Stockholm Studies in Comparative Religion
Stockholm Studies in Economic History
Stockholm Studies in Educational Psychology
Stockholm Studies in English
Stockholm Studies in Ethnology
Stockholm Studies in History
Stockholm Studies in History of Art
Stockholm Studies in History of Literature
Stockholm Studies in Human Geography
Stockholm Studies in Linguistics
Stockholm Studies in Modern Philology. N.S.
Stockholm Studies in Musicology
Stockholm Studies in Philosophy
Stockholm Studies in Psychology
Stockholm Studies in Russian Literature
Stockholm Studies in Scandinavian Philology. N.S.
Stockholm Studies in Sociology. N.S.
Stockholm Studies in Statistics
Stockholm Studies in the History of Ideas
Stockholm Theatre Studies
Stockholmer Germanistische Forschungen
Studia Baltica Stockholmiensia
Studia Fennica Stockholmiensia
Studia Graeca Stockholmiensia. Series Graeca
Studia Graeca Stockholmiensia. Series Neohellenica
Studia Juridica Stockholmiensia
Studia Latina Stockholmiensia
Studies in North-European Archaeology