

Att undervisa nyanlända ungdomar för att utveckla både ämneskunskaper och språk – en historielärares värderingar om sitt uppdrag

Karin Rehman & Päivi Juvonen

Abstrakt

Att inkludera flerspråkiga elevers tidigare kunskaper i ämne och språk som värdefulla resurser i undervisningen stärker elevernas självkänsla och flerspråkiga identitet samt öppnar för ett aktivt deltagande, vilket i sin tur leder till ökat lärande. Iscensättandet av de policyer som styrdokumentet föreskriver, bland annat att undervisningen ska utgå från elevers individuella förutsättningar, genomförs av enskilda lärare. Dessa nyckelpersoners attityder till flerspråkighet påverkar deras agerande som pedagoger, vilket i dagens språkligt heterogena klassrum inbegriper den roll elevers språkliga resurser ges i undervisningen.

I denna studie undersöks de värderingar som framträder i intervjuer med en nyckelperson, en historielärare utan utbildning i flerspråkighet, som undervisar nyanlända elever på gymnasieskolans språkintruktionsprogram. I fokus står värderingar om uppdraget att undervisa för elevers lärande i historieämnet och för deras språkutveckling, och om att utgå från elevers tidigare kunskaper och färdigheter i ämne och språk. I en kvantitativ appraisalanalys framträder en generellt positiv inställning till att aktivera elevers tidigare språk- och ämneskunskaper i undervisningen. En kvalitativ appraisal-analys avslöjar dock en mer komplex bild av verkligheten, där en delvis ambivalent hållning, brist på adekvat stöd och en reduktion av språk i ämnet till ord och begrepp också framträder. Resultaten diskuteras utifrån ett inkluderande förhållningssätt och epistemisk rättvisa.

Bakgrund

Skolan utgör den viktigaste arenan för iscensättning av språkpolicy (Menken & García 2017) och lärare har en central roll genom sina tolkningar av såväl språkpolicy som den värdegrund som presenteras i styrdokumentet (Ball m.fl. 2012).¹ Lärares attityder till flerspråkighet påverkar deras agerande som pedagoger. Det gäller både flerspråkighet i allmänhet och språklig mångfald i skolan i synnerhet, men också värderingar om flerspråkighetens för- respek-

1. Det här analyserade materialet härstammar från forskningsprojektet Nyanlända elever i gymnasieskolan – en tvärvetenskaplig studie om språkutveckling, ämnesspråk och social inkludering (VR 2017-03566) (NyGy). Projektet har granskats och godkänts av Regionala etikprövningsnämnden i Linköping (EPN 2018/191–31). Förstaförfattaren har genomfört intervjuerna. Båda författarna har deltagit i analys av materialet, liksom i skrivandet.

tive nackdelar för lärande (Borg 2003; Burns 1992; Cunningham 2019; Hall & Cunningham 2020; Juvonen 2015). Det gäller till exempel om de anser flerspråkighet vara ett problem eller en resurs (jfr. Ruiz 1984). Lärare kan därmed ses som nyckelpersoner som genom sina värderingar iscensätter skolans språkpolicy, oavsett om den är uttalad eller ej.

Within schools, particularly in contexts where there is no official language education policy, education reforms intended for all students assume the role of de facto language policies. These policies are typically adopted without consideration for language-minoritized students, resulting in de facto language policies that undermine the education of such students, including bilingual education efforts. (Menken & García 2017: 10)

Efter den stora migrationsvågen 2015 fann sig många ämneslärare, utan utbildning i språkutveckling, i en situation där de skulle undervisa ungdomar på Språkintröduktionsprogrammet (SI) tidigt i elevernas språkutveckling i enlighet med gymnasieförordningen som bland annat anger att ”Språkintröduktion ska innehålla undervisning i grundskoleämnena svenska eller svenska som andraspråk (SVE/SVA). Undervisning i *enbart* dessa ämnen kan bedrivas under en kort inledande period.” (SFS 2010: 2039 med ändring 2018: 1328, 6 kap. 8 §, vår kursivering). Att undervisning i fler ämnen än SVE/SVA ska inledas efter ”en kort inledande period” har stöd i forskning om andraspråsutveckling.

Lärare som undervisar i andra ämnen än SVE/SVA på SI är ofta behöriga ämneslärare, pedagogiska experter i sitt ämne, men de saknar som regel utbildning i hur man framgångsrikt kan undervisa elever som är nybörjare i det svenska språket. Denna kunskap är inom lärarutbildningar något som nästan bara blivande språklärare, i synnerhet svenska som andraspråklärare, utbildas i (Paulsrud & Lundberg 2021; Paulsrud & Zilliacus 2018). Alla kursplaner och ämnesplaner ställer dock språkliga krav för godkända betyg: eleverna ska kunna redovisa sina kunskaper på ett för undervisningsämnet vedertaget sätt.

Flerspråkiga elevers lärande gynnas om undervisningen utnyttjar deras tidigare kunskaper och språkliga resurser. Det stärker samtidigt deras självkänsla och flerspråkiga identitet och möjliggör ett aktivt deltagande i undervisningen, något som i sin tur leder till ökat lärande (Cummins 2017). Om skolan däremot, som Cummins också skriver, ignorerar eller utesluter elevers språk, kultur och erfarenheter finns det inget som eleven kan knyta det nya lärandet till. Därför behövs en inkluderande syn på undervisning som bejaktar och inkluderar elevers tidigare språk, kultur och erfarenheter som resurser i undervisningspraktiker (Cummins 2021; Jessner & Allgauer-Hackl 2020). Men som Paulsrud m.fl. (submitted), liksom Menken och García (2017), påpekar, är öppenheten gentemot och inkluderingen av flera språk till stor del den enskilde lärarens ansvar:

As multilingualism is not clearly allocated space in the official curriculum, practices that promote and support linguistic diversity in the classroom become the responsibility of individual teachers as well as teacher educators. Hence, Swedish language policies do not actively promote a multilingual turn. (Paulsrud m.fl. submitted)

I den svenska kontexten har Lundberg (2019; 2020) och Paulsrud och Lundberg (2021) nyligen uppmärksammat att positiva attityder och stödjande policy kan överskuggas av en seglivad enspråkighetsnorm. Vi har inte funnit studier om historielärares värderingar om undervisning av nyanlända ungdomar för både ämnes- och språkutveckling. I denna studie är därför syftet att studera de värderingar som framträder hos en nyckelperson, en historielärare som undervisar nyanlända elever på gymnasieskolans språkintruktionsprogram. Värderingar om uppdraget att undervisa för elevernas lärande i historieämnet och för deras språkutveckling, och om att utgå från elevernas tidigare kunskaper och färdigheter i ämne och språk står i fokus. Studien vill synliggöra de möjligheter och utmaningar som en erfaren lärare redogör för vid ämnesundervisning av nyanlända ungdomar.

Nedan introducerar vi kort forskning om utvecklingen av ett kunskapspråk i historieämnet och dess ämneslitteracitet under skoltiden. Därefter redogör vi för ett inkluderande synsätt, där elevers kunskaper i ämne och språk ses som resurser, värdefulla för deras fortsatta lärande.

Språkutveckling under skoltiden

Under skoltiden utvecklar elever ämneskunskaper tillsammans med typiska sätt att uttrycka dessa. Lärande i olika ämnen innebär att elever genom att aktivt delta i den sociala praktik som skolans ämnesundervisning utgör (Säljö 2000) utvecklar förmågan att diskutera och redogöra för sina kunskaper på ett i skolan vedertaget sätt, vilket skiljer sig från det vardagsspråk eleverna utvecklat före skolstart.

Vardagsspråket (Cummins 1979, 2017) kännetecknas av att innehållet ofta är konkret och specifikt samtidigt som det presenteras på ett personligt och informellt sätt, företrädesvis genom talat språk som ackompanjerar handling. Ett svenskt vardagsspråk tar som regel cirka två år att utveckla för nyanlända ungdomar. Däremot tar det längre tid, från fem till åtta år beroende på ankomstålder, att utveckla skolans kunskapspråk (Cummins 1979, 2017) som skiljer sig från vardagsspråket genom ett större och mer lågfrekvent ordförråd, delvis andra grammatiska konstruktioner som till exempel passiv, och diskurskonventioner som kräver att man explicit specificerar betydelse i det aktuella sammanhanget (Cummins 1979, 2017). Med fördjupade kunskaper i skolans ämnen förväntas alltså elever kunna uttrycka ett alltmer abstrakt, tekniskt och generellt ämnesinnehåll i texter som kan fungera självständigt. För nyanlända ungdomar innebär det en parallell utveckling av vardags- och kunskapspråk och lärare bör av det skälet planera för att eleverna aktivt får använda båda i alla ämnen i meningsfulla aktiviteter

(Cummins 2017). Att utveckla kunskapsspråket på ett andraspråk så att det fungerar fullt ut tar lång tid, bland annat för att skillnaderna mellan vardags-språket och kunskapsspråket ökar under skolåren (Collier & Thomas 2017).

Skolämnet historia och dess ämneslitteracitet

Elever möter kunskapsspråket och sättet det används på i skolans sociala praktik och ju äldre eleverna blir, desto mer specialiserat blir språket och användningen av det i varje ämne, i olika ämneslitteraciteter (Bergh Nestlog 2019; Christie & Derewianka 2008; Fang & Schleppegrell 2010; Moje 2008; Schleppegrell 2004; Shanahan & Shanahan 2008). Ur ett språkligt perspektiv är historieämnets litteracitet väl undersökt (se t.ex. Coffin 1997, 2000, 2006b; Martin 2002, 2003; Schleppegrell & Achugar 2003), även i Sverige (se t.ex. Kindenberg 2021a, b; Olvegård 2010; Staf 2019). Kortfattat ska elever under skoltiden utveckla förmågan att hantera texter som är temporalt respektive kausalt organiserade, som återger subjektiva uppfattningar – som i berättande och argumenterande texter – men också texter som objektivt beskriver eller förklarar företeelser. De ska också kunna skilja mellan och arbeta med primära och sekundära källor (Coffin 2006a).

I kunskapskraven för årskurs 9 i grundskolans kursplan (SKOLFS 2011: 19) handlar de språkliga kraven om att kunna *motivera* resonemang med hänvisningar till då- och nutid, *beskriva* samband mellan tidsperioder, *förklara* hur den tid människor lever i påverkar deras villkor och värderingar och *resonera* om historiebruk. De kursiverade verben ger en uppfattning om vad eleverna ska kunna uttrycka och därmed behöver språkliga resurser för. Kvalitetsmässigt stegras betygskraven från till exempel ”enkla” till ”välutvecklade resonemang” och från ”enkla” till ”komplexa samband”. I kommentarmaterialet till historieämnet nämns olika typer av texter och begreppet ämnesspråk, men detta ämnesspråk reduceras sedan till ”kunskaper om historiska begrepp” som ska kunna ”bidra till fördjupad förståelse för ämnets centrala frågeställningar” (Skolverket 2017: 7).

Dessa beskrivningar, både av historieämnets diskurser och de språkliga kunskapskraven härstammar från en funktionell syn på språk. Systemisk funktionell grammatik (SFG) utgår från att meningsskapande sker i ett socialt sammanhang, där tre perspektiv samverkar samtidigt: *fältet* (det aktuella ämnesinnehållet), *relationen* (vilka som är involverade och hur man anpassar sig till situationen för att inta en viss position eller uttrycka sin uppfattning) och, utifrån de två första perspektiven, *kommunikationssättet* (vilken roll språket tar i kommunikationen, t.ex. muntligt eller skriftligt) (Halliday 2014).

I historieämnet skiljer man mellan *innehållsbegrepp* som kopplas till exempelvis tidsperioder, händelser och gestalter och *nyckelbegrepp* för studier av det historiska innehållet ur olika perspektiv, till exempel för att se utvecklingslinjer, orsak-verkan-förhållanden eller arbete med källkritik (se

t.ex. Kakoulidou 2021: 63–64; Lévesque 2008; Persson 2019: 119).² Innehålls- och nyckelbegrepp är implicit närvarande i kursplanens syftesbeskrivning och i ämnets kunskapskrav för åk 9. Kunskapskraven tar till exempel upp innehållsbegrepp som ”historiska förhållanden, skeenden och gestalter” och nyckelbegrepp som ”resonemang om källornas trovärdighet och relevans” (SKOLFS 2011:19). Kommentarmaterialet tar upp tidsrelaterade innehållsbegrepp: ”historiska epoker såsom antiken” och kausala nyckelbegrepp: ”orsak och konsekvens” (Skolverket 2017: 7).

Språk och tidigare ämneskunskaper som resurser

Den digitala globaliseringen och den ökade mobiliteten har under de senaste decennierna lett till ändrade språkekologier (Blommaert 2010) som lämnat avtryck i både internationella överenskommelser, till exempel FN:s Barnkonvention (2009), EU:s övergripande strategi för språkundervisning och språkinlärning (Europeiska Rådet 2019) och i inhemsk lagstiftning (språklagen, SFS 2009:600). Förändringarna har i sin tur beskrivits som ett ideologiskt skifte från en enspråkighetsnorm som rankar vissa språk högre än andra och nedvärderar användning av minoritetsspråk till en flerspråkig norm som bejaktar och värderar användning av flera språk högt, oavsett deras sociala status (Conteh & Meier 2014; May 2014, 2019; Ortega 2014), helt i linje med Cummins (2017) resonemang om undervisning i språkligt heterogena klassrum.

Det flerspråkiga skiftet har sammanfallit i tiden med vad som kan kallas ett inkluderande skifte där skolforskare förespråkar inkluderande undervisning som respons på en ökad diversitet som man välkomnar, omfamnar och ser som en tillgång snarare än som ett problem (Ainscow & Messiou 2018; Kugelmass 2006; Tajic & Bunar 2020; Bunar & Juvonen 2021). Detta inkluderande skifte utgår ursprungligen från ett dekolonialt sökande efter epistemisk rättvisa där kunskaper och erfarenheter som eleverna har med sig inte betraktas som brister utan som tillgångar och resurser (Fricker 2007, 2017; Kerfoot & Simon-Vandenberg 2015; Masaka 2019). De obligatoriska kartläggningarna av nyanlända elevers tidigare kunskaper (skollagen, ändring SFS 2018:749, 17 kap § 14a) kan ses som ett uttryck för en önskan om inkluderande undervisning. Olika ideologiska förhållningssätt till språk och därmed även flerspråkighet eller snarare ”a complex of dispositions toward language and its role, and toward languages and their role in society” har identifierats av Ruiz (1984: 16). Dessa förhållningssätt är språk-som-rättighet, språk-som-resurs och språk-som-problem. Verksamheten i skolan regleras genom lagar, förordningar och styrdokument som vilar på politisk-ideologiska ställningstaganden om bland annat språk och värdegrund. Språk-

2. Innehålls- och nyckelbegrepp går tillbaka på *faktisk kunskap* (substantive knowledge, vår översättning) och *kunskap om förfarande* (procedural knowledge, vår översättning). Den faktiska kunskapen beskrivs som ett *first order concept*, och kunskapen om förfarande som ett *second order concept* (Lévesque 2008: 16).

lagen (SFS 2009:600) definierar för första gången svenska som huvudspråk i Sverige. Samtidigt garanterar lagen alla människor rättigheten att lära sig både svenska och andra språk. Inte minst ska alla som har ett annat modersmål än svenska, ett nationellt minoritetsspråk eller svenskt teckenspråk "ges möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål" (SFS 2009:600 §14). Skollagen (SFS 2010:800) å sin sida tolkar språklagen i en skolkontext och ger elever med annat modersmål än svenska rätt till modersmålsundervisning och, i vissa fall, studiehandledning på modersmål. Elever har också, i språklagens anda, rätt till undervisning i ämnet svenska som andraspråk. Båda dessa lagar ger alltså flerspråkiga elever språkliga rättigheter (Ruiz 1984). I läroplanerna för såväl grundskolan som gymnasieskolan har lagarna tolkats på ett sätt som skulle kunna innebära ett påtagligt stöd för ett flerspråkigt och inkluderande skifte.

För att diskutera historielärares värderingar om undervisning för elevernas utveckling ur de tre perspektiv vi har belyst ovan – vardagsspråk och kunskapspråk, ämneslitteracitet i historieämnet och inkludering av tidigare kunskaper och resurser – guidas våra analyser av följande forskningsfrågor: 1) Vilka värderingar uttrycker läraren om att ta vara på elevers tidigare kunskaper och resurser vad gäller a) ämne och b) språk? 2) Vilka värderingar uttrycker läraren om undervisningens möjligheter att utveckla elevers a) ämneskunskaper och b) språk i historieämnet?

Materialinsamling och material analyserat i studien

Skolan där studiens historielärare arbetar ingår i NyGy-projektet där urvalskriteriet var lärares och rektors intresse för deltagande och en, av skolan, uttalad språkutvecklande undervisning (se fotnot 1). Under projektet följdes undervisningen med regelbundna klassrumsobservationer under två läsår hos bland annat historieläraren.

Skolan ligger i en större stad och de flesta av skolans elever studerar på nationella gymnasieprogram, cirka 30 klasser med drygt 30 elever per klass. De två S1-klasserna med vardera drygt 20 platser utgör därmed en liten del av skolans elever. Förutom historia, med två timmars undervisning varje vecka, har eleverna möjlighet att studera ytterligare elva ämnen. Innan S1-eleverna börjar i någon av klasserna har de, beroende på ankomstständer, antingen gått i förberedelseklass eller varit direktplacerade i ordinarie klasser i grundskola, eller studerat på ett inledande S1-program på någon annan skola och då nästan uteslutande läst SVE/SVA under ett par månader upp till ett läsår. Dessa olika erfarenheter medför att eleverna i de två klasserna behärskar svenskt vardagsspråk i olika grad. De två klasserna är alltså, förutom ifråga om modersmål, heterogena även vad gäller ämneskunskaper och färdigheter i vardagsspråket på svenska. Historieläraren som undervisar i de två S1-klasserna är legitimerad med lång erfarenhet av historieundervisning på nationella program i gymnasiet och har, när studien inleddes, undervisat på S1 i

fyra år. Under de första två åren deltog hen i några studiedagar om språkutvecklande arbete men har inte någon längre fortbildning inom området.

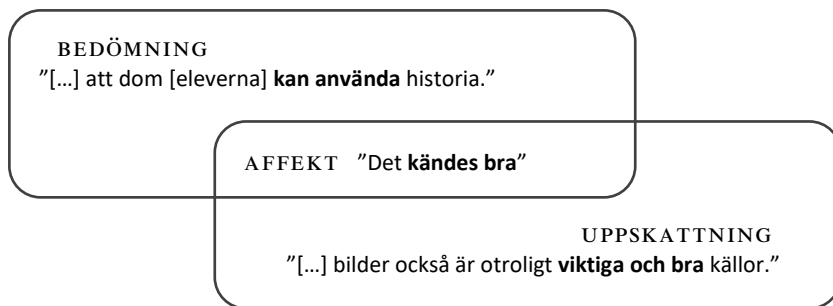
Studiens material består av tre audioinspelade intervjuer (49, 72 respektive 84 minuter långa) med historieläraren. Den första intervjun genomfördes efter det första årets klassrumsobservationer, den andra och tredje efter det andra året, i alla tre fallen efter skolavslutning. Tidpunkten valdes för att intervjuerna inte skulle ta tid och fokus från undervisningen och med en förhoppning om att läraren själv skulle ha utbyte av dem som ett tillfälle att reflektera över det gångna läsårets undervisning. Intervju ett och två var öppna etnografiska intervjuer (Copland & Creese 2015) i vilka läraren ombads tala om historieundervisningen ur två perspektiv, elevernas lärande i ämnet samt språket de behöver tillägna sig i historieämnet. Den tredje intervjun var semi-strukturerad och utgick från NyGy-projektets gemensamma intervjuguide. Den genomfördes en vecka efter den andra intervjun och kompletterar de båda öppna intervjuerna genom att ställa frågor om skolan och läraren samt om undervisning av flerspråkiga elever.

En intervju är inte endast ett forskningsinstrument för datainsamling utan också en social praktik där både intervjuad och intervjuare är medskapare (Talmy 2011). Som intervjuare bidrar man till meningsskapandet genom frågor, kommentarer och reaktioner, och vid analys krävs ett reflexivt förhållningssätt så att både vad som sägs och hur det sägs beaktas. Ett exempel på interaktiv samkonstruktion är när intervjuaren använder ordet *tillrättlagda* som läraren sedan tar upp för att beskriva sina egna, skriftliga sammanfattningar.

En transkription av en intervju befinner sig på en skala mellan att vara tolkande och representativ (Bucholtz 2000) och ska fungera för sitt syfte (Ochs 1979). Vi har använt oss av en grov, innehållslig transkription utan markering av exempelvis intonation. Av denna anledning har vi också lyssnat på de inspelade intervjuerna under analysarbetet.

Analysmetod för att undersöka värderingar

För att undersöka vilka värderingar läraren uttrycker om att ta vara på elevers tidigare kunskaper och språkliga resurser och att undervisa för utveckling, både i ämne och språk, använder vi oss av analysverktyget APPRAISAL med kopplingar till det relationella perspektivet i SFG. Appraisal beskriver värderande resurser som används i språklig kommunikation (Martin & White 2005) och uppmärksammar både ”personliga kommentarer” men också det som ”utvecklar solidaritet mellan en talare/skribent och dess publik” (Coffin & O’Halloran 2006: 84, vår översättning). I appraisalanalysen görs en tolkning av sociala normer och värderingar genom att både det som är explicit och implicit uttryckt synliggörs. Appraisal består av flera delsystem och vi använder två av dem.



Figur 1. Förhållandet mellan de tre typerna av ATTITYD. I mitten placeras inre känslor, AFFEKT. Men värderingar gäller också BEDÖMNING av människors beteende och UPPSKATTNING av människor och ting. Figur efter Martin & White (2005: 45), exempel från studiens data.

Det ena delsystemet är ATTITYD till känslor som uttrycks på tre olika sätt: AFFEKT beskriver direkta känslor, BEDÖMNING beskriver människors karaktär så som den kommer till uttryck i beteende. UPPSKATTNING slutligen tillskriver något ett värde. I kontrast till AFFEKT, människors direkta och inre känslor, handlar BEDÖMNING och UPPSKATTNING om "institutionaliserad affekt" (Martin & White 2005: 45, se Figur 1).

De tre typerna av ATTITYD innehåller i sin tur underkategorier. AFFEKT uttrycker känslor av *lycka*, *säkerhet*, *tillfredsställelse* och *vilja*. BEDÖMNING av beteende handlar om *anständighet*, *kapacitet*, *normalitet*, *pålitlighet* och *trovärdighet*. UPPSKATTNING slutligen tillskriver människor och ting *balans*, *komplexitet*, *kvalitet*, *påverkan* och *värdesättning*. Av utrymmesskäl redogör vi i tabell 1 endast för de kategorier som är mest frekvent förekommande i studiens material men flera underkategorier förekommer i de exempel som redovisas längre fram. Utöver (1) typ av attityd analyseras ytterligare tre dimensioner: 2) vem som *värderar* och vem eller vad som *värderas*, 3) *polaritet*, om värderingen utifrån sociala normer är positiv eller negativ, och 4) *på vilket vis* värderingarna framställs, antingen *inskrivet* eller underförstått i sammanhanget, det vill säga *framkallat* (Martin & White 2005).

Tabell 1. (nästa sida) Mest frekventa underkategorier i ATTITYD som förekommer i studens material (värderingar av andra typer eller underkategorier förekommer i tabellen men endast den angivna underkategorin har markerats i exemplen). Inskrivna förekomster är **fetmarkerade** och framkallade värderingar är *kursiverade*. Förekomster av GRADERING (se nedan) är understrukna. Lodräta streck visar var en värdering börjar och slutar i de fall andra ord ingår i gruppen eller frasen.

ATTITYD, typ av värdering (dimension 1)	Exempel på lärarens värderingar	Dimensionerna 2–4: vem tillskrivs värderingen, polaritet, på vilket vis uttrycks attityd
<p>AFFEKT <i>tillfredsställelse</i></p> <p>Inre känslor av tillfredsställelse eller dess motsats, t.ex. olust</p>	<p>Jag vet inte så mycke mer om det mer än att jag kände att, det kändes bra [att elever använder alla språk för förståelse].</p> <p><i>Oj där blev det stumt. Det gick inte hem.</i></p> <p>Och det är roligt om du förstår.</p> <p>Men det blir inte kul när du inte förstår.</p>	<p>Tillskrivet läraren, positiv, inskrivet</p> <p>Tillskrivet både lärare och elever, negativ, framkallat</p> <p>Tillskrivet elever, positiv, inskrivet</p> <p>Tillskrivet elever, negativ, inskrivet</p>
<p>BEDÖMNING <i>normalitet</i></p> <p>Vad betraktas som normalt i sammanhanget?</p>	<p>du använder ditt <u>bästa språk</u> när du tänker </p> <p>dom måste ha, en grund för att sen gå vidare till en text [...]</p>	<p>Tillskrivet elever, positiv, skärpt styrkegradering, inskrivet</p> <p>Tillskrivet elever, positiv, inskrivet</p>
<p>BEDÖMNING <i>kapacitet</i></p> <p>Har med social respekt och beundran att göra</p>	<p>kan ni [...] som känner att ni fattar det här förklara för er kompis nu, på modersmål</p> <p>Det gick inte hem. Och då vet jag ...</p> <p>... det <u>mer och mer</u> i förväg <u>så att säga</u>, ...</p> <p>... att det här kommer fler att ha svårt för.</p>	<p>Tillskrivet elever, positiv, inskrivet</p> <p>Tillskrivet läraren, positiv, inskrivet</p> <p>Skärpt styrkegradering, mildrad fokusgradering</p> <p>Tillskrivet elever, negativ, inskrivet</p>
<p>UPPSKATTNING <i>påverkan</i></p> <p>En företeelses påverkan</p>	<p>Och sen så vill jag också att dom ska känna att det är en historia som <u>faktiskt berör</u> dom.</p> <p>Och då är det väl lika bra att det blir på ditt modersmål</p> <p>det är translanguaging som är det nya här</p>	<p>Skärpt fokusgradering</p> <p>Tillskrivet elever, positiv, inskrivet</p> <p>Tillskrivet elever, positiv, inskrivet</p> <p>Tillskrivet lärarlaget, positiv, inskrivet</p>

Tabell 2. GRADERING, markerat med understrykning. Exempel från studiens data.

Styrkegradering	Exempel
Skärpt	jag upplever att jag ger <u>väldigt mycket</u> , och vi skriver tillsammans
Mildrad	<u>lite</u> kul att få prata sitt modersmål
Fokusgradering	Exempel
Skärpt	känns mycke mer logiskt <u>egentligen</u>
Mildrad	Att <u>liksom</u> få det här som kallas ett slags historiemedvetande. Att då, idag, imorron hör ihop.

Det andra delsystemet som vi använder är GRADERING som beskriver värderande uttryck utifrån två *skalor*: *fokus* respektive *styrka*, som varierar mellan att värderingen *skärps* eller att den *mildras* (men se Martin & White 2005 för ett mer utbyggt system). Detta ger sammantaget fyra tänkbara fall av gradering, se tabell 2.

Transkriptionerna har kodats för ATTITYD och GRADERING och för våra forskningsfrågor i analysprogrammet Atlas.ti som tillåter såväl kvalitativa som kvantitativa sammanställningar av resultaten. Kvantitativt ser vi hur de olika dimensionerna i attityd samvarierar, och hur dessa samt de olika fallen av gradering förekommer i förhållande till forskningsfrågorna (se figur 2 och 3 nedan). I en kvalitativ analysprocess har vi sammanställt textdokument där citat som tillhör de olika analyskategorierna och forskningsfrågorna har analyserats innehållsmässigt utifrån vad läraren värderar. Textdokumentet har, tillsammans med analysfilerna, fungerat som underlag för en "återsamling" som gett oss både detaljerade uppgifter om det analyserade materialet och en mer holistisk helhetsbild. Analysprocessen har därmed följt det Yin (2015, kapitel 8) beskriver som "sammanställning, isärtagning, återsamling" med inslag av kontroll och omanalys. Den noggranna analysen av vilka värderingar läraren uttrycker och hur de uttrycks har sedan använts för att välja ut representativa citat som återspeglar materialets innehåll.

Kodningen av både inskrivna och framkallade värderingar vilar på delvis subjektiva tolkningar av hur vi uppfattar världen och språkliga och andra semiotiska signaler i den, i det här fallet normer och värderingar i en svensk skolkontext, och kan diskuteras. I många fall innehåller dessutom exempel flera olika värderingar. Exempelvis innehåller "Att du använder ditt bästa språk när du tänker" både en värdering av beteende, dvs BEDÖMNING, men också en UPPSKATTNING om språk. Av dessa skäl har vi i flera fall diskuterat oss fram till en gemensam tolkning.³ Vi har också använt oss av automa-

3. Förstaförfattaren genomförde analysen, som sedan validerades tillsammans med andraförfattaren i reflexiva och rekursiva cykler, med utvalda avsnitt, där vi diskuterade tolkningarna och fastställde analysen.

tisk kodning för vissa ofta förekommande ord för att studera den interna konsistensen i vår analys och därmed öka analysens reliabilitet.

Vi har deltagarvaliderat vår analys genom att låta läraren läsa och kommentera det första inskickade utkastet till denna artikel. Lärarens kommentarer bekräftar våra beskrivningar och artikeln ger, menar läraren, en rättvisande bild.

Att ta vara på förkunskaper och språkliga resurser och undervisa för utveckling av ämneskunskaper och språk

I detta avsnitt presenterar vi våra resultat. Analysen baseras på 222 förekomster av ATTITYD och 140 av GRADERING. Vi inleder med en övergripande kvantitativ bild av lärarens värderingar, analyserade för de olika dimensionerna för ATTITYD och för GRADERING och hur de fördelar sig i relation till våra forskningsfrågor (FF):

- 1) att ta vara på elevernas tidigare kunskaper och resurser i
 - a) ämne och (FF1a)
 - b) språk, och (FF1b)
- 2) undervisningens möjligheter att utveckla elevernas
 - a) ämneskunskaper och (FF2a)
 - b) språk i historieämnet. (FF2b)

Därefter redogör vi mer i detalj för vad läraren värderar under respektive forskningsfråga. I nästa avsnitt diskuteras resultaten i förhållande till inkluderande undervisning, utveckling av vardagsspråk och kunskapspråk samt ämneslitteracitet.

Övergripande kvantitativ analys

I detta avsnitt ges en översiktlig bild av hur de olika dimensionerna av analysen av attityd och gradering fördelar sig i materialet. Förekomster redovisas som andelar av helheten.

Dimension 1, typ av attityd redovisas i tabell 3. Knappt två av tio värderingar uttrycker AFFEKT, positivt om elevernas modersmål (FF1b) och förståelse i ämnesundervisningen men också en negativ oro för att inte hinna med ämnesinnehållet i undervisningen (FF2a). BEDÖMNING dominerar med sex av tio värderingar. Elevernas kapacitet för lärande och språkutveckling och lärarens egen förmåga att genom interaktion med eleverna nå dem värderas positivt, men läraren tar också upp utmaningar som eleverna har med förståelse för ämnet och språkutveckling, vilka värderas negativt (FF2a, FF2b). UPPSKATTNING står för de återstående värderingarna, drygt två av tio och är den typ som fördelar sig jämnast mellan forskningsfrågorna. Elevernas modersmål och undervisningens möjlighet att fånga upp elevernas intresse för ämnet uppskattas positivt, däremot värderas skolans möjligheter att kombinera undervisning i ämne och för språkutveckling negativt. Efter

Tabell 3. Dimension 1, typ av värdering, fördelning i hela materialet. Dimensionerna 2, 3, 4 och forskningsfrågorna i förhållande till var och en av värderingar i dimension 1.

Dimension 1, typ av värdering:	Dimension 2, tillskrivs: eleverna (e) läraren själv (l) övriga (ö)	Dimension 3, polaritet: positiv (+) negativ (-)	Dimension 4, på vilket vis: inskrivna (i) framkallade (f)	I relation till forsknings- frågorna
AFFEKT 20 %	(e) 55 % (l) 45 % (ö) -	(+) 75 % (-) 25 %	(i) 95% (f) 5%	FF1a - FF1b 16 % FF2a 58 % FF2b 27 %
BEDÖMNING 60 %	(e) 69 % (l) 29 % (ö) 2 %	(+) 70% (-) 30 %	(i) 87 % (f) 13 %	FF1a 4 % FF1b 21 % FF2a 50 % FF2b 25 %
UPPSKATTNING 20 %	(e) 53% (l) 21 % (ö) 26 %	(+) 60 % (-) 40 %	(i) 85 % (f) 15 %	FF1a 10 % FF1b 29 % FF2a 39 % FF2b 22 %

att dimensionerna 2–4 redovisats, visualiseras i figur 2 samvariation mellan vem värderingen tillskrivs och polaritet med typen av ATTITYD.

I underkategorierna till de tre typerna av ATTITYD dominerar BEDÖMNING av *kapacitet* med nästan en tredjedel av samtliga värderingar som framför allt gäller elevernas lärande i historieämnet (FF2a). De två största underkategorierna därefter är BEDÖMNING, *normalitet*, främst av elevernas språkliga resurser (FF1b) och AFFEKT, *tillfredsställelse* med undervisningens möjligheter att utveckla både ämneskunskaper och språk. De båda kategorierna utgör var för sig ungefär en sjundedel av alla värderande uttryck. En tiondel gäller UPPSKATTNING *påverkan* och handlar främst om hur både läraren och eleverna värdesätter historieämnet (FF2a, FF2b).

Dimension 2, vem värderingen tillskrivs redovisas i tabell 4. En person, den intervjuade läraren är den som uttrycker alla de analyserade värderingarna. Drygt sex av tio värderande uttryck tillskrivs eleverna, en tredjedel tillskriver läraren sig själv och en tjugondel gäller skolan, arbetslaget och läroboken i historia. Typen av ATTITYD skiljer sig något mellan vad som tillskrivs eleverna och läraren, men en större andel UPPSKATTNING gäller skolan, arbetslaget och läroboken. Oavsett vem värderingen gäller är fördelningen av negativ eller positiv polaritet och andelen inskrivna eller framkallade värderingar konstant, däremot kopplar läraren flera värderingar till sig själv för forskningsfrågorna FF2a och FF2b, det vill säga undervisningen.

Tabell 4. Dimension 2, vem värderingen tillskrivs, fördelning i hela materialet. Dimensionerna 1, 3, 4 och forskningsfrågorna i förhållande till var och en av värderingarna i dimension 2.

Dimension 2, vem värderingen tillskrivs:	Dimension 1, typ: affekt (a) bedömning (b) uppskattning (u)	Dimension 3, polaritet: positiv (+) negativ (-)	Dimension 4, på vilket vis: inskrivna (i) framkallade (f)	I relation till forskningsfrågorna
Eleverna 62 %	(a) 16 % (b) 62 % (u) 22 %	(+) 73 % (-) 27 %	(i) 87 % (f) 13 %	FF1a: 4 % FF1b: 26 % FF2a: 47 % FF2b: 23 %
Läraren själv 30 %	(a) 27 % (b) 55 % (u) 18 %	(+) 68 % (-) 32 %	(i) 90 % (f) 10 %	FF1a: – FF1b: 15 % FF2a: 54 % FF2b: 31 %
Övriga (skolan, arbetslaget och läroboken i historia) 8 %	a) – (b) 16 % (u) 84 %	(+) 28 % (-) 72 %	(i) 89 % (f) 11 %	FF1a: 15 % FF1b: 20 % FF2a: 35 % FF2b: 30 %

Tabell 5. Dimension 3, polaritet, fördelning i hela materialet. Dimensionerna 1, 2, 4 och forskningsfrågorna i förhållande till var och en av värderingarna i dimension 3.

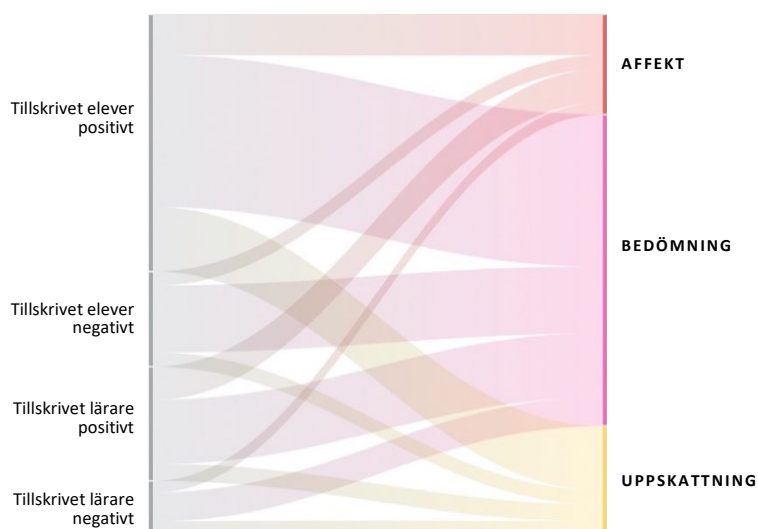
Dimension 3, polaritet:	Dimension 1, typ: affekt (a) bedömning (b) uppskattning (u)	Dimension 2, tillskrivs: eleverna (e) läraren själv (l) övriga (ö)	Dimension 4, på vilket vis: inskrivna (i) framkallade (f)	I relation till forskningsfrågorna
Positiv (+) 65 %	(a) 19 % (b) 58 % (u) 23 %	(e) 66 % (l) 31 % (ö) 3 %	(i) 90 % (f) 10 %	FF1a: 4 % FF1b: 24 % FF2a: 52 % FF2b: 21 %
Negativ (-) 35 %	(a) 13 % (b) 54 % (u) 33 %	(e) 52 % (l) 31 % (ö) 17 %	(i) 87 % (f) 13 %	FF1a: 3 % FF1b: 19 % FF2a: 43 % FF2b: 35 %

Dimension 3, polaritet redovisas i tabell 5. Positiva värderingar överväger, främst om elevers kapacitet för lärande i ämnet (FF2a) men också om att tillvarata elevers förkunskaper och språkliga resurser (FF1a, FF1b). Andelen negativa är däremot större för FF2b, att undervisa för elevernas språkutveckling.

Dimension 4, framkallad/inskrivet redovisas i tabell 6. Nio av tio värderingar är inskrivna och en av tio är framkallade med samma fördelning av vem som tillskrivs, dvs. drygt två tredjedelar gäller eleverna och den resterande tredjedelen tillskrivs till största delen läraren. Förutom att andelen negativa värderingar är något större för framkallade värderingar än för inskrivna så fördelar sig inskrivna och framkallade värderingar, liksom polaritet, i huvudsak proportionerligt i förhållande till typ av värdering och mellan forskningsfrågorna. Att den största andelen värderingar är inskrivna, inte framkallade, tolkar vi som tecken på att läraren inte har något emot att uttrycka sina värderingar vid intervjuerna.

Tabell 6. Dimension 4, på vilket vis framträder värderingar, inskrivet eller framkallat, fördelning i hela materialet. Dimensionerna 1, 2, 3 och forskningsfrågorna i förhållande till var och en av värderingarna i dimension 4.

Dimension 4, på vilket vis:	Dimension 1, värdering, typ: affekt (a) bedömning (b) uppskattning (u)	Dimension 2, tillskrivs: eleverna (e) läraren själv (l) övriga (ö)	Dimension 3, polaritet: positiv (+) negativ (-)	I relation till forskningsfrågorna
inskrivna (i) 90 %	(a) 18 % (b) 56 % (u) 25 %	(e) 61 % (l) 31 % (ö) 8 %	(+) 70 % (-) 30 %	FF1a 4 % FF1b 21 % FF2a 50 % FF2b 25 %
framkallade (f) 10 %	(a) 7 % (b) 61 % (u) 32 %	(e) 67 % (l) 26 % (ö) 7 %	(+) 62% (-) 38 %	FF1a 3 % FF1b 27 % FF2a 41 % FF2b 29 %

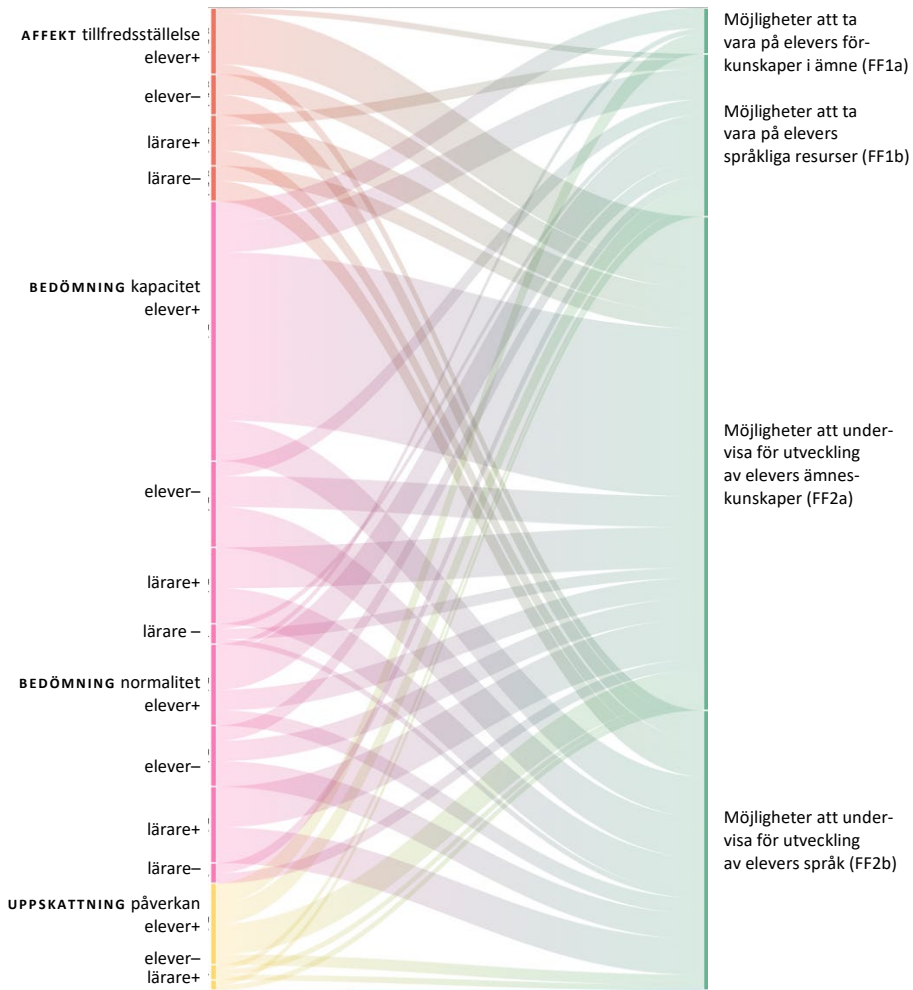


Figur 2. Fördelning av positiva respektive negativa värderingar som tillskrivs elever respektive läraren i förhållande till **AFFEKT**, **BEDÖMNING** och **UPPSKATTNING**. I den grå stapeln på diagrammets vänstra sida avgränsas de fyra kategorierna med tunna, vita mellanrum. På höger sida har stapeln olika färger, kopplade till respektive attityd. Genom att följa vart och ett av de fyra fälten på höger sida tillbaka mot vänster sida ser man hur värderingar av varje typ fördelar sig mellan vem som tillskrivs och polaritet. Diagrammet ger därmed en samlad bild av vem som tillskrivs en värdering, polaritet och typ av värdering. Däremot framgår inte fördelningen mellan inskrivna och framkallade värderingar.

Figur 2 ger en samlad, visuell bild av tre dimensioner. Fler värderingar tillskrivs eleverna än läraren och de positiva överväger. **ATTITYD** gäller främst **BEDÖMNING** av elevernas och lärarens agerande, **AFFEKT** och **UPPSKATTNING** kommer i andra hand.

Förhållandet mellan de fyra största underkategorierna av **ATTITYD** tillsammans med polaritet och vem värderingen tillskrivs i förhållande till forskningsfrågorna visualiseras i figur 3 (nästa sida). Flest värderingar rör ämnesundervisningen (FF2a), följt av språkutvecklingen (FF2b). Det följs av elevernas språkliga resurser (FF1b). Förkunskaper i ämnet (FF1a) värderas i minst utsträckning.

Elevernas kapacitet för lärande i ämnet dominerar och värderas positivt (FF2a). Däremot är fördelningen en annan för elevernas kapacitet för språkutveckling (FF2b), de tillskrivs lika många positiva som negativa värderingar, samtidigt som läraren nästan uteslutande tillskriver sig själv positiva värderingar.

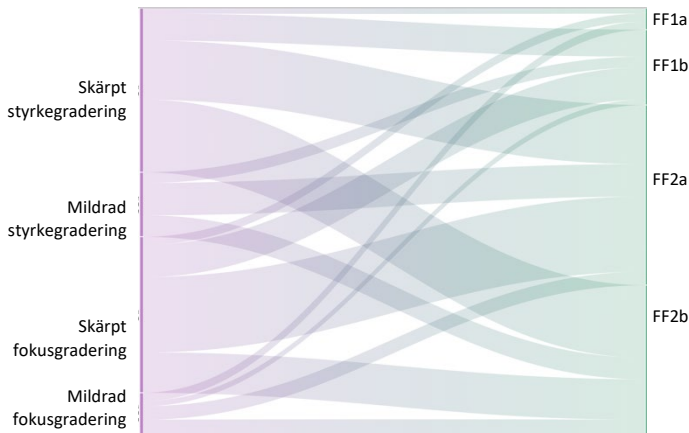


Figur 3. Fördelning av materialets största underkategorier, *AFFEKT tillfredsställelse*, *BEDÖMNING kapacitet* respektive *normalitet* samt *UPPSKATTNING påverkan* inklusive vem attityden tillskrivs och polaritet (till vänster), och fördelningen i förhållande till forskningsfrågorna (till höger). Inga förekomster finns av negativ *UPPSKATTNING*, tillskriven läraren.

GRADERING redovisas i tabell 7 och figur 4. Mestadels berörs elevernas lärande i historia (FF2a) och språkutveckling (FF2b). I sju av tio fall skärps värderingarna och de resterande, tre av tio, mildrar dem. Vi tolkar de många förekomsterna av både stärkande och mildrande värderingar som en strävan att uttrycka sig nyanserat, samtidigt som läraren, genom dominansen av skärpta värderingar, förefaller säker i de tankar hen uttrycker.

Tabell 7. GRADERING: Total fördelning i hela materialet och av de fyra typerna samt fördelning fråga för fråga med exempel.

Total fördelning, de fyra typerna:	Total fördelning mellan forskningsfrågorna: FF1a 5 %, FF1b 19 %, FF2a 42 %, FF2b 34 %	
	Fördelning, resp. FF:	Exempel
Skärpt styrkegradering 39 %	FF1a: 3 %	"dom tycker det är <u>jätte</u> [...], intressant att Sverige var ett så fattigt land"
	FF1b: 17 %	"skulle krävas <u>väldigt mycke</u> för dom här eleverna att alls komma loss på sitt modersmål också"
	FF2a: 36 %	"får med <u>mycket</u> kring att tänka historia"
	FF2b: 44 %	"jag har ju, blivit <u>mycket mer</u> medveten om, allt som kan va svårt att förstå. Och, att det är just <u>allt</u> "
Mildrad styrkegradering 15 %	FF1a: –	"Att det är en <u>ganska</u> lång resa även på modersmålet" "Att historia inte ska vara, <u>bara</u> [...] en massa årtal och händelser" "i början är det ju jättemånga ord och det går oerhört långsamt, vilket blir <u>lite</u> frustrerande för nån som går sitt andra år i samma grupp liksom"
	FF1b: 17 %	
	FF2a: 50 %	
	FF2b: 33 %	
Skärpt fokusgradering 37 %	FF1a: 5 %	"dom tycker det är jätte [...], intressant att Sverige var ett <u>så</u> fattigt land"
	FF1b: 21 %	"att man behöver <u>absolut</u> sitt bästa språk för förståelsen"
	FF2a: 48 %	"Att förstå historia känner jag att dom är med på att historia <u>just</u> kan vara mer än att ett plus ett är två"
	FF2b: 26 %	"att det <u>definitivt inte bara</u> handlar om ett begrepp som källkriterier utan att det kan handla om ett ord som lada"
Mildrad fokusgradering 9 %	FF1a: 20 %	"Att identifiera sej då. Sverige <u>nästan</u> u-land <u>liksom</u> . Och hur gick den resan då till, att Sverige sen blev så pass rikt och välutvecklat land."
	FF1b: 14 %	"kan ni som [...] känner att ni fattar det här förklara för er kompis nu, på modersmål eller nånting sånt där, och så får man hoppas [<u>småskrattar</u>] att det blir rätt"
	FF2a: 33%	"[...] maktförhållanden, rika fattiga, män kvinnor, att det blir <u>ganska</u> tydligt liksom i att se hur historien växer fram"
	FF2b: 33 %	"superviktig för självkänslan, för utvecklingen att få lära dig nånting. Och då är det väl lika bra att det blir på ditt modersmål om det är det lättaste. Och så kan språket <u>kanske</u> komma sen."



Figur 4. Fördelning av gradering i förhållande till forskningsfrågorna.

Elevers förkunskaper som berör historieämnet och språkliga resurser

Läraren tar upp elevers förkunskaper (FF1a) i två avseenden. Dels uppskattar läraren att eleverna intresserar sig för Europas och Sveriges utveckling från fattigdom till välstånd:

[...] hur Europa börjar dominera över resten av världen. Att behärska haven. Att komma igång med handel. Hur det ena, just det här hur ett ekonomiskt tänkande leder till att religionen trängs undan, att individen blir viktig. Och då har vi ofta börjat i 'vad är det som ni känner är lockande med Europa?' Och det blir ju nästan alltid samma svar. Rättigheterna, ekonomin, demokrati, frihet. Nästan alla elever som jag har haft svarar dom sakerna. Och då liksom ja nu ska vi ta reda på hur Europa nådde dit.⁴

Dels ser läraren att eleverna har erfarenhet av historiebruk, ett av ämnets nyckelbegrepp:

Textutdrag 1⁵

Dom flesta fattar det **ganska snabbt**.

Alltså **kanske** inte att diskutera jätte-analytiskt eller så, men alla har **definitivt** varit med om att mitt land använder

historien, och alla fattar det **väldigt snabbt** **liksom**, hur presidenten [...] lyfte fram vissa delar för att "det här är vi, stolta och starka, det här har vi gjort"

BEDÖMNING, kapacitet, elever+, mildrad styrkegradering. Mildrad fokusgradering Skärpt fokusgradering

Skärpt styrkegradering, **BEDÖMNING**, kapacitet, elever+, mildrad fokusgradering

4. Citaten i löptext är hämtade ur intervjuerna om inte annat anges.

5. Hur värderingar markeras typografiskt i textutdragen framgår i bildtexten till tabell 1.

Läraren bedömer elevernas kapacitet positivt och som en styrka i jämförelse med elever på nationella program, som inte har liknande erfarenheter. Även de som bara har läst lokal historia i ett annat land än Sverige förstår hur den har använts av makthavare och läraren talar om hur dessa erfarenheter blir utgångspunkter för att "tänka historia"; att det är användbart i "en slags historisk analys, i andra sammanhang också". Lärarlaget har efterfrågat möjligheten att kartlägga några elevers förkunskaper där man såg särskilda behov för det men systematiska kartläggningar har inte genomförts, anger läraren.

Att se elevers språkliga resurser (FFIb) berör läraren knappt i de två första intervjuerna, däremot i den tredje som utgick från NyGy-projektets intervjuguide och där frågor om elevernas språk ingick. Flera områden tas upp, de flesta med positiv polaritet: språkets betydelse som tankeredskap, för identitet och språkens plats i klassrummet. Ett område där läraren är mer ambivalent berör utrymmet för elevernas språk vid utvärdering av ämneskunskaper.

Ett första exempel handlar om tänkandet:

Textutdrag 2

Ja men jag **tror ju absolut** på att det är på ditt modersmål som du tänker, att du | **använder** ditt **bästa språk** när du **tänker**. | Och ska du då **riktigt** förstå så gissar jag att modersmålet är **väldigt viktigt**, ditt **bästa språk är viktigt**.

BEDÖMNING, normalitet, elever+, skärpt fokusgradering

BEDÖMNING, normalitet, elever+, skärpt styrkegradering
Skärpt fokusgradering

Skärpt styrkegradering, **UPPSKATTNING**, värdesättning, elever+ (x2)

Läraren uppskattar och värdesätter tillgången till ett starkt språk och ser det som normalt att det bidrar till tänkande och därmed förståelse. Hen talar också om språkets betydelse för elevernas identitet, tillfredsställelsen i att "känna sig åh, orden **bara** flyter, wow det här är mitt språk!" Detta trots att läraren inte förstår innehållet och själv säger "jag är ju inte en språkmänniska" i samma intervju.

Transspråkande (García & Li Wei 2018) introducerades av en kollega vilket förändrade lärarens syn på språkens betydelse för eleverna i klassrummet:

Textutdrag 3

[...] translanguaging som är **det nya** här. Innan hade vi varit **mycket** mer så där: "inte prata **nåt annat än svenska** i klassrummet och nu blandar vi

UPPSKATTNING, påverkan, lärarlag+

Skarp styrkegradering

UPPSKATTNING, värdesättning, lärarlag –

eleverna så man inte sitter bredvid någon som kan samma modersmål". Och, ja då kände jag genast att: "ja men det här **känns mycke mer logiskt egentligen**, att använda sina språk, för förståelsen." Jag är ju som sagt var, eh, för mig är det **väldigt viktigt** att förstå ämnet och då är alla medel **bra på nåt sätt**. Men sen, mer än att just använda sitt sina språk för att förstå, längre än så har jag **inte kommit**.

Skärpt fokusgradering (x2)

UPPSKATTNING, balans, lärare+, skärpt styrkegradering, skärpt fokusgradering

UPPSKATTNING, påverkan, elever+, skärpt fokusgradering

UPPSKATTNING, kvalitet, elever+, mildrad fokusgradering

Skärpt styrkegradering

BEDÖMNING, kapacitet, lärare-

En ny acceptans för elevernas språkliga resurser har alltså vuxit fram hos läraren, i linje med det flerspråkiga skiftet, där användningen av elevernas språkliga resurser uppskattas. Läraren motiverar sin positiva värdering som ett stöd för ämneslärande. Däremot säger sig hen inte kommit vidare när det gäller användningen av denna resurs. En förklaring kan vara en kluvenhet som läraren nämner, i nästa textutdrag, om relationen mellan språk och ämneskunskaper, en annan att studiehundledning saknas, både på nationella program och s1: "det anses för dyrt". På frågan om ifall man diskuterar flerspråkighet i kollegiet säger läraren:

Textutdrag 4

Vi har en **kluven** och lite, kne- ja vi tycker det är en **knepig** fråga. Det här exemplet att du får tenta av ett ämne på på ditt **bästa språk**, och samtidigt är *vår uppgift att lära eleverna svenska*. [...] Och då så ska samtidigt *eleven få kunna göra en provning eller prov på sitt bästa språk*. Det blir **motsägelsefullt** på nåt sätt.

UPPSKATTNING, balans, skola-

UPPSKATTNING, balans, skola-

UPPSKATTNING, kvalitet, elever+

BEDÖMNING, anständighet, skola+, *framkallad*

BEDÖMNING, kapacitet, elever+, *framkallad*

UPPSKATTNING, balans, skola-

Ambivalensen, i form av en obalans, som läraren tillskriver ett "oss" vilket vi tolkar som skolan, dvs. kollegor och skolledning inklusive läraren själv, gäller hur elever bäst lär sig och får sina ämneskunskaper utvärderade.

Att undervisa för elevers utveckling av ämneskunskaper och språk

I den första intervjun beskriver läraren sin historieundervisning i stora drag. Kronologiskt och geografiskt görs nedslag i vad som påverkat människors liv (ex. jägare/samlare, odling, utveckling av skrift), epoker och specifika händelser (ex. franska revolutionen), de senare med fokus på Europa och relationen till andra delar av världen, alltså till historieämnets *inhållsbe-*

grepp. Läraren talar om att ”tänka historia” och använder *nyckelbegreppen* historiebruk och källkritik. Eleverna har kapacitet att utveckla ”ett grundtänkande” om vad historia är, dess betydelse för ”hur det ser ut idag” och kunskap som ”ökar deras förståelse för annat”, vilket anknyter till centrala frågor i kursplanen (SKOLFS 2010:37). Samtidigt efterfrågar läraren balans mellan innehålls- och nyckelbegrepp, och nämner ett nationellt prov där många uppgifter gällde källkritik. Det blev ”på lite bekostnad av stoffet, för det blir väldigt mycket att kunna dessa källkriterier [...] men man har ingen historisk förståelse att liksom, koppla det till.” Undervisningen bygger också på svaret läraren fick från Skolverkets upplysningstjänst, att testa samtliga kunskapskrav men förhålla sig friare till det centrala innehållet i kurser, på frågan om hur man kan förhålla sig till att kurser ges på kortare tid än i grundskolan och med äldre elever (FF2a).

Inledningsvis används bilder ur boken (en vanlig lärobok, avsedd för högstadiet) i arbetet med källkritik. Flera av bilderna värderas av läraren som bra källor som kan analyseras oavsett språkfärdigheter i svenska vilket enligt läraren gör arbetet mer jämlikt. När man kan börja läsa tillsammans i boken, ungefär i mitten av läsåret, kan även texten granskas källkritiskt:

Textutdrag 5

När vi har lämnat det här momentet med hur Europa upptäcker världen, då brukar vi också ha hunnit så pass, i språkutvecklingen, eller jag **känner** att eleverna **behärskar mycket bättre** just att läsa i vår historiebok, och då kan vi börja använda den. Och då tycker jag just **sådära**, med tanke på att, jag har **börjat förstå** hur många lär sej boken utantill i sina hemländer och att ”vadå ifrågasätta läromedlet”.

Det finns inte på kartan liksom.
Så att, ja: Här är vår bok. Nu ska vi **kritiskt granska** den också.

AFFEKT, tillfredsställelse, lärare+
BEDÖMNING, kapacitet, elever+, skärpt styrkegradering

Mildrad fokusgradering
BEDÖMNING, normalitet, lärare+

BEDÖMNING, normalitet, elever–, mildrad fokusgradering
UPPSKATTNING, balans, lärare och elever+

Elevernas kapacitet värderas positivt och är tillfredsställande, speciellt som läraren har börjat förstå hur elever tidigare har förhållit sig till lärobokstext med okritisk utantillinläring.

Mycket av undervisningen bygger på berättande, i samspel med eleverna:

Textutdrag 6

Så att det är därför som jag **vill förklara**, för att jag, nu | **påstår** jag **inte alls** | att jag **får med alla** där men ändå

BEDÖMNING, anständighet, lärare+
BEDÖMNING, pålitlighet, lärare–, skärpt fokusgradering
BEDÖMNING, kapacitet, lärare–

<p>kunna försöka lyssna se på dom, så fattar dom va jag pratar om här nu. [...] För att, ja det måste vara <u>steg på steg på steg</u> så att jag inte har flugit över nånting, för då har jag tappat ett gäng, och då kommer [inte dom å va intresserade mera.] [...]</p> <p>För jag kan inte där känner jag, börja testa eller nånting. [...] för att jag känner att <i>dom</i> <i>måste ha, en grund</i> för att sen gå vidare till en text [...]</p>	<p>BEDÖMNING, kapacitet, lärare– BEDÖMNING, kapacitet, elever+</p> <p>Skärpt fokusgradering</p> <p>BEDÖMNING, anständighet, lärare– BEDÖMNING, normalitet, elever–, skärpt styrkegradering</p> <p>AFFEKT, säkerhet, lärare+⁶</p> <p>AFFEKT, vilja, lärare+ BEDÖMNING, normalitet, elever–, framkallad</p>
---	---

Interaktionen bygger på uppmärksamhet på hur eleverna hänger med, och läraren grundar arbetssättet på, och motiverar det, utifrån sin erfarenhet. Läraren gör således en samlad bedömning, som växlar mellan positiv och negativ polaritet, både av sin egen professionella performans men också av elevernas reaktioner och responser.

Lärarens egen medvetenhet om språk och om vad som kan vara svårt har ökat sedan hen började undervisa nyanlända ungdomar (FF2b). När läraren själv talar om språk handlar det om ordförråd och form, till exempel:

Textutdrag 7

<p>[...] Och då gäller det att jobba med synonymer, att skriva upp ord på tavlan. Och nu skriver jag <u>mer</u> liksom, visa att det är ett substantiv, att det är ett verb och på det sättet har jag också blivit noggrannare. Och det tycker jag ju är fantastiskt liksom såhär: "är det där en pluralform" [...]</p>	<p>BEDÖMNING, kapacitet, lärare+</p> <p>Skärpt styrkegradering</p> <p>UPPSKATTNING, kvalitet, lärare+ AFFEKT, tillfredsställelse, lärare+</p>
--	--

Som tecken på en ökad noggrannhet då ord förklaras nämner läraren ordklasser och hen använder sig av viss grammatisk terminologi. Elevers frågor om ords böjning och betydelse uppskattas och komplexa frågor tas upp, t.ex. homonymer som *källa*: "Ösa vatten eller liksom kan det va en bok, en film".⁷ Vikten av samspelet mellan läraren och eleverna framträder också ifråga om ordförståelse:

6. I textutdrag 5 och 6 tolkas känner som tre olika typer av affekt. Det är ett bra exempel på den språkliga och diskursmässiga kontextens betydelse för tolkning av språkliga uttryck.
7. På svenska har *källa* flera betydelser, men det är inte säkert att samma förhållande råder på andra språk. På till exempel somaliska betyder *xigasho* källa i betydelsen *dokument*, men *vattenkälla* heter *isha biyaha*.

Textutdrag 8

det är lite den här som jag pratade om **blicken på, känna** hur det landar. *Oj där blev det stumt. Det gick inte hem.*

Och då **vet** jag det mer och mer i förväg så att säga, att det här kommer fler å **ha svårt för**.

Mildrad styrkegradering
BEDÖMNING, kapacitet, lärare+
AFFEKT, tillfredsställelse, lärare, elev-,
framkallad

BEDÖMNING, kapacitet, lärare+
Skärpt styrkegradering

Bedömning, kapacitet, elev –

Läraren är även beroende av interaktionen för att, efter lektioner, skriva sammanfattningar som delas digitalt med eleverna. Sammanfattningarna baseras på berättandet och längre fram under läsåret också på genomgångar i läroboken. Läraren betonar, med skärpt fokusgradering, att lärobokens texter är viktiga: ”Så att jag har ju tydligt sagt ni måste läsa i boken också”, och värderar elevernas kapacitet negativt i de fall de stannar i sammanfattningarna och inte går vidare till lärobokens texter. Däremot har hen inte hittat något bra sätt att läsa tillsammans med eleverna: ”Jag säger inte att det är fel, för jag gör så också, eh, ibland, men först gjorde jag det för mycket och det blev stillastående”.

Läraren vill gärna att arbete sker i grupper: ”det här lämpar sej ju rätt bra att jobba i små grupper. Och det är ju i förhoppningen att fler ska komma till tals”. Hen ser ”en massa möjligheter att öva och titta tillsammans” men invänder också: ”Fast jag tycker rätt ofta att det blir den som pratar på lektionen som styr i gruppen också”. I helklassarbetet bedömer läraren sin egen kapacitet och pålitlighet positivt: ”jag ger väldigt mycket, och vi skriver tillsammans, och eleverna vet väldigt väl vad som kommer på proven”, men trots det återstår något mer, även om eleverna kan svara på frågor:

Textutdrag 9

[...] men de har | **inte** alls egentligen greppat | nån större bild av det.
De kan | **inte prata** om det särskilt fritt | med egna ord. Där behövs mera liksom.

BEDÖMNING, kapacitet, elev–, skärpt styrke- och fokusgradering

BEDÖMNING, kapacitet, elev–, mildrad styrkegradering

Skärpt fokusgradering

Elevernas kapacitet räcker inte för djupare förståelse och till att tala fritt med egna ord. Detta berör både vad eleverna tillägnar sig i ämnet och vad de kan uttrycka på svenska.

Inkluderande undervisning, utveckling av vardagsspråk och kunskapsspråk samt ämneslitteracitet

I detta avsnitt sammanfattar och diskuterar vi resultaten utifrån inkludering av elevers tidigare erfarenheter och kunskaper, utveckling av vardags- och

kunskapsspråk, och av ämneslitteracitet. Vi berör även vad det ”mera lik-som” som läraren efterfrågar i textutdrag 9 (T9) ovan skulle kunna innebära.

Att inkludera elevers tidigare erfarenheter och kunskaper

I de analyserade intervjuerna anknyter läraren till elevers ämnesmässiga förkunskaper i två avseenden: deras erfarenheter av historiebruk (T1) och intresset för Sveriges och Europas utveckling. Läraren ser alltså och värdesätter elevernas förkunskaper i ämnet vilket kommer till uttryck i de positiva värderingar läraren gör. Ainscow och Messiou (2018) visar på värdet av dialog med elever och att se och erkänna deras förkunskaper och uppfattningar för att främja inkludering men poängterar också, liksom Bunar & Juvonen (2021), de krav detta ställer på ledning och organisation. Att systematiska kartläggningar inte genomförts begränsar möjligheten att inkludera elevers förkunskaper i större utsträckning.⁸

Läraren kopplar även identitet och tänkande (T2) till ett starkt modersmål eller ett tidigare skolspråk som värderas positivt. Att det också kan vara en resurs i klassrummet är däremot nytt (T3) och motiveras av läraren med att språket kan bidra till förståelse i ämnet. Läraren är därmed uttryckligen (T3) på väg att luckra upp en enspråkighetsnorm där en uppfattning om elevers språk-som-problem håller på att ersättas av en uppfattning om elevers språk-som-resurs (Ruiz, 1984) och därmed utvecklas mot en flerspråkighetsnorm (T1) (Conteh & Meier 2014). Men det görs med förbehåll (T4) där läraren ser en motsättning mellan å ena sidan ämnesundervisning som ska leda till betyg – där elevers språk skulle kunna vara en resurs – och å andra sidan en fortsättning på nationella gymnasieprogram. Där förväntas elever vara redo att följa undervisningen på svenska utan studiehandledning, trots att de kan ha rätt till det. Längre än så säger sig läraren inte ha kommit (T3). Detta kan ses som exempel på hur en ny språkpolicy håller på att iscensättas (Menken & García 2017).

Vid intervjuerna värderar läraren elevernas kunskaper och färdigheter i både ämne och modersmålet eller ett tidigare skolspråk övervägande positivt, medan deras möjligheter att uttrycka sig med ”egna ord” på svenska värderas negativt (T9). I ett flerspråkighetsperspektiv har dock eleverna sannolikt fler egna ord på modersmålet eller ett tidigare skolspråk. Detta kunde lärare, utifrån en flerspråkig norm, använda sig av och planera för inkludering av elevers språkliga resurser och arbete i flera steg med skrivna texter, gärna med studiehandledning på modersmålet.

8. Kartläggning av elevernas förkunskaper ska göras enligt gymnasieförordningen (SFS 2018:749, 17 kap. 14a§). Det skulle kunna ge lärarna bättre kännedom om skolbakgrund och vara ett viktigt underlag i individuella studieplaner. Enligt lärarhandledningen för kartläggning i historia i steg 3 i Skolverkets material ska 70 minuter anslås per elev. Kartläggning av 12 ämnen tar därmed 14 timmar för varje elev. Med 44 elever tar det drygt 51 timmar per ämne, för lärare och tolk (kartläggningen bör genomföras på elevens starkaste språk).

Utveckling av vardags- och kunskapsspråk

Lärares undervisning bygger på berättande. Det kräver små steg i taget men är ändå, menar läraren, en framkomlig väg (T6). Samtidigt bedömer läraren sin egen kapacitet att lyssna in och se hur eleverna tar emot berättandet positivt (T8). Att eleverna har kapacitet till snabb förståelse även om de inte kan diskutera analytiskt (T1) tolkar vi som att läraren bedömer att vardagsspråket kan fungera som ett medel för lärande för dessa elever. Lärande kan i sin tur stärka elevers självkänsla och bidra till skolframgång (Cummins 2017).

Ett centralt och komplext område är elevernas språkutveckling vilket framkommer i de många värderingar, både positiva och negativa, som tillskrivs elevernas kapacitet (se figur 3). Läraren värderar smågruppsarbete positivt, som ett tillfälle för eleverna att muntligt utveckla såväl vardagsspråket som kunskapsspråket. Hens erfarenhet av smågruppsarbete talar dock till viss del emot detta: det är ofta de mest talföra eleverna som dominerar. Elevers olika språk som en tänkbar resurs under smågruppsarbete berörs inte av läraren. Värde av att uttrycka ett innehåll muntligt innan det formuleras skriftligt (vilket smågruppsarbete skulle kunna bidra till) framhävs även då läraren talar om sitt eget arbete: det är *efter* berättandet, i interaktion med eleverna, som hen kan skriva sammanfattningarna (T8). Det samma skulle kunna bidra till elevernas möjligheter att uttrycka sig, det läraren efterfrågar, speciellt om elevernas språkliga resurser inkluderas i arbetet.

Elevernas kapacitet att förstå lärobokens texter mot mitten av läsåret (T5) och arbetet med ordförståelse (text efter T7) fokuserar explicit på utvecklandet av ett kunskapsspråk. Lärares egna utsagor om språk handlar dock nästan uteslutande om formell korrekthet (T7). Vår tolkning är därför att lärarens språksyn inte fullt ut fokuserar på kursplanens funktionella, språkliga kunskapskrav om att kunna motivera, förklara och resonera, språkfunktioner som brukar uppmärksammas i språkutvecklande undervisning.

Utveckling av ämneslitteracitet

Kunskapsspråkets användning i den sociala praktiken som historieundervisningen utgör utvecklar elevers ämneslitteracitet (Coffin 1997, 2000, 2006b; Kindenberg 2021a, b; Martin 2002, 2003; Olvegård 2010; Schleppegrell & Achugar 2003; Staf 2019). Elevernas förmåga att kunna ”tänka historia” (text före T2) (Lévesque 2008) och uttrycka sina tankar med viktiga innehålls- och nyckelbegrepp värderar läraren högt (T5). Källkritiska perspektiv lyfter hen också fram som viktiga (T5). Trots att läraren inte explicit pratar om att utveckla ämneslitteracitet tolkar vi ”tänka historia” som ett uttryck för en önskan om att eleverna ska kunna resonera, förklara och motivera, det vill säga utveckla ett ämnesadekvat språkbruk.

Vi tolkar också lärarens val av och arbete med läroboken som ett tecken på höga förväntningar på elevernas kunskapsutveckling och lärarens önskan

att förbereda eleverna för fortsatta studier. I boken möter de redan från början källor i form av historiska bilder. Gemensam läsning av texter, som inte är förenklade, kan enligt läraren ske från mitten av läsåret (T5).

Läraren anknuter implicit till de tre perspektiven i funktionell språkteori: ämnet tas upp genom berättande och i bilder, betydelsen av *relationer* poängteras, både med eleverna och vad gäller de historiska människor som studeras, och läraren både *tar och skriver* tillsammans med eleverna. Vart och ett av dessa perspektiv kan kopplas till olika lexikogrammatiska resurser (Halliday 2014) som eleverna behöver tillgång till för att utveckla sin ämneslitteracitet (Christie & Derewianka 2008; Fang & Schleppegrell 2010), och för att ge elever möjlighet att visa vidden av sina kunskaper så att lärare kan bedöma om resonemang är enkla eller välutvecklade och om samband är enkla eller komplexa, i enlighet med kunskapskravens formuleringar (SKOLFS 2011:19).

Till sist

Studien visar att uppdraget att både undervisa i historieämnet och bidra till elevernas språkutveckling är komplext. När ämnesundervisningen ska inledas tidigt på S1 behöver inte bara kunskapsspråket utan även vardagsspråket introduceras och byggas upp stegvis. För ungdomar kan istället kopplingen till förkunskaper i ämnet ha större betydelse vilket kräver att läraren genom kartläggning känner till och kan utgå ifrån dessa.

Vår slutsats är att förändringar behövs på flera områden. Såväl kartläggning av tidigare kunskaper som elevernas individuella studieplaner behöver i högre utsträckning styra planeringen av varje elevs utbildning. För att närma sig epistemisk rättvisa (Kerfoot & Simon-Vandenberg 2015) och ett inkluderande förhållningssätt till språk och undervisning behövs en uttalad språkpolicy på skolan bortom den enskilda lärarens ansvar (Paulsrud m.fl. submitted). De uppfattningar vi har tagit del av visar också behovet att på skol- och huvudmannanivå gemensamt diskutera, formulera och budgetera för hur elevers språkliga resurser kan tas tillvara och hur studiehandledning kan användas både på S1 och på nationella program. Annars riskerar man att hindra elevernas kunskaps- och språkutveckling eftersom det tar mer än några få år att utveckla kunskapsspråk på ett andraspråk (Collier & Thomas 2017). Funktionella perspektiv på språk och medvetenhet om ämneslitteracitet behöver förstärkas i ämneslärarutbildningen och de bör även göras tillgängliga för lärare som under sitt yrkesliv börjar undervisa nyanlända. Även det ansvaret måste vila på lärarutbildningen, lärarfortbildningen, skolan och skolans huvudman, inte på enskilda lärare.

Tack

Vi vill först och främst tacka den lärare som så generöst delat med sig av sin tid, öppnat sitt klassrum och engagerat sig i vårt projekt. Vi vill också tacka våra kollegor i EdLing och de två anonyma granskare som kommit med

värdefulla kommentarer och förslag som hjälpt oss att utveckla våra resonemang och resulterat i en mer koherent framställning.

Referenser

- Ainscow, Mel & Messiou, Kyriaki (2018), "Engaging with the views of students to promote inclusion in education", *Journal of educational change*, 19: 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>.
- Ball, Stephen, Maguire, Meg & Braun, Annette (2012), *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London, Routledge.
- Bergh Nestlog, Ewa (2019), "Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter", *HumaNetten*, 42: 9–30. <https://doi.org/10.15626/hn.20194202>.
- Blommaert, Jan (2010), *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Borg, Simon (2003), "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language teaching*, 36: 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.
- Bucholtz, Mary (2000), "The politics of transcription", *Journal of Pragmatics*, 32: 1439–1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6).
- Bunar, Nihad & Juvonen, Päivi (2021), "Not (yet) ready for the mainstream' – newly arrived migrant students in a separate educational program", *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>.
- Burns, Anne (1992), "Teacher beliefs and their influence on classroom practice", *Prospect*, 7: 56–66.
- Christie, Frances & Derewianka, Beverly (2008), *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London, Continuum.
- Coffin, Caroline (1997), "Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history". I: Frances Christie & J.R. Martin (red.) *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Casells, s. 196–230.
- Coffin, Caroline (2000), *History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal*. Sydney, University of New South Wales.
- Coffin, Caroline (2006a), *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London, Continuum.
- Coffin, Caroline (2006b), "Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum", *Journal of curriculum studies*, 38: 413–429. <https://doi.org/10.1080/00220270500508810>.
- Coffin, Caroline & O'Halloran, Kieran (2006), "The role of appraisal and corpora in detecting covert evaluation", *Functions of Language*, 13. <https://doi.org/10.1075/fol.13.1.04cof>.
- Collier, Virginia & Thomas, Wayne (2017), "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research", *Annual review of applied linguistics*, 37: 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2014), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol, UK, Multilingual Matters.
- Copland, Fiona & Creese, Angela (2015), *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. London, SAGE Publications.
- Cummins, Jim (1979), "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters", *Working Papers on Bilingualism* 9.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm, Natur & Kultur.

- Cummins, Jim (2021), "Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims". I: P. Juvonen & M. Källkvist (red.) *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Multilingual Matters, s. 7–36.
- Cunningham, Clare (2019), "'The inappropriateness of language': discourses of power and control over languages beyond English in primary schools", *Language and education*, 33: 285–301. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>.
- Europeiska rådet (2019), Övergripande strategi för språkundervisning och språkinläring, ref 2019/C 189/03 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=SV).
- Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary J. (2010), "Disciplinary Literacies Across Content Areas: Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53: 587–597. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>.
- FN:s Barnkonvention (2009), Stockholm, UNICEF Sverige.
- Fricker, Miranda (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Fricker, Miranda (2017), "Evolving Concepts of Epistemic Injustice". I: Ian James Kidd, Jose Medina & Gaile M. Pohlhaus (red.) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Routledge, s. 53–60.
- García, Ofelia & Li Wei (2018), *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm, Natur & Kultur.
- Hall, Christopher J. & Cunningham, Clare (2020), "Educators' beliefs about English and languages beyond English: From ideology to ontology and back again", *Linguistics and education*, 57: 100817. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100817>.
- Halliday, M.A.K. (2014), *Halliday's introduction to functional grammar*. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London, Routledge.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020), "Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms", *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1: 66–88. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>.
- Juvonen, Päivi (2015), "Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever". I: Nihad Bunar (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 139–176.
- Kakoulidou, Kristina (2021), *Från A till F: Bedömning och betygssättning i historia på gymnasiet*. Licentiatuppsats, Linnéuniversitetet.
- Kerfoot, Caroline & Simon-Vandenberg, Anne-Marie (2015), "Language in epistemic access: mobilising multilingualism and literacy development for more equitable education in South Africa", *Language and education*, 29: 177–185. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994522>.
- Kindenberg, Björn (2021a), "Fixed and flexible, correct and wise: A case of genre-based content-area writing", *Linguistics and education*, 64: 100938. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100938>.
- Kindenberg, Björn (2021b), "Narrative and analytical interplay in history texts: recalibrating the historical recount genre", *Journal of curriculum studies*: 1–20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1919763>.
- Kugelmass, Judy, W. (2006), "Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses", *European journal of psychology of education*, 21: 279–292. <https://doi.org/10.1007/BF03173416>.
- Lévesque, Stéphane (2008), *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Lundberg, Adrian (2019), "Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research", *Current issues in language planning*, 20: 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>.

- Lundberg, Adrian (2020), *Viewpoints about Educational Language Policies: Multilingualism in Sweden and Switzerland*. Malmö universitet.
- Martin, J.R. (2002), "Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past". I: C.M. Colombi & M.J. Schleppegrell (red.) *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*. Lawrence Erlbaum.
- Martin, J.R. (2003), "Making history: Grammar for interpretation". I: J. R. Martin & R. Wodak (red.) *Re/reading the past: Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005), *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Masaka, Dennis (2019), "Attaining epistemic justice through transformation and decolonisation of education curriculum in Africa", *African identities*, 17: 298–309. <https://doi.org/10.1080/14725843.2019.1681259>.
- May, Stephen (2014), *The multilingual turn implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York, Routledge.
- May, Stephen (2019), "Negotiating the Multilingual Turn in SLA", *The Modern language journal*, 103: 122–129. <https://doi.org/10.1111/modl.12531>.
- Menken, Kate & García, Ofelia (2017), "Language Policy in Classrooms and Schools". I: Teresa L. McCarty & Stephen May (red.) *Language Policy and Political Issues in Education*. Cham: Springer International Publishing, s. 211–225.
- Moje, Elizabeth Birr (2008), "Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52: 96–107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>.
- Ochs, Elinor (1979), "Transcription as Theory". I: Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (red.) *Developmental pragmatics*. Academic Press, s. 43–72.
- Olvegård, Lotta (2010), *Herravälde: är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Ortega, Lourdes (2014), "Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA". I: Stephan May (red.) *The multilingual turn implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, s. 32–53.
- Paulsrud, BethAnne, Juvonen, Päivi & Schalley, Andrea (submitted), "Attitudes and beliefs on multilingualism: Voices from Sweden". Special Issue 20/1 (Special Issue Concept Paper: Teachers' beliefs about multilingualism: Novel findings and methodological advancements) Adrian Lundberg & Hanne Brandt (Eds.) *International Journal of Multilingualism*.
- Paulsrud, BethAnne & Lundberg, Adrian (2021), "One School for All? Multilingualism in Teacher Education in Sweden". I: M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen & T. Schroedler (red.) *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Paulsrud, BethAnne & Zilliacus, Harriet (2018), "Flerspråkighet och transspråkande i lärarutbildningen". I: B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (red.) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur, s. 27–47.
- Persson, Magnus P. S. (2019), "Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration", *HumaNetten*, 42: 113–130. <https://doi.org/10.15626/hn.20194206>.
- Ruiz, Richard (1984), "Orientations in Language Planning", *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8: 15–34.
- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary J. & Achugar, Mariana (2003), "Learning Language and Learning History: A Functional Linguistics Approach", *TESOL Journal*, 12: 21.

- SFS (2009:600), Språklag. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SFS (2010:800), Skollag. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SFS (2010:2039), Gymnasieförordningen. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SFS (2018:749), Lag om ändring i skollagen (2010:800). Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SFS (2018:1328), Förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039). Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy", *Harvard educational review*, 78: 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>.
- SKOLFS (2010:37), Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (förordningen innehåller kursplanen i historia för grundskolan, förutom kunskapskraven som finns i en egen förordning, SKOLFS 2011:19). Stockholm, Regeringen.
- SKOLFS (2011:19), Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2017), *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*. Stockholm: Skolverket
- Staf, Susanne (2019), *Skriva historia: literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Göteborgs universitet.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Prisma.
- Tajic, Denis & Bunar, Nihad (2020), "Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools", *International Journal of Inclusive Education*: 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>.
- Talmy, Steven (2011), "The Interview as Collaborative Achievement: Interaction, Identity, and Ideology in a Speech Event", *Applied Linguistics*, 32: 25–42. <https://doi.org/10.1093/applin/amq027>.
- Yin, Robert K. (2015), *Qualitative research from start to finish*. New York, Guilford Press.