

HUMANETTEN

Nummer 48 Våren 2022: Educational Linguistics

Huvudredaktör: Hans Hägerdal

Gästredaktörer: Sergej Ivanov, Daniel Ocic Ihrmark och Christian Waldmann



HUMANETTEN

Nummer 48 Våren 2022: Educational Linguistics

INNEHÅLL:

Redaktören har ordet	3
Daniel Ocic Ihrmark, Sergej Ivanov & Christian Waldmann, Educational Linguistics: A Short Introduction	4
Annika Andersson, Hanna Lindfors & Kristina Hansson, Comprehending L2 Comprehension: A Study of Arabic-Swedish Bilingual Preschoolers’ Performance on a Swedish Proficiency Test	9
Ewa Bergh Nestlog, Mellanstadielärares rörlighet i sina multimodala geografitexter	37
Maria Lindgren, Samtal om grammatik: Att konkretisera språkliga strukturer för barn	64
Sofia Svensson, Alejandra Donoso & Gudrun Svensson, Strategies for Collaboration Between School and Parents: Homework in General and Translanguaging Homework in Particular	84
Jenny Uddling & Kristina Danielsson, Elever i ett språkligt heterogent klassrum rör sig mot naturvetenskapliga beskrivningar av ljud	113
Marie Källkvist, Henrik Gyllstad, Erica Sandlund & Pia Sundqvist, Towards an In-Depth Understanding of English-Swedish Translanguaging Pedagogy in Multilingual EFL Classrooms	138
Karin Rehman & Päivi Juvonen, Att undervisa nyanlända ungdomar för att utveckla både ämneskunskaper och språk – en historielärares värderingar om sitt uppdrag	168
Christina Rosén & Christine Fredriksson, Gymnasieelevers arbete med och attityder till processkrivning i moderna språk	198
Rakel Österberg, Alejandra Donoso & Enrique Sologuren, Back to the Initial Condition: Experiences that Trigger the Need to Develop Language Skills Among University Spanish Students	225
Sergej Ivanov, Annelie Johansson & Christian Waldmann, Writing Fluency and Digital Source Use in Authentic Academic Writing	262
Författarpresentationer	290
*Sara Snoder, Utrymmen för flerspråkighet: Funktionella aspekter av flerspråkiga låg- och mellanstadielärares språkliga praktiker	293
Författarpresentation	322

*indikerar artikel utanför temanummer.
Samtliga bidrag är refereegranskade.

Om HumaNetten

HumaNetten tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Högskolan i Växjö ”Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98”, nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållet elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att HumaNetten är universitetssveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har HumaNetten, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med vårnumret 2013, utges HumaNetten av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

HumaNetten tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som refereegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

HumaNettens redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, professor Gunilla Byrman, docent Karin Larsson Eriksson, lektor Per Sivefors och lektor Gunilla Söderberg.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal (hans.hagerdal@lnu.se).

Postadress och telefon: *HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet, 351 95 VÄXJÖ

Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

Redaktören har ordet

Under pågående pandemi och uppseendeväckande världshändelser fortsätter *HumaNetten* sin mission som spridare av humaniora i ordets bredare bemärkelse. Linnéuniversitetet har turen att ha en kader av driftiga språkforskare som tagit initiativet till flera artiklar och temanummer genom åren. I detta vårunummer har vi glädjen att se Daniel Ocic Ihrmark, Sergej Ivanov och Christian Waldmann som gästredaktörer för ett tema om *Educational Linguistics*, vilket kan översättas som utbildningsinriktad språkvetenskap. Det handlar om relationen mellan språk, tanke, kommunikation och kunskapsutveckling inom olika skol- och utbildningsnivåer. Det är med andra ord en högst samhällsrelevant inriktning som förstärker bilden av humanioras roll i det moderna samhället. Den forskningsmiljö som utvecklats vid Linnéuniversitetet sammanför språkvetare och språkdidaktiker inom de olika språk som undervisas om vid universitetet. I det här temanumret presenteras tio studier med nya perspektiv på *Educational Linguistics*. Vi ska inte ge en detaljerad översikt över innehållet på denna plats eftersom gästredaktörerna ger en närmare presentation av temat i sin separata introduktion. Utanför huvudtemat publicerar Sara Snoder, doktorand i språkdidaktik, sin studie ”Utrymmen för flerspråkighet – funktionella aspekter av flerspråkiga låg- och mellanstadie-lärares språkliga praktiker”, där hon med en etnografisk ansats söker vinna ny kunskap om flerspråkig användning i skolundervisning.

För redaktionens räkning

Hans Hägerdal

Educational Linguistics: A Short Introduction

Daniel Ocic Ihrmark, Sergej Ivanov & Christian Waldmann

As a term, educational linguistics was introduced in the 1970s by Bernard Spolsky (1975). The intention was to navigate a crisis of identity taking place within the American Association for Applied Linguistics (AAAL) during its early days (Hult 2008: 11). This crisis was based in the immense width of the field, at the time encompassing such a wide range of topics that “because it is everything, it is nothing” (Buckingham 1980, quoted in Hult 2008: 11).

To solve this identity crisis, a thematization of the sub-fields in accordance with their connection to practice became necessary. While applied linguistics had previously had a strong connection to the field of education, the stricter thematization of the educational linguistics field would allow researchers to benefit from the broad nature of applied linguistics while still benefitting educational practices through the narrowed scope. Educational linguistics is described as being framed by two key concepts: a problem-centred approach and a global outlook (King & Hult 2011: XVII). In essence, educational linguistics provided a theme through which researchers could make use of their full transdisciplinary methodological and theoretical repertoire to explore a problem in practice (Hult 2008: 13).

Transdisciplinarity became a central concept in the formulation of educational linguistics, as it both emphasised the thematization as the lynchpin of the field and the problem-centred approach. The global outlook of the field can be seen from the conceptualisation of transdisciplinarity being distinct from inter- or multidisciplinary as the latter would “... imply that one still retains the disciplines as the locus of intellectual activity, while building bridges between them, or assembling them into a collection; whereas the real alternative is to supersede them, creating new forms of activity which are thematic rather than disciplinary in their orientation” (Halliday & Webster 2004: 176).

The new field is described as broad enough to also include the newly focal social and ethical implications of linguistics when applied in an educational setting. Spolsky (2008: 3) draws on examples regarding language policies in previous colonies and the misuse of standardised language testing as a means of controlling migration to show the importance of these considerations for research in educational contexts. These areas were identified as additions to previous understandings of the linguistics field, which started to appear once applied linguistics (and sociolinguistics) became more prominent parts of the field during the 1960s (Hult 2008: 12).

In summary, educational linguistics appeared as a counter-reaction to the widening scope of applied linguistics. Hinging on the importance of the educational context as a thematic limitation, it was intended to allow researchers access to a truly transdisciplinary array of perspectives, methods, and approaches while remaining aimed at a clearly defined target. The use of a problem-oriented approach would then serve to further narrow the efforts of the researchers within the field, while simultaneously aligning them with the current needs of actual practitioners in the educational context.

Moving on into the 2000s, educational linguistics has developed into a sprawling field of endeavours tackling problems in the educational context. Summarising the thematization of the current field is a difficult task, as it includes studies of language being learned, language being used for teaching, language being used to govern the educational situation through policy, and many other aspects. Hult (2010) provides the summarising statement “language (in) education”, which serves as a functional definition within a sentence and indicates both the thematization and the width of the focus on language as it appears in different roles throughout the context.

A different take on the understanding of the field would be through “definition by implication”, as done in Hornberger’s (2001) reflection of 25 years of educational linguistics at the University of Pennsylvania. As the thematization is the one given aspect of a research project within educational linguistics, in combination with the problem-centred approach, further definition can be arrived at contextually through looking at which projects identify themselves as taking place within educational linguistics. By allowing the definition to be implied by the research included under the term, a spatially and temporally situated definition can be arrived at. This introduction will now turn to the contents of this special issue, and showcase how educational linguistics at Linnaeus University, Sweden has been actualised by the contributing researchers.

Educational linguistics in this issue

The initially striking feature of the collection of texts presented in this volume is that they are written in either Swedish or English, rather than one or the other. This is due to the Center for Educational Linguistics at Linnaeus University being open to researchers from both the Department of Languages and the Department of Swedish, leaving the language of the articles up to the authors, while also following the guidelines of *HumaNetten*.

This inclusion of researchers from different departments is further noticeable in the topics including languages commonly taught as foreign languages in Swedish schools, the acquisition of Swedish as a second language, and the use of language in traditionally non-language content subjects and higher education disciplines. The selection of topics and

methodology mirrors the demands for transdisciplinary efforts inherent to the field from its inception. This special issue presents research into the role of language within school subjects, and thus transcends the limitations of linguistic research on language subjects towards linguistic research on language in educational settings. In addition, in terms of research methods, from discourse analysis to computational logging methods to interviews to psycholinguistic data collection, the width of the applied repertoire shows the importance of the thematization as a uniting factor of the pieces.

One reason for the importance of the thematization proposed by educational linguistics is the permanence of learning connected to language throughout a human life. This special issue has elected to present its contents in order of the age groups concerned, from young children of pre-school age to adults studying at university. Partially this principle of indexation is intended to provide an intuitive distribution of content for the reader, but it also serves as an emphasis on the role educational linguistics can play in our understanding of life-long learning.

Annika Andersson, Hanna Lindfors, and Kristina Hansson present a study of how Arabic-Swedish bilingual preschoolers perform on a Swedish language proficiency test which has a monolingual norming sample. The study contributes to our understanding of which aspects of second language are more challenging and which are less demanding to learn for this group of bilingual preschoolers and concludes with suggestions regarding how tests could be adapted to reduce bias of cultural background and language status (first or second language).

Ewa Bergh Nestlog explores multimodality in texts written by primary school pupils within the subject of geography. The focus is on how the pupils verbally express themselves regarding the texts they have produced. The aim of the study is to contribute to our understanding of how the pupils interpret, move through and create meaning based on their own texts, emphasizing the importance of both the multimodality of the texts and the design of the teaching practice.

Maria Lindgren applies systemic functional linguistics (SFL) in interactions with two children in order to explore how SFL functions as a medium of grammar instruction. The materials explored are texts and drawings produced during interactions with the researcher, in combination with observations regarding the interactions. The study shows how children can make use of abstract grammar to make changes in their meaning-making, and the influence of noticing these linguistic mechanisms.

Sofia Svensson, Alejandra Donoso, and Gudrun Svensson look at how homework is used as a venue for collaboration with the parents, and focus on how translanguaging could be applied to allow for schools to collaborate with migrant parents. Their study emphasises the importance of epistemic justice in parental collaboration, and contributes to our understanding of how translanguaging homework could facilitate the

exchange. The paper highlights the importance of reciprocal sensitive listening in the interaction.

Jenny Uddling and Kristina Danielsson present a study on the development of subject-specific language in a linguistically diverse physics classroom. The paper describes that the teacher and the students were engaged in activities that increased students' opportunities to express sound in a more subject-specific way. However, some observations indicate practices that might constitute a hindrance for learning the content.

Marie Källkvist, Henrik Gyllstad, Erica Sandlund, and Pia Sundqvist explore translanguaging in an English-as-a-foreign-language (EFL) classroom through a case study of classroom interaction. The paper maps language use in the classroom, aiming to developing an in-depth understanding of English-Swedish translanguaging practices with 14-15-year old students. The results show that Swedish is used for specific purposes in EFL lessons, highlighting how these language practices are perceived by students of migrant backgrounds.

Karin Rehman and Päivi Juvonen explore the expressed values of a history teacher regarding language developing practices in their subject teaching at an introduction program in an upper-secondary school. The study reveals the teacher as having a key role in the realisation of policy, and discusses the results of an interview with the teacher from a perspective rooted in epistemic justice and inclusivity practices.

Christina Rosén and Christine Fredriksson present a study on the attitudes towards process-oriented writing amongst upper-secondary German language students. The research questions concern the influence of process-oriented writing and corrective feedback on foreign language students' writing proficiency and attitudes to text production. The paper contributes to our understanding of what influences accuracy in text production, and has implications for the design of both research and teaching on the topic.

Rakel Österberg, Alejandra Donoso, and Enrique Sologuren contribute a paper on motivations behind the improvement of writing skills amongst students of Spanish at a university level. The study explores the learning experience as a function of the initial conditions experienced by the student, and how the motivation to acquire and maintain proficiency in Spanish is connected to the self-motivation model. The results suggest a complex relationship between factors influencing multilinguals' motivations to acquire and maintain language proficiency in a heritage language.

Sergej Ivanov, Annelie Johansson, and Christian Waldmann present a study on academic writing, which makes use of keystroke logging to explore the writing process and digital source use of a university student of computer science. The paper has implications for the planning of teaching activities related to academic writing, and contributes to our understanding

of how different types of digital sources are used at different stages in the writing of an academic report by a novice academic writer.

This special issue aligns with understandings of educational linguistics advanced by Spolsky, Hult and Hornberger and intends to add the Swedish context to the global accumulation of our understanding of how language is a medium in all types of education everywhere always. Focusing on problem-oriented questions related to the current practice of the surrounding society's educational contexts, the research presented here provides new insights aimed at supporting teachers and other educational actors in their choices. While the thematization has occasionally moved beyond the school into social interactions and the home, the theme of language (in) education (Hult 2010) remains apparent.

References

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Webster, Jonathan (2004), *On language and linguistics*. London; New York: Continuum.
http://dx.doi.org/10.5040/9781474211932?locatt=label:secondary_bloomsburyCollections
- Hornberger, Nancy (2001), "Educational Linguistics as a field: A view from Penn's program on the occasion of its 25th anniversary", *Working Papers in Educational Linguistics* 17(1–2): 1–26.
- Hult, Francis (2008), "The History and Development of Educational Linguistics", in Bernard Spolsky & Francis Hult (eds), *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 1–9.
<https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch2>
- Hult, Francis (2010), "Theme-based research in the transdisciplinary field of educational linguistics", in Francis Hult (ed), *Directions and prospects for educational linguistics*. New York: Springer, pp. 19–32.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-9136-9_2
- King, Kendall & Hult, Francis (2011), "Introduction: Global and Local Connections in Educational Linguistics", in Francis Hult & Kendall King (eds), *Educational Linguistics in Practice: Applying the Local Globally and the Global Locally (Bilingual Education & Bilingualism)*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, pp. xviii–xxvi.
<https://doi.org/10.21832/9781847693549-003>
- Spolsky, Bernard (1975), "Linguistics in Practice: The Navajo Reading Study", *Theory Into Practice* 14(5): 347–352.
- Spolsky, Bernard (2008), "Introduction: What is Educational Linguistics?", in Bernard Spolsky & Francis Hult (eds), *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, pp. 1–9.
<https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch1>

Comprehending L2 Comprehension: A Study of Arabic-Swedish Bilingual Preschoolers' Performance on a Swedish Proficiency Test

Annika Andersson, Hanna Lindfors & Kristina Hansson

Abstract

About a fifth of all children in Sweden learn the societal language Swedish outside of the home, i.e., they have Swedish as a second language (L2). Many of these children have lower socioeconomic status (SES) backgrounds, which predicts lower language proficiency. The aim of the present study is twofold: to contribute to a greater understanding of L2-Swedish proficiency in preschoolers with lower SES backgrounds, and to find out how proficiency tests should be adapted for bilingual children such that the tests are valid, i.e., unbiased to the language status (L1 or L2). We investigate test performance on a Swedish receptive language proficiency test (the *Comprehension scale* of The New Reynell Developmental Language Scales, NRDLs) which has a monolingual norming sample. The participants are 51 bilingual children (3-5-years of age) with Arabic as their L1, and who attend preschools in Swedish neighborhoods with lower SES. Results indicate that in contrast to the norming sample, bilingual children's raw scores for subsections of the test are not progressively more difficult. Thus, we need to be aware that bilingual children's high proficiency in a particular aspect of the language does not necessarily imply that they are proficient in aspects that would be considered easier from a monolingual perspective. In addition, there are indications that unfamiliarity with L2 lexical items, that are typically acquired early in L1, causes bilingual children to fail on tasks aimed at assessing syntactic skills, even though they appear to understand the syntactic pattern. We conclude with suggestions for special considerations and adaptations to assess individual L2-comprehension in preschoolers more accurately, such that practitioners in turn can support the children's language development.

Introduction

According to the Swedish statistic central bureau approximately 25% of preschoolers in Sweden are bilingual, many of which have lower socioeconomic backgrounds (SES) (SCB 2021). The combination of lower SES and having the societal language as a second language (L2) is a predictor for lower language proficiency which often leads to lower academic achievement (Carlisle et al. 1999; Gottardo 2002; Gottardo et al. 2008; Grönqvist & Niknami 2017; Hammer et al. 2007; Hoff 2013; Miller et al.

2006; Páez & Rinaldi 2006; Proctor et al. 2005). Important for the current study, preschoolers' language proficiency predicts their subsequent grades in school. This includes math, reading, and to some extent also social skills (Murphy et al. 2016; Pace et al. 2019). Yet, we know little of the development of L2-Swedish proficiency in preschool children with lower SES backgrounds and how to best measure their L2-proficiency.

Therefore, in this paper, we investigate how preschoolers with Arabic as their first language (L1) and Swedish as their L2¹ perform on a Swedish language proficiency test. Our aim is twofold; to contribute to a greater understanding of L2-Swedish proficiency in bilingual preschoolers with lower SES backgrounds, and to find out if and what adaptations of the test procedure are needed in order for test results to better capture children's L2-proficiency. This is important since an understanding of children's various language proficiencies and needs forms a basis for planning appropriate education. To reach this aim, we test the bilingual preschoolers with a receptive language test; the *Comprehension Scale* of the Swedish version of the New Reynell Developmental Language Scales (NRDLS; Edwards et al. 2017). Our specific research questions are:

1. a. How do bilingual children with lower SES backgrounds perform when assessed with NRDLS in comparison to the monolingual Swedish norming sample?
b. How is this performance associated with chronological age?
2. a. Is the intended incremental degree of difficulty of the sections in the test reflected in the bilingual children's performance?
b. If not, which sections or items deviate?

While bilingualism *per se* is not problematic for language learning or academic success, for some families, bilingualism is associated with lower SES as measured by the proxy maternal or parental educational level (Bornstein et al. 2003; Grönqvist & Niknami 2017) and type of neighborhood (OECD 1995). These measures of SES are strong predictors for academic success. Indeed, the relationship between lower language proficiency and lower SES has been reported repeatedly in studies of both monolingual children (Basit et al. 2015; Hart & Risley 1995; Hoff 2003a, 2003b; Law et al. 2017; Law et al. 2011; Pan et al. 2005), and bilingual children (Andersson et al. 2019; McClintock & Baron 1979; Schwartz & Stiefel 2006; Umbel et al. 1992).

¹ Throughout this paper we will refer to the native language or mother tongue, as the first language (L1, Arabic for our participants) and the language acquired outside of the home as the second language (L2, Swedish for our participants) even though children in the study differ in age of first exposure to the L2.

Importantly, it is not SES in itself, but rather the quality and quantity of exposure to the language that is related to SES and that in turn affects language proficiency in both monolingual children (Bornstein et al. 2003) and bilingual children (Cobo-Lewis et al. 2002; Duursma et al. 2007; Genesee et al. 2005; Hammer et al. 2007; Oller et al. 2007; Umbel & Oller 1994; Umbel et al. 1992). Thus, for bilingual children less and lower quality exposure to the language explain a lower L2 proficiency than is required to succeed in a school system that is based on the L2 (Corson 1996).

When assessing bilingual children's language proficiency all languages should be considered (Nayeb et al. 2021; Sanchez et al. 2013). However, this is not always feasible (Ebbels et al. 2019; Law et al. 2017) which results in that children typically are tested in their L2 only. Not only is it problematic that only one language is tested, but there is, in addition, a concern of the testing procedure itself affecting the assessment. For instance, the very experience of being tested might be unfamiliar to bilingual children (Fuste-Herrmann et al. 2006; Garcia 1991). Also, the particular tasks and stimulus material that are used are expected to, due to e.g., cultural diversity or a non-overlapping proficiency in both languages, affect children's results. The non-overlapping proficiency across languages have for instance been reflected in u-shaped difficulty levels for Spanish-English bilingual children rather than the expected linear increased difficulty level that is reported for monolingual children (Hickey 1972; Restrepo & Silverman 2001; Umbel et al. 1992). This u-shaped difficulty level has been argued to be due to the early acquired words and constructions being learnt in the home in L1 but not L2, such that the initial sections in a test are particularly difficult in L2. This initial difficulty is followed by words and constructions used in preschools and that therefore are potentially easier for the child. Even if this is known, manuals for proficiency tests do not suggest different order of sections when testing bilingual children.

Overall, the sequence of learning a language as an L2 is similar to the sequence of learning the language as an L1: 1) receptive vocabulary prior to expressive vocabulary, 2) higher frequency words prior to lower frequency words, 3) general terms prior to specific terms, 4) positive polarity prior to negative polarity, 5) morphologically related (e.g., *bike*, *biking*) prior to lexically distinct (e.g., *car*, *driving*), 6) words describing experiences prior to words describing beliefs (Fuste-Herrmann et al. 2006; Lindholm et al. 1979; Peña et al. 2003), and 7) similar order of acquisition of grammatical structures (Salameh et al. 2004). In addition, acquisition of grammar and syntax is related to the vocabulary within the same language, such that not until a certain size of the vocabulary is reached can the child uncover syntactic patterns and relate words to each other (Bates & Goodman 1997; Conboy & Thal 2006; Marchman et al. 2004). However, the specific input and learning context for an infant or toddler learning L1 differ from the input and context of a toddler learning an L2, especially outside of the home

(Bialystok et al. 2010). Furthermore, multilingual children have to distribute their vocabulary over two or more languages. Clearly, there are several obvious problems when relating bilingual children's test scores to monolingual test norms.

Even if there is an urge to understand the development of L2-Swedish proficiency in preschoolers with lower SES backgrounds to enable support of their language development there is an apparent lack of studies focusing on this group. Crucially, as it is not feasible to develop specific L2-proficiency measures for children of different L1s, we need to know how to best measure their L2-Swedish proficiency with the tests that are available.

Present study

Therefore, this study aims to contribute to a greater understanding of preschool children's L2 proficiency and to facilitate professional assessments of children's L2 comprehension with available tests. In this explorative and descriptive study, we analyze how 51 Arabic-Swedish bilingual 3-5-year-old children perform on a test of their L2—the Swedish version of NRDLs (Edwards et al. 2017). This test assesses children's comprehension and production of single words, combining words, building sentences, verb morphology, pronouns, complex sentences, and inferencing. It thus has a focus on grammar and combining words, rather than on vocabulary, therefore using a basic vocabulary (words small children usually know in their L1). It is used to diagnose developmental language disorder in monolingual children and to point to areas of the child's language skills that need more detailed investigation. It is intended for children in the age range from 2 years of age to 6 years and 11 months and is normed on monolingual children with typical language development. In the present study, we restrict the testing to the Comprehension scale to measure children's receptive language skills as this develops prior to productive skills.

We include a background questionnaire targeting SES background, age of acquisition (AoA), and language exposure and usage to explore the relationships between these factors in an Arabic-Swedish population. We expect to replicate previous studies showing these measures to correlate with language proficiency (e.g., Duursma et al. 2007). Further, we expect SES, especially maternal educational level (Bornstein et al. 2003), to be related with language experience (as measured as exposure and usage), and L2 proficiency (Andersson et al. 2019).

We expect bilingual preschoolers with lower SES backgrounds to show lower proficiency in comparison to the monolingual Swedish NRDLs norms. This expectation is supported by our previous findings, of 6-8-year-old bilingual children with lower SES backgrounds who performed significantly below norms. This was true for the core language score in the Swedish version of the Clinical Evaluation of Language Fundamentals

(CELF, Fourth Edition; Semel et al. 2013) for Arabic-Swedish bilingual children (Andersson et al. 2019) and for the English version for Spanish-English bilingual children (Andersson 2012; Wiig et al. 2004). We are also expecting divergence from the intended incremental degree of difficulty for each subsequent section of the test replicating previous findings (e.g., Restrepo & Silverman 2001). However, in addition, we expect to replicate an increased proficiency with age, as was reported in a recent publication regarding Arabic-Swedish bilingual 4-8-year-old children (Bohnacker et al. 2021).

More importantly, when comparing the raw scores across sections we hope to find patterns indicating specific challenges and, similarly, which sections are uncomplicated for this group of bilingual children. These results should assist us when suggesting how to modify test administration for more valid results that in turn can be of help to practitioners when creating strategies on how to support children's L2 development.

Method

Participants

This study is part of a project including an intervention study focusing on the development of early math that will be presented elsewhere. Here we focus on the L2-proficiency testing that took place pre-intervention. The intervention project was approved by the Regional Ethical Review Board in Lund (Dnr: 2018/957). For that project, we recruited preschools that were interested in being part of the math intervention and which had 3- to 5-year-old bilingual children with L1-Arabic and L2-Swedish. Children were recruited from the participating preschools, which served mainly or only immigrant children in neighborhoods with lower SES. Although many children were born in Sweden they tended not to have been exposed to much Swedish until they started preschool. All Arabic-Swedish bilingual preschoolers were invited to take part in the study.

Caregivers signed informed consent forms prior to children being invited to take part in the study. Five children were excluded due to not submitting birthdates (3) or not being able to carry out the test at all (2). The final sample (*whole group*) consisted of 51 children (Table 1). Of the 51 children 29 completed the entire test (i.e., from subtest A through subtest H, Table 2). This group is called the *full-test subgroup* (Table 1). The results from the full-test subgroup were crucial for answering the second research question regarding the presence of an incremental degree of difficulty of the sections in NRLDS. Therefore, there are separate descriptions of this subgroup and their results.

Table 1. Demographics for the entire group and for the full-test subgroup

Group	n (F)	Age
Whole group (SD) range	51 (23)	4;9 (0;10) 2;11-6;1
Full-test subgroup (SD) range	29 (16)	4;11 (0;10) 3;2-6;1

Note. *n*, number of children in the group; F, number of females within brackets; Age given in years;months, for age means are given followed by standard deviations, *SD*, in brackets and range below.

Table 2. Target structures with examples from the English version of NRDLS

Section	Task	Examples	Items
A	Selecting objects	<i>Var är bordet?</i> 'Where's the table?'	10
B	Relating two objects	<i>Göm skeden i lådan</i> 'Hide the spoon in the box'	10
C	Verbs	<i>Gör så att apan sitter</i> 'Make Monkey sit' <i>Peka på apan flyger</i> 'Show me monkey flying'	10
D	Sentence building	<i>Gör så att kaninen går</i> 'Make Rabbit walk' <i>Peka på Kaninen äter ett äpple</i> 'Show me Rabbit eating an apple'	10
E	Verb morphology	<i>Peka på tjejen som dricker</i> 'Show me to the girl who drinks' <i>Peka på killen som sprang</i> 'Show me the boy who ran'	6
F	Pronouns	<i>Kramar mormor sig själv?</i> 'Is the grandmother hugging herself?' <i>Målar mamman av henne?</i> 'Is the mother painting her?'	6
G	Complex sentences	<i>Tjejen som har en hatt springer</i> 'The girl who is wearing a hat is running' <i>Elefanten blir buren av killen</i> 'The elephant is carried by the boy'	10
H	Inferencing	<i>Vem känner sig väldigt glad?</i> 'Who is feeling very happy'	10

Note. Items indicates the number of items (and thus also maximum available points, i.e., total 72) for each target structure. For complex sentences children were asked to "show me" followed by the sentence in the examples

Procedures

When arriving at the preschool the first author (referred here to as the *test administrator*), who has a background as a preschool teacher, spent time playing with children focusing on the children whose parents had signed consent forms. During circle time she presented herself and the reason for

her being there. This included a presentation of three soft animals that were used in the math intervention, which is not discussed further here. The test administrator ended the presentation by showing a bag which contained the material for the NRDLDS testing and told children that she would like some of them (naming the children with parental consent) to join her in a separate room where they would look at the content of the bag together. Most children were excited and curious and wanted to be the first to play in the separate room with her, while a few were shyer. Therefore, in some cases, a preschool teacher would come along and was then seated next to but just behind the child to not inadvertently help the child during the test. In all cases, the test administrator made sure that the child was aware that s/he could leave the room to go and play with the other children whenever s/he wanted to and was also sensitive to any signs of the child being ready to leave. However, the children, even those who were shy and quieter, seemed interested in the tasks such that the sessions were only aborted by the administrator as according to the instructions for administering the test. The warm-up section for NRDLDS (see below) was implemented with all children since they as a group were expected to have few prior experiences of testing (refer to e.g., Fuste-Herrmann et al. 2006).

Teachers were asked to hand out a questionnaire in Swedish with Arabic translations in envelopes to caregivers. This questionnaire asked for parental educational level, parents' arrival in Sweden, the child's and parents' AoA (as measured as first time of exposure to L2), and the child's exposure and use of L1 and L2 during weekdays and weekends. Unfortunately, some teachers were reluctant to hand out the questionnaires (see Appendix A for an English translation) that targeted private information. For those who received the questionnaire, an Arabic speaking liaison met parents at the preschools and helped filling in the form to support parents who were not literate or had challenges when reading and filling in the questionnaire, an approach that have proven successful in prior studies (e.g., Andersson 2012). The liaison was involved in the math intervention and spent time with the children at the preschools and was well known by the parents. However, even with the support from this liaison our approach failed in that only parents to 18 children (8 females) received and chose to fill in the information. Although it is not clear how representative the results from this self-selected group are, we have chosen to analyze the data from these questionnaires as results could potentially open up new questions or concerns. The results will be discussed as preliminary, and readers will be reminded of the limitations of the results for making inferences to a larger sample.

NRDLDS Test

The NRDLDS (Edwards et al. 2011) is designed to be attractive to small children, with tasks making use of both objects and pictures. The

Comprehension scale consists of 72 test items for which one point is scored for each successful answer (maximum of 72 points), in 8 sections (A-H) with an incremental degree of difficulty (Table 2). All but two sections consist of 10 test items. The focus is on grammatical skills, understanding forms of words (morphology) as well as relations between words in word combinations (syntax) and ranges from comprehension of single words (identification of named objects), through comprehension of prepositional phrases, simple sentences, verb morphology and pronouns to comprehension of complex sentences (relative clauses and passives) and inferencing.

Prior to testing, there is an optional warm up section where the child is asked to point to his or her body parts, such as feet, tummy, and nose. The following sections (A-H) and tasks (numbered 1 or 2 in sections with 10 points, except for H) have an incremental degree of difficulty (refer to Table 2). In section A, the child's task is to identify an object from an array of five items that differ for section A1 and A2. In the following sections (B-H), the tasks are to manipulate objects or figures according to instructions or to point to a picture matching an expression. More specifically, section B, *Relating two objects* consists mainly of prepositional phrases (B1), but also a few coordinated words (B2, e.g., *Ge mig äpplet och sängen*, 'Give me the apple and the bed'). In section D, *Sentence building*, items consist of SV, SVO, and SVOAdv-sentences (subject, verb, object, and adverbial, e.g., *Kaninen kittlar nallen med en sopborste*, 'the rabbit tickles the teddy bear with a broom'). *Verb morphology* items in section E target comprehension of present vs. past tense, while *Pronouns* in section F tests comprehension of reflexive vs. non-reflexive pronouns. Finally, *Complex sentences* in section G tests comprehension of relative clauses and passives, while section H test inferences (*Vem känner sig väldigt glad?* 'Who is very happy?'). The sections A-G have trial items to make sure the child understands what s/he is expected to do prior to moving on to the test items. The NRLDS instructions for the test administrator are to follow the instructions and protocol strictly to ensure the test is carried out in the same manner as for the norming population. The test manual also has detailed scoring instructions. The *Comprehension scale* can take up to 20 minutes to administer. The recommendation is to always carry out the three first sections (A-C) and then to try the first part of section D, irrespective of whether the child responds correctly or not. After that, the recommendation is to interrupt when the child has completely failed two sub-sections in a row.

Some adaptations to the test were made, taking cultural diversity into account (Letts & Sinka 2011). These were restricted to items in section D. *Krama* 'hug' was exchanged for *klappa* 'pat' (*Gör så att apan klappar nallen* 'Make the monkey pat the teddy') and *pussa* 'kiss' for *putta* 'push' (*Gör så att kaninen puttar nallen* 'Make the rabbit push the teddy') as suggested by the Arabic speaking liaison.

Analyses

For NRDLs, the children's responses were scored according to the manual. For answering the first research question regarding how bilingual children with lower SES backgrounds perform on this test, we computed raw scores rather than standard scores since the latter are based on the monolingual norming sample. That is, it is normed on age rather than length of exposure which would be interchangeable for monolingual children, however not for bilingual children. Means and standard deviations of total raw scores for each of the sections were computed for each of the 51 participating children. Of these children, 22 stopped before the last section (H), following the rules described above. Thus, it was possible to carry out the whole test with 29 of the children, which constituted the full-test subgroup. We report the results for this subgroup separately as their results are relevant for the second research question regarding the incremental difficulty levels across sections.

Further, the Pearson's correlation coefficient was calculated to explore the correlation between total raw score and age, which constituted the second portion of the first research question. According to Cohen's convention (Cohen 1988) correlations below .30 were considered weak, while .30-.49 were considered moderate and correlations of .50 and above strong. In addition, means and standard deviations for answers to the questionnaire were calculated as well as Pearson's correlation coefficients for relationships between L2-proficiency (total raw score), L2-experience (an average of usage and exposure combined), the SES variables maternal and paternal educational level, and AoA. Importantly, however, these results are explorative in nature and will only be discussed as pilot data, which potentially open up new questions or concerns for L2 acquisition for Arabic-Swedish bilingual preschoolers with lower SES backgrounds. These results will be discussed as future directions in the discussion section.

Results

In this section, we will first present the results pertaining to the first research question regarding how the group of bilingual preschoolers performed on the proficiency test and how these results are related with chronological age. This is followed by the results from the full-test subgroup, which is crucial for answering the second research question focusing on the intended incremental degree of difficulty and deviations from the intended linear pattern. In the last portion of the result-section we present the preliminary results from the questionnaire exploring the relationships between L2-experience, AoA, SES, and L2-proficiency.

The bilingual children's total scores and section scores are presented as average raw scores in Table 3 (including number of children carrying out each section). Averages were calculated for the children that took part in the particular section. As a comparison to the whole group's range of total

scores the monolingual norming population with a similar age span (2;11-6;1) showed a narrower range not including any raw scores below 38 (range, 39-67; Edwards et al. 2017). Importantly, in the present study also the full-test subgroup performed considerably lower than the norming population even if the range was narrower than for the whole group (Table 4). Yet, for all 51 children there was a moderate positive correlation between chronological age and raw scores ($r = .30, p < .05$; Figure 1). In figure 1, we show the large spread of scores in relation to the regression line illustrating the large variance within the group. The positive relationship was stronger ($r = .56, p < .005$) for the 29 children in the full-test group in comparison with the whole group. Thus overall, bilingual children tended to score higher on the test with age.

Table 3 Average scores for each section for the whole group

	Total	A (10)	B (10)	C (10)	D (10)	E (6)	F (6)	G (10)	H (10)
<i>M</i>	35.9	7.8	4.9	8.4	7.0	3.2	3.1	5.3	5.3
<i>SD</i>	20.0	2.4	3.5	2.1	2.4	1.4	1.3	2.2	2.4
Range	1-68	1-10	0-10	3-10	1-10	0-6	0-6	2-10	0-9
<i>n</i>	51	51	49	43	42	39	32	30	29

Note. Total indicates total raw scores² in A-H. A-H indicates sections in the test, refer to Table 2, with maximum score possible within brackets. *M*, average scores; *SD*, standard deviation; Range, minimum to maximum; *n* = number of children taking part in this section.

Table 4 Average scores for each section for the full-test subgroup

	Total	A (10)	B (10)	C (10)	D (10)	E (6)	F (6)	G (10)	H (10)
<i>M</i>	50.5	9.0	7.0	9.3	8.0	3.5	3.3	5.2	5.3
<i>SD</i>	10.1	1.4	2.8	1.2	1.7	0.9	1.1	2.2	2.4
Range	26-68	5-10	0-10	6-10	4-10	2-6	2-6	2-10	0-9

Note. Total indicates total raw scores in A-H. A-H indicates sections in the test, refer to Table 2, with maximum possible within brackets. *M*, average scores given in columns; *SD*, standard deviation; Range, minimum to maximum.

²While the current study had no expectation of gender differences previous studies have reported on these in both L1 and L2 (e.g., Zambrana et al. 2012). Therefore, we included an independent t-test ($t(49) = 1.42, p = .162$) confirming the numerical gender difference in total scores to be non-significant (girls: $M = 40.2, SD = 19.0$, and boys: $M = 32.3, SD = 20.5$).

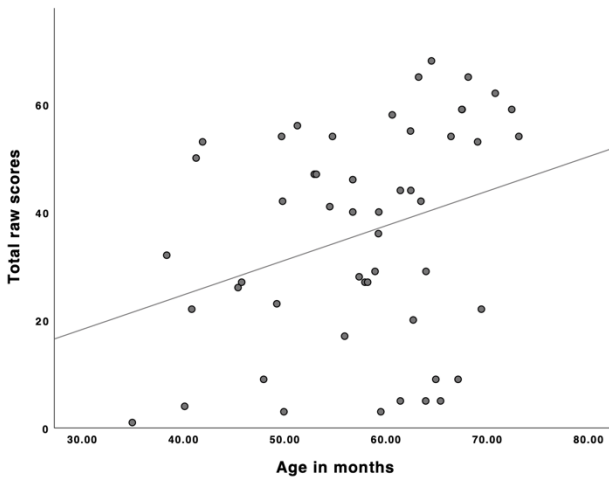


Figure 1. Correlation between age and total scores for the whole group. Age is measured in months.

The degree of difficulty across sections for a monolingual sample is increasing incrementally. We should therefore expect mean scores to be lower for each section (from A through H). The decreasing number of participants in the whole group who concluded a section suggests an incremental difficulty level (Table 3). However, from the full-test subgroup, we learn that the progression through the test on average was not incremental (Figure 2). Note that in Table 4 actual raw scores are given while the box plots in Figure 2 show percentage correct which accounts for differences in number of possible total scores across sections (6 or 10). Rather than an incremental difficulty level, the mean score for section B (*Relating two objects*) was strikingly low compared to the following sections, and the mean score on section C (*verbs*) was unexpectedly the highest. Further, there were no difference in scores between the four last sections E through H (refer to Figure 2). However, the larger variance in the last two sections (G and more so for H) in comparison to that of E and F could be seen as an indication of higher difficulty for these sections, at least for some children.

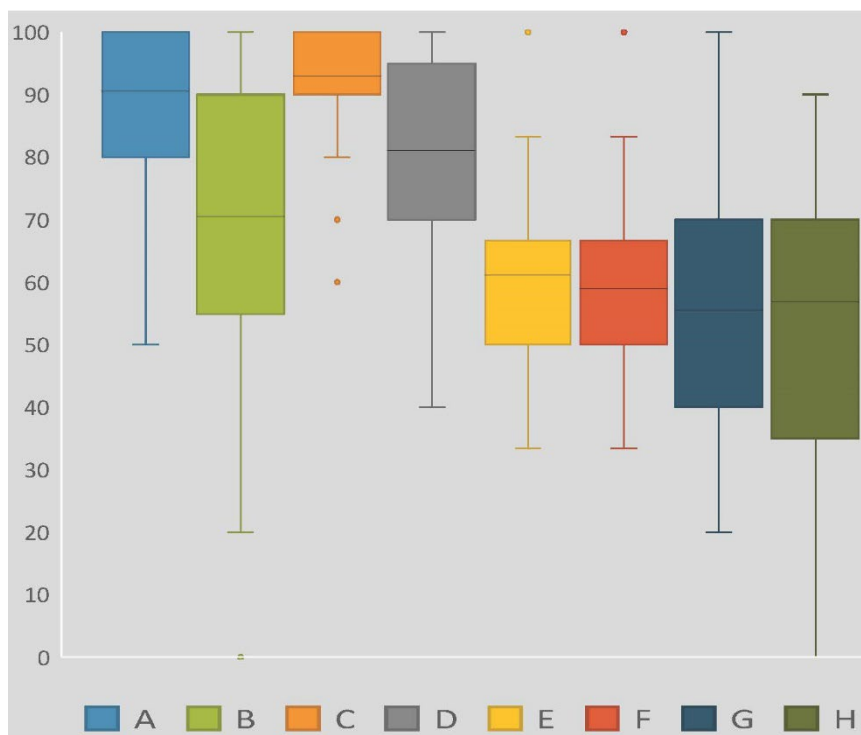


Figure 2. Percentage raw scores of possible scores for each subsection for the full-test subgroup. The boxes indicate quartile range two and three while whiskers indicate the first and the fourth quartile range. The bars indicate means (as this represents percentage correct these are not identical to the values in Table 4). Outliers are indicated by circles above or below whiskers.

At the item level, the items with the highest proportion of correct responses were *bollen* 'ball', *apan* 'monkey', and *pennan* 'pen' in section A2 (*Var är...* 'show me the...'), *ankan* 'duck', *bordet* 'table', and *strumpan* 'sock' in section A1 (*Var är...* 'show me the...'), acting out the verbs *sitter* 'sit', *klappar händerna* 'clap hands', and *går* 'walk' in section C1, and *Gör så att apan hoppar* 'make Monkey jump' in section D1. The test items with the lowest number of correct responses (0-2 children) were items in section B2, E, G, and H. Section B2 considered prepositions where the child was instructed to put a teddy bear in relation to a truck. The bilingual preschoolers in the full-test group had particular difficulties with four of the five prepositions: *framför* 'in front of', *bredvid* 'next to', *bakom* 'behind', and *under* (but not *på* 'on'). In section E: *Verb morphology*, the child first looked at one image of an action, for instance of two girls brushing their hair followed by two images; one with one of the girls brushing her hair and one with the other girl who had a brush in her hand but was not brushing her hair. The child was asked to point to the image that showed the girl that

borstade ‘brushed’ her hair (note the past tense of *borsta* ‘brush’) and was expected to point to the girl that did not brush her hair any longer. The section included two training items where the test administrator and the child could talk about the images and what they represented after the child had chosen an image. On the test, children would typically answer by pointing to the image representing present tense that is, where the action was being performed rather than the image suggesting that the action had taken place (past tense). This resulted in children to typically succeed on the three items representing present tense and fail on the three items representing past tense. Further, children had difficulties with the items in section G (*Complex sentences*) that included passive voice, and the specific item *Vems dotter har födelsedagskalas* ‘Whose daughter has a birthday party’ in section H (*Inferencing*).

As questionnaires were received and filled in only by a few parents ($n = 18$) we compared children of this partly self-selected group with children whose parents did not receive or fill in the questionnaire ($n = 33$). Children of these two groups did not differ on either total scores ($t(49) = .735, p = .466$; children with questionnaires, $M = 38.7, SD = 28.1$; children without questionnaires, $M = 34.3, SD = 21.1$), or age ($t(49) = -.324, p = .747$; children with questionnaires, $M = 4;9, SD = 0;9$; children without questionnaires, $M = 4;8, SD = 0;9$). Below follow the results from this preliminary exploration of SES, AoA, and L2-experience, and these variables’ relationship with L2-proficiency.

Each parent was asked to check the box that represented their highest degree of educational level, as according to Hollingshead’s educational levels (1975; Table 5, see Appendix A for an English translation of the questionnaire). While parents in this group had on average a high school degree the variances in maternal and paternal educational level was high. Educational levels ranged from less than seven years in school to having a university degree which would indicate a higher SES background even if living in a lower SES neighborhood. Parents reported children to have been exposed to Swedish for an average just shy of two years, although here too the variance was high (Table 5). This large variation was similar to what we experienced when talking to parents that did not hand in a questionnaire and what we learnt from teachers when discussing children’s exposure overall. That is, while many children were born in Sweden, many had not been exposed to Swedish prior to preschool. In addition, some children had arrived as immigrants more recently. These results and anecdotes suggest shorter length of exposure than expected for their age.

Table 5. Explorative data on L2 experience and SES background

	Maternal Ed	Paternal Ed	AoA	L2-exposure weekday	L2-usage weekday	L2-exposure weekend	L2-usage weekend
Mean	4.1	4.1	1;11	50%	52%	28%	37%
(SD)	(2.1)	(2.0)	(1;6)	(21%)	(25%)	(23%)	(28%)
Range	1-7	1-7	0-5	10-80%	20-95%	0-90%	0-95%

Note. Ed, educational level, from Hollingshead (1975), 1 below seven years of schooling, 2 nine years of schooling, 3 at least one year in high school, 4 high school graduate, 5 at least one year in college or university, 6 BA or BS, and 7 University graduate, MS, MA, PhD. AoA, age of acquisition given in years;months.

Moving on to language use, even fewer data points were collected. Notably, only 15 parents gave information regarding the exposure (amount heard) over weekdays and weekends, while 16 parents gave information of the usage (amount spoken). Parents filled in portions (in percentages) of L1 and L2 exposure and usage for each of the following, the child is exposed to L1 and L2 during weekdays, the child is using L1 and L2 over weekdays, and the same for weekends for each language. By including questions on both L1 and L2 we could ensure that the sum would not be higher than 100%, which could have been an indication of parents not understanding the question. For this very small group, there were significant differences indicating, as expected, that children's L2 experiences were larger during weekdays compared to weekends (exposure: $t(14) = 3.42, p = .004$; usage: $t(15) = 2.76, p = .015$; refer to Table 5 for means).

Results from the explorative bivariate correlations between the two SES variables (maternal and paternal educational level), AoA, L2-experience (exposure and usage averaged together over weekdays and weekends separately) and L2 proficiency (total raw scores) follows below (refer to Table 6).

While parental educational levels were strongly correlated ($r = .76, p < .001$) only paternal educational level had a significant and strong relationship with L2 experience during weekdays and a moderate relationship with AoA that was approaching significance (Table 6). These relationships suggested earlier acquisition and more L2-experience over weekdays with higher paternal education. The measure of first exposure to L2 (AoA) was strongly associated with more L2 experience over weekends suggesting longer exposure was related to more experience with L2 outside of preschool. Further, a strong relationship between L2 experience over weekdays and proficiency and a moderate relationship that was just approaching significance for the same relationship over weekends suggested proficiency increased with experience and vice versa for the group of children whose parents received and handed in the questionnaire.

Table 6. *Explorative bivariate correlations between background and proficiency measures*

	AoA	L2-experience weekdays	Total raw scores
Paternal Ed	-.45 [#]	.52 [*]	
L2-experience weekdays			.52 [*]
L2-experience weekends	-.68 ^{**}		.42 [#]

Note. Ed, educational level from Hollingshead (1975), L2 represents average of L2 spoken and heard (i.e., use and exposure) over weekdays and weekends. [#] $p < .10$, ^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$

Discussion

This study was aimed at furthering our understanding of L2-Swedish proficiency in preschoolers with lower SES backgrounds and explore results that could indicate how proficiency tests should be adapted to be more valid for bilingual children. Specifically, we wanted to answer the question of how 3-5-year-old bilingual children with Arabic as their L1, performed when their L2-Swedish receptive proficiency was tested with the Swedish version of the NRDLs. As a summary of the results and as expected, the participating children's average total scores were lower than test norms for monolingual Swedish-speaking children. While chronological age correlated with total score, this relationship was only moderate, and the variation was larger than reported in the norming Swedish population of the test (Edwards et al. 2017: 24 figure 4.2). The progression through the test did not follow the intended incremental degree of difficulty. That is, some early sections were more difficult than later sections, and a few specific lexical items were particularly difficult.

Below we will further our discussions on how these children as a group performed on the test, after which we will discuss the failure to establish an incremental difficulty level across sections. This is followed by a discussion on specific items in the test that showed an unexpected difficulty level. We conclude that special considerations and adaptations are needed to accurately assess preschoolers' individual L2-comprehension and give some suggestions. We did not collect enough background questionnaires for being able to draw any inferences from this data. Yet, we will prior to our conclusion discuss the results from the self-selected group that received and handed in the questionnaire as these results can be informative for future studies.

On a group level, the bilingual preschoolers' total scores were lower than expected for their age range. This was due to a wider range of total scores in this group compared to the norming group, such that some children scored much lower than expected. Importantly, however, the total scores also included bilingual children who reached higher scores than expected of a monolingual child of the same age. A previous study (Håkansson et al. 2003) found that Arabic-Swedish children varied with respect to whether their performance was stronger in Arabic or Swedish suggesting that the reason for some children in the current study scoring very low would be that

they were dominant in their L1. Even though it is likely the case for the children with very short exposure to Swedish, teachers often suggested that children low in L2 proficiency tended to be low also in L1 proficiency and vice versa. In an evaluation of language screening tests performed at child health centers (including only one or both languages) Nayeb et al. (2021) found that three times as many multilingual children than monolingual children in the age range 2;5 – 2;9 performed at a level indicating developmental language disorder. Furthermore, a study focusing on comprehension and production of nouns and verbs by 4-8-year-old Arabic-Swedish speaking children found similar proficiencies in both languages (Bohnacker et al. 2021). This indicates, thus, that there could be several reasons for lower proficiency for the group, such as low levels of L2 experience, being L1 dominant, but also having overall low language proficiencies. Importantly, however it is worth noticing that in the group of Arabic-Swedish preschoolers from lower SES neighbourhoods some children performed at or above the level indicated by the monolingual norming sample.

Notably, we observed that many children mixed up the cuddly toy animals, confusing for example *rabbit* and *teddy*, in the section testing comprehension of intransitive verbs and sentences consisting of two and up to four elements (section D). This suggests that children who may master basic syntax (i.e., how to build simple sentences), but do not understand a specific vocabulary item fail, and their scores on the test will thus not represent their competence. Accordingly, we believe the proficiency test to be biased against bilingual children. Indeed, another example was that very few children responded correctly to the very first test item (A1) *Var är koppen* ‘Show me the cup’. It could be due to this being the first item, so that despite the warm-up items (pointing to body parts) the children were not prepared for the test procedure. However, we suspect that it was because *cup* specifically is a word that is not so often used in a preschool context (Bialystok et al. 2010). This suspicion was strengthened when a large majority of the children responded correctly to the items that followed (*table* and *duck*).

The bilingual preschoolers showed specific difficulties also on test items in section B2 focusing on prepositions that are notoriously challenging to acquire in L2 (e.g., Bowerman 1996; Bratož 2014) presumably due to the different classifications of space in different languages. In this section, the child is asked to place a teddy in relation to a truck, which makes perspective a confounding factor. Moreover, the size of the objects is odd – the teddy is larger than the truck, which makes *Put Teddy under the truck* strange (the arrangement is rather *Truck on Teddy*). According to the Swedish NRDLs manual (Edwards et al. 2016) it seems to have been the case that the youngest children in the norming population had difficulties particularly with this section. However, interestingly, where the whole

group and the full-test subgroup differed with respect to order of difficulty was in section B, which was comparatively less difficult for the full-test subgroup. It is possible that mastering prepositions is an indication of overall higher proficiency in L2 Swedish as acquiring prepositions require a certain vocabulary size (e.g., Conboy & Thal 2006).

The language proficiency test was originally developed to show an incremental degree of difficulty over each section, yet some bilingual children had apparent difficulties even in the first section. According to the NRDLs manual, after section C the testing should be terminated if the child is not able to answer in a section. By visually inspecting the number of children who took part in a specific section we can be led to believe that there was an incremental degree of difficulty as fewer and fewer children were included. However, to more properly investigate the existence of an incremental difficulty across sections a better approach would be to investigate the scores for children who took the full test.

From the full-test subgroup we learned that, in addition to specific items in the first section (A) and prepositions in section B, the test of tense was especially difficult. Children did well on the three present tense items (with all being correct on *dricker* 'drinks' and only one of the children choosing the incorrect option for *jonglerar* 'juggles' and another child choosing the incorrect option for *puttar* 'pushes'). However, on the past tense items they performed far below chance (10-24% with 50% representing chance level). It is possible that as in everyday speech regular verb-suffixes are not properly pronounced such that e.g., *borstade* 'brushed' is pronounced *borsta* which lends a fully pronounced *borstade* as a low frequent word for the children. The other two verbs in past tense were irregular verbs, *sprang* 'ran' and *drog* 'pulled'. Of the three past tense forms, children performed best on *sprang* 'ran'. This is presumably a frequent verb at the preschool in both present and past form. Further, the high scores on present tense verbs tested in section C suggest frequent exposure to verbs labelling activities often performed in the preschools. Importantly however, the lack of a progression in degree of difficulty in the test for the present population of bilingual children is noteworthy.

Regarding the research questions, we have thus established that bilingual children perform lower on the test than expected for their age even though age is positively related with their performance. As expected, we did not find an incremental difficulty level across sections. However, both the lower scores for section B and unexpected higher scores for section C could be explained by the vocabulary that is used at preschools.

According to the total scores and scores in each separate section, we would like to suggest the following modifications to the test when testing bilingual children, especially Arabic-Swedish preschoolers. First, we would suggest initiating the test session with verbs (section C). The test items are familiar to the child who can commence the session with succeeding, which

is likely to positively affect their self-confidence and thus also their results on subsequent sections. Indeed, several children did not respond at all to some items, which could have been an indication of not feeling confident to make a guess after several early failures. Section C should be followed by the second subsection of A (identical questions and procedures but pointing to another set of five objects in reference to A1), which seemed more familiar to children than the items in A1. Also, the cup could be moved to the last position within section A1, such that the expected unfamiliarity of this item would not have such a profound effect.

Further, results from this study also suggest a change of order such that relating two objects (section B) is administered after sentence building (section D) when testing bilingual children. This order would adhere to this groups' pattern of increasingly difficult sections, as shown by number of children being able to engage in each section and especially, the results from the full-test subgroup. Thus, such a modification of section order would allow for more valid results in relation to children's proficiencies.

As mentioned in the introduction, it is important never to take for granted that a bilingual child knows all words that are part of an early L1 vocabulary (Bialystok et al. 2010). Thus, even if sections are ordered according to our suggestions, it would be important to initiate later sections even if the child would fail on earlier sections. We would also suggest, prior to initiating the testing session, as a warm-up, to let children play with the cuddly toy animals to ensure they know their labels. This approach would ensure that children do not fail on items focusing on grammatical structures due to not having full mastery of specific lexical items. Indeed, modifications when administering tests to bilingual children include ensuring that they have experience with the content and tasks assessed in the test. These include rewording or expanding instructions, allowing additional time to respond, providing credit for responses that use a different dialect than the standard, the use of additional demonstration items, and asking children to explain incorrect answers (Saenz & Huer 2003). We are confident that these changes to the administration of the test will make the results more valid. This will in turn ensure better knowledge of what the challenges are for the particular child. Thus, the test can be informative to the test administrator who can develop an intervention.

We would now like to turn to the results from the questionnaire. Importantly, the group that received and chose to answer the questionnaire was small. Even if this group did not differ from those who did not hand in a questionnaire either on age or on total scores it is not possible to know if these results are representative for the whole group. Also, we cannot be certain that we can make any inferences to other bilingual preschoolers from these results. Yet, it is likely that these preliminary results will provoke new questions and are therefore included here.

As alluded to in the introduction, SES has repeatedly been shown to be related to children's language development (e.g., Hoff 2013; Schwab & Lew-Williams 2016). Traditionally, the proxy maternal educational level has explained variances in children's language proficiency (Bornstein et al. 2003; Letts et al. 2013; Magnuson et al. 2009; Zambrana et al. 2012). For example, Letts et al. (2013) found that children of mothers with more years of education performed better on the NRDLs than those with mothers with minimum years of education. However, the same pattern was not replicated in the current study as neither maternal nor paternal educational level correlated with the child's performance on NRDLs. Thus, similar to a previous study of older Arabic-Swedish speaking children in Sweden that did not find a relationship between family SES and vocabulary scores (Bohnacker et al. 2021). Importantly though, L2 experience (usage and exposure averaged) during weekends correlated both with NRDLs score and with paternal educational level, suggesting an indirect association between paternal educational level and the child's proficiency in Swedish. It is possible that paternal educational level propels the family's integration into the Swedish society through which the child receives more exposure in form of, for example, social interactions and media to L2. Indeed, this replicates previous research that did not find amount of exposure to L2 but rather that the proportion of L2 input provided by native speakers explained variance in children's L2 proficiency (Place & Hoff 2011). Indeed, the results from the correlation analyses for the self-selected group that handed in questionnaires suggest that there is a complex interaction between different background factors, such as parental SES, AoA, and L2 experience that together influence the child's L2 proficiency. In particular, higher paternal educational level, earlier AoA, and higher exposure to L2 during weekends seem to be favorable factors that are associated with each other and directly or indirectly with the child's proficiency in the L2 and should therefore be explored further in larger populations.

Conclusions

There is great variation in the performance of children in the age range 3-5 years with L1-Arabic, who attend preschools in Swedish neighborhoods with lower SES, when their L2-Swedish comprehension is assessed. These bilingual preschoolers perform better with age although the range is larger than expected from a monolingual sample. Specific challenges were prepositions, reflexive pronouns, and past tense forms of verbs in addition to specific lexical items. Although the results from a language proficiency test administered as according to instructions are informative, we conclude that special considerations are needed to accurately understand preschoolers' individual L2-comprehension. For instance, professionals should reorder the sections and adapt their qualitative L2 assessments so that children do not

fail on tasks aimed at assessing syntactic comprehension due to a possible unfamiliarity with certain L2 lexical items.

Acknowledgements

We thank preschools and preschoolers who were interested to be part of our study. We gratefully acknowledge funding from Marcus and Amalia Wallenberg Foundation [MAW 2016.0069].

References

- Andersson, Annika (2012), *Second language acquisition in 6- to 8-year-old native Spanish-speaking children: ERP studies of phonological awareness, semantics, and syntax*. PhD Monograph, Psychology Department, University of Oregon.
- Andersson, Ketty, Hansson, Kristina, Rosqvist, Ida, Åhlander, Viveka L., Sahlén, Birgitta & Sandgren, Olof (2019), “The contribution of bilingualism, parental education, and school characteristics to performance on the Clinical Evaluation of Language Fundamentals: Swedish”, *Frontiers in Psychology* 10(1586). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01586>
- Basit, Tehmina N., Hughes, Amanda, Iqbal, Zafar & Cooper, Janet (2015), “The influence of socio-economic status and ethnicity on speech and language development”, *International Journal of Early Years Education* 23(1): 115–133. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.973838>
- Bates, Elizabeth & Goodman, Judith C. (1997), “On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing”, *Language & Cognitive Processes* 12(5/6): 507–584.
- Bialystok, Ellen, Luk, Gigi, Peets, Kathleen F. & Yang, Sujin (2010), “Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children”, *Bilingualism* 13(4): 525–531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bohnacker, Ute, Haddad, Rima & Öberg, Linnéa (2021), “Arabic-Swedish-speaking children living in Sweden: Vocabulary skills in relation to age, SES and language exposure”, *Journal of Home Language Research* 4(1): 1–18. <https://doi.org/10.16993/jhhr.37>
- Bornstein, Marc H., Hahn, Chun-Shin, Suwalsky, Joan T. D. & Haynes, O. Maurice (2003), “Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations”, in Marc H. Bornstein & Robert H. Bradley (Eds), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 29–82.
- Bowerman, Melissa (1996), “Learning how to structure space for language: A crosslinguistic perspective”, in Paul Bloom, Mary A. Peterson, Lynn Nadel & Merrill F. Garrett (Eds), *Language and space. Language, speech, and communication*. Nijmegen, the Netherlands: Max Planck Institute for Psycholinguistics, pp. 385–436.

- Bratož, Silva (2014), "Teaching English locative prepositions: a cognitive perspective", *Linguistica* 54(1): 325–337.
<https://doi.org/10.4312/linguistica.54.1.325-337>
- Carlisle, Joanne F., Beeman, Margaret, Davis, Lyle Hull & Spharim, Galila (1999), "Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual", *Applied Psycholinguistics* 20(4): 459–478.
- Cobo-Lewis, Alan B., Pearson, Barbara Z., Eilers, Rebecca E. & Umbel, Vivian M. (2002), "Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: A multifactor study of standardized test outcomes", in D. Kimbrough Oller & Rebecca E. Eilers (Eds), *Language and literacy in bilingual children* (Vol. 2). Tonawanda, N.Y.: Multilingual Matters Ltd., pp. 64–97.
- Cohen, Jacob (1988), "The effect size index: d". In *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second ed., pp. 20–26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conboy, Barbara T. & Thal, Donna J. (2006), "Ties between the lexicon and grammar: Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers", *Child Development* 77(3): 712–735.
- Corson, Peter (1995), *Using English words*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Duursma, Elisabeth, Romero-Contreras, Silvia, Szuber, Anna, Proctor, Patrick, Snow, Catherine, August, Diane & Calderon, Margerita (2007), "The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development", *Applied Psycholinguistics* 28(1): 171–190.
- Ebbels, Susan H., McCartney, Elspeth, Slonims, Vicky, Dockrell, Julie E. & Norbury, Courteney F. (2019), "Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders", *International Journal of Language & Communication Disorders* 54(1): 3–19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Edwards, Susan, Letts, Carolyn & Sinka, Indra (2011), *The New Reynell Developmental Language Scales*. [Language test]. London: GL Assessment.
- Edwards, Susan, Letts, Carolyn & Sinka, Indra (2017), *The New Reynell Developmental Language Scales*. [Language test]. Swedish version by Lundeborg Hammarström, Inger, Kjellmer, Lisen & Hansson, Kristina. Stockholm: Hogrefe.
- Fuste-Herrmann, Belinda, Silliman, Elaine R., Bahr, Ruth H., Fasnacht, Kyna S. & Federico, Jeanne E. (2006), "Mental state verb production in the oral narratives of English- and Spanish-speaking preadolescents: An exploratory study of lexical diversity and depth", *Learning Disabilities Research & Practice* 21(1): 44–60.
- Garcia, Georgia E. (1991), "Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children", *Reading Research Quarterly* 26(4): 371–392.

- Genesee, Fred, Lindholm-Leary, Kathryn, Saunders, William & Christian, Donna (2005), "English language learners in U.S. schools: An overview of research findings", *Journal of Education for Students Placed at Risk* 10(4): 363–385.
- Gottardo, Alexandra (2002), "The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers", *Topics in Language Disorders* 22(5): 46–70.
- Gottardo, Alexandra, Collins, Penny, Baciú, Iuliana & Gebotys, Robert (2008), "Predictors of grade 2 word reading and vocabulary learning from grade 1 variables in Spanish-speaking children: Similarities and differences", *Learning Disabilities Research & Practice* 23(1): 11–24.
- Grönqvist, Hans & Niknami, Susan (2017), "The school achievements of refugee children: lessons from Sweden", *Nordic Economic Policy Review* 520: 159–183.
- Hammer, Carol Scheffner, Lawrence, Frank R. & Miccio, Adele W. (2007), "Bilingual children's language abilities and early reading outcomes in Head Start and kindergarten", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 38(3): 237–248.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. (1995), *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Hickey, Tom (1972), "Bilingualism and the measurement of intelligence and verbal learning ability", *Exceptional Children* 39(1): 24–28.
- Hoff, Erica (2003a), "Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech", in Marc H. Bornstein & Robert H. Bradley (Eds), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 147–160.
- Hoff, Erica (2003b), "The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech", *Child Development* 74(5): 1368–1378.
- Hoff, Erica (2013), "Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps", *Developmental Psychology* 49(1): 4–14.
<https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hollingshead, August B. (1975), *Four factor index of social status* [Working Paper published by the author].
- Håkansson, Gisela, Salameh, Eva-Kristina & Nettelbladt, Ulrika (2003), "Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment", *Linguistics* 41: 255–288.
- Law, James, Charlton, Jeanna, Dockrell, Julie, Gascoigne, Marie, McKean, Christina & Theakston, Anna (2017), *Early Language Development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantage backgrounds*. Newcastle University.
https://eprints.ncl.ac.uk/file_store/production/242270/99F15C18-813F-4447-BE90-0BBDAA211E0C.pdf

- Law, James, McBean, Kirsty & Rush, Robert (2011), "Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage", *International Journal of Language & Communication Disorders* 46(6): 657–664.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00036.x>
- Letts, Carolyn, Edwards, Susan, Sinka, Indra, Schaefer, Bianca & Gibbons, Wendy (2013), "Socio-economic status and language acquisition: children's performance on the new Reynell Developmental Language Scales", *International Journal of Language & Communication Disorders* 48(2): 131–143. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12004>
- Letts, Carolyn & Sinka, Indra (2011), *The New Reynell Developmental Language Scales. Multilingual toolkit*. London: GL Assessment.
- Lindholm, Kathryn J., Padilla, Amado M. & Romero, Arturo (1979), "Comprehension of relational concepts: Use of bilingual children to separate cognitive and linguistic factors", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 1(4): 327–343.
- Magnuson, Katherine A., Sexton, Holly R., Davis-Kean, Pamela E. & Huston, Aletha C. (2009), "Increases in maternal education and young children's language skills", *Merrill-Palmer Quarterly* 55(3): 319–350.
- Marchman, Virginia A., Martínez-Sussmann, Carmen & Dale, Philip S. (2004), "The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners", *Developmental Science* 7(2): 212–224.
- McClintock, Evie & Baron, James (1979), "Early intervention and bilingual language comprehension", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 1(3): 229–245.
- Miller, Jon F., Heilmann, John, Nockerts, Ann, Iglesias, Aquiles, Fabiano, Leah & Francis, David J. (2006), "Oral language and reading in bilingual children", *Learning Disabilities Research & Practice* 21(1): 30–43.
- Murphy, Kimberley A., Language and Reading Research Consortium (LARRC) & Farquharson, Kelly (2016), "Investigating profiles of lexical quality in preschool and their contribution to first grade reading", *Reading and Writing* 29(9): 1745–1770. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9651-y>
- Nayeb, Laleh, Lagerberg, Dagmar, Sarkadi, Anna, Salameh, Eva-Kristina & Eriksson, Mårten (2021), "Identifying language disorder in bilingual children aged 2.5 years requires screening in both languages", *Acta Paediatrica* 110(1): 265–272. <https://doi.org/10.1111/apa.15343>
- Oller, D. Kimbrough, Pearson, Barbara Z. & Cobo-Lewis, Alan B. (2007), "Profile effects in early bilingual language and literacy", *Applied Psycholinguistics* 28(2): 191–230.
- Organisation of Economic Co-operation and Development (1995), *Our Children at Risk*. OECD/CERI.
- Pace, Amy, Alper, Rebecca, Burchinal, Margaret R., Golinkoff, Roberta Michnick & Hirsh-Pasek, Kathy (2019), "Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school", *Early Childhood Research Quarterly* 46: 112–125.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>

- Páez, Mariela & Rinaldi, Claudia (2006), "Predicting English word reading skills for Spanish-speaking students in first grade", *Topics in Language Disorders* 26(4): 338–350.
- Pan, Barbara Alexander, Rowe, Meredith L., Singer, Jidotj D. & Snow, Catherine E. (2005), "Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families", *Child Development* 76(4): 763–782.
- Peña, Elizabeth, Bedore, Lisa M. & Rappazzo, Christina (2003), "Comparison of Spanish, English, and bilingual children's performance across semantic tasks", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 34(1): 5–16.
- Place, Silvia & Hoff, Erica (2011), "Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency", *Child Development* 82(6): 1834–1849. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>
- Proctor, C. Patrich, Carlo, Maria, August, Diane & Snow, Catherine (2005), "Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension", *Journal of Educational Psychology* 97(2): 246–256.
- Restrepo, Maria Adelaida & Silverman, Stacy W. (2001), "Validity of the Spanish Preschool Language Scale-3 for use with bilingual children", *American Journal of Speech-Language Pathology* 10(4): 382–393.
- Saenz, Terry Irvine & Huer, Mary Blake (2003), "Testing strategies involving least biased language assessment of bilingual children", *Communication Disorders Quarterly* 24(4): 184–193.
- Salameh, Eva-Kristina, Håkansson, Gisela & Nettelbladt, Ulrika (2004), "Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study", *International Journal of Language and Communication Disorders* 39: 65–91.
- Sanchez, Serafin V., Rodriguez, Billie Jo, Soto-Huerta, Mary Esther, Villarreal, Felicia Castro, Guerra, Norma Susan & Flores, Belinda Bustos (2013), "A case for multidimensional bilingual assessment", *Language Assessment Quarterly* 10(2): 160–177. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.769544>
- SCB (2021), <https://statistikdatabasen.scb.se>, Demografi: Antal personer med utländsk eller svensk bakgrund (fin indelning) efter region, ålder och kön (år 2002–2020). Valda variabler: Region—riket, utländsk/svensk bakgrund—alla fyra tillgängliga variabler, ålder—1–6 i 1-årsklasser, kön—inte valt, och år—2020.
- Schwab, Jessica F. & Lew-Williams, Casey (2016), "Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech", *Wiley interdisciplinary reviews - Cognitive science* 7(4): 264–275. <https://doi.org/10.1002/wcs.1393>
- Schwartz, Amy Ellen & Stiefel, Leanna (2006), "Is there a nativity gap? New evidence on the academic performance of immigrant students", *Education Finance and Policy* 1(1): 17–49. <https://doi.org/10.1162/edfp.2006.1.1.17>

- Semel, Eleanor, Wiig, Elisabeth & Secord, Wayne A. (2013), *Clinical evaluation of language fundamentals, fourth edition (CELF-4), Swedish version*. Stockholm: Pearson Assessment.
- Umbel, Vivian M. & Oller, D. Kimbrough (1994), "Developmental changes in receptive vocabulary in hispanic bilingual school children", *Language Learning* 44(2): 221–242.
- Umbel, Vivivan M., Pearson, Barbara Z., Fernandez, Maria C. & Oller, D. Kimbrough (1992), "Measuring bilingual children's receptive vocabularies", *Child Development* 63(4): 1012–1020.
- Wiig, Elisabeth H., Secord, Wayne A. & Semel, Eleanor (2004), *The Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (Preschool 2nd edition ed.). San Antonio, TX. The Psychological Corporation: Harcourt Assessment, Inc.
- Zambrana, Imac Maria, Ystrom, Eivind & Pons, Fransisco (2012), "Impact of gender, maternal education, and birth order on the development of language comprehension: A longitudinal study from 18 to 36 months of age", *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 33(2): 146–155. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31823d4f83>

Appendix A

Date: _____

Appendix A

Subject id: _____

Questions based on Hollingshead, and language background forms from www.sprakenshus.se

Answer in as much detail as possible and ask for explanations as soon as you think they would help you to move on.

Background

Child's date of birth (YY MM DD): _____

Gender of the child (tick a box):

Girl

Boy

Other

Do not want to specify

1. Your relationship with the child:

2. Level of education:

Mother	Father	Other caregiver (if applicable, specify):	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Less than 7 th grade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Junior high school (9 th grade)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Partial high school (10 th or 11 th grade)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	High school graduate
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Partial college (at least one year) or specialized training
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Standard college or university graduation
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Graduate professional training (MA, MS, eller PhD)

Appendix A

Date: _____

Subject id: _____

Language history:

3. a) What country are you from? _____

b) When did you arrive in Sweden? _____

4. a) Which country is the other parent from? _____

b) When did the other parent arrive in Sweden? _____

5. Which language(s) is/are the child's mother tongue:

7. At what age did the child start learning Swedish: _____

8. On a typical **weekday** (Monday-Friday), of the languages that the child **hears**, how much is mother tongue, Swedish or other languages? (indicate in % so that the total is 100%)

Mother tongue

Swedish

Other language
(please specify)

9. On a typical **weekday** (Monday-Friday), of the languages **spoken** by the child, how much is mother tongue, Swedish, or another language? (indicate in % so that the total is 100%)

Mother tongue

Swedish

Other language
(please specify)

Appendix A

Date: _____

Subject id: _____

10. On a typical **weekend** (Saturday-Sunday), of the languages that the child **hears**, how much is mother tongue, Swedish or other languages? (indicate in % so that the total is 100%)

Mother tongue

Swedish

Other language
(please specify)

11. On a typical **weekend** (Saturday-Sunday), of the languages **spoken** by the child, how much is mother tongue, Swedish or other languages? (indicate in % so that the total is 100%)

Mother tongue

Swedish

Other language
(please specify)

12. How many hours does the child spend at the preschool during a typical week: _____

13. Does the child receive any mother tongue education through the preschool?

Yes

No

13b). If Yes:

How many hours a week? _____

Thanks for all your help!

Mellanstadieelevers rörlighet i sina multimodala geografitexter

Ewa Bergh Nestlog

Abstrakt

Att lära sig ett skolämne innebär att också lära sig att uttrycka kunskaper i ämnet, skriftligt såväl som muntligt. Den här fallstudien är inriktad på mellanstadieelevers sätt att tala om sina egna multimodala texter inom geografiämnet. Elevtexterna är uppbyggda av skrivet verbalspråk och fotografier. Tidigare studier av hur elever talar om egna texter, det vill säga hur de rör sig i sina texter, har huvudsakligen varit inriktade på verbalspråkliga aspekter, inte på aspekter som rör exempelvis bilder. Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur eleverna muntligt uttrycker sig om de egna geografitexterna och textskapandet, och vilka tecken på meningsskapande de visar genom sin textrörlighet. De överordnade teorierna utgörs av dialogiska och socialsemiotiska perspektiv (Bakhtin 1986; Bergh Nestlog 2012; Halliday 1978; Kress 2010). Dessa teorier kombineras med textrörlighetsbegreppet (Langer 2011), som tillämpas i analyserna. Materialet består av transkriberade videoinspelningar av totalt fyra intervjuer med två elever. Resultatet visar att den multimodala orienteringen i texterna och geografiämnet framstår som central för eleverna. Genom textbaserad och transaktiv textrörlighet visar eleverna att texterna är betydelsefulla för dem. I synnerhet texternas multimodala karaktär och undervisningens upplägg verkar ha haft stor betydelse för elevernas engagemang och lärande.

Introduktion

Att lära sig ett skolämne innebär att också lära sig att uttrycka sina kunskaper i ämnet. Det innebär att elever i skolan behöver utveckla kunskaper både om ämnesinnehållet och om hur innehållet kan kommuniceras på lämpligt sätt (jfr Moje 2008; Fang & Coatoam 2013; Bergh Nestlog 2020). Sättet att uttrycka kunskaper skiljer sig mellan olika ämnen, vilket har att göra med ämnens olika epistemologi, bland annat vad experter räknar som kunskap och hur de bildar kunskap inom ett ämne (Shanahan & Shanahan 2008). Uttryckssätten har också förändrats över tid. Exempelvis har andelen bilder i läroböcker successivt ökat under de senaste hundra åren, och under 2000-talet har också rörliga bilder genom digitala läromedel blivit vanligare (se t.ex. Bezemer & Kress 2008). Utifrån ett multimodalt perspektiv betonas att olika resurser i en text, som exempelvis ord och bilder, ger olika möjligheter till meningsskapande hos läsaren (a.a.:

171–172). Meningsskapande pågår ständigt när vi tänker, talar, lyssnar, skriver och läser, och även om meningsskapande kan sägas pågå inom individer sker det alltid i specifika sociala sammanhang där olika resurser förekommer (se t.ex. Barton & Hamilton 2000; Bergh Nestlog 2012: 7–9; Gee 2012). När meningsskapandet omfattar nya eller förändrade insikter och kunskaper hos den eller de som deltar, kallar jag det för lärande (jfr Ellström 1992: 68). I den här studien rör meningsskapandet och lärandet kunskaper relaterade till geografiämnet, så som det framstår när elever talar om egna geografitexter.

Denna studie¹, inom *Educational Linguistics*, rör elevtexter i årskurs 5 och 6, närmare bestämt geografitexter uppbyggda av skrivet verbalspråk och fotografiska bilder. Bilderna kommer från filmer med innehåll som tillhör geografiämnet. Filmerna visades ett par gånger och diskuterades i klassen innan eleverna skapade egna geografitexter där de transformerade innehållet från filmen och från muntliga klassamtal som hade genomförts i anslutning till filmvisningarna. I studien undersöks hur två elever talar om sina texter och därmed visar något av sitt meningsskapande i geografiämnet. Tidigare studier av hur elever talar om egna texter, det vill säga hur de rör sig i sina texter, har huvudsakligen varit inriktade på verbalspråkliga aspekter, inte på aspekter som rör exempelvis bilder (Danielsson & Selander 2021: 27–28; se vidare i nästa avsnitt). Inga studier verkar förekomma med inriktning på elevers rörlighet i egna elevtexter, som omfattar både verbalspråk och bilder i geografiämnet.² Denna fallstudie utgör således, även om den är småskalig, ett första kunskapsbidrag med den nämnda inriktningen.

Syftet med den här fallstudien, som rör elevers sätt att tala om sina egna multimodala texter inom geografiämnet i årskurs 5 och 6, är att bidra med kunskap om hur eleverna muntligt uttrycker sig om de egna geografitexterna och textskapandet, och vilka tecken på meningsskapande de då visar. Genom studien söks svar på följande fråga:

¹ Denna studie ingår i ett forskningsprojekt med fokus på en lärares arbete med att utveckla sin undervisning inom ramen för den statliga satsningen Läsluft. Den här studien är den sista av tre fallstudier från den här lärarens och hennes elevers arbete inom geografiämnet, under tiden då läraren tillsammans med kollegor utvecklade sina undervisningspraktiker i anslutning till arbetet med modulen *SkriVA i alla ämnen för lärare i åk 4–6* (Skolverket 2018/2015). Den första studien är inriktad på lärarnas kollegiala läsluftsarbete och hur den specifika läraren omsätter kunskapen i sin klassrumspraktik (Danielsson m.fl. 2019). Den andra studien har fokus på de multimodala texter som eleverna skapar under undervisningsaktiviteten (Bergh Nestlog m.fl. 2020 a), och som eleverna i den här studien visar sin textrörlighet i. Samtliga tre fallstudier har genomförts inom ramen för lärarens läsluftsarbete med den ovan nämnda modulen, som har utarbetats under ledning av Institutionen för svenska språket vid Linnéuniversitetet.

² Sökning i Google Scholar (den 15 januari 2022) med sökorden *multimodal*, *textrörlighet* och *geografi* gav 22 träffar och ingen hade fokus på texter som elever själva har skapat. Sökorden *multimodal* och *text mobility* genererade 18 träffar, och inte någon av de studierna var inriktade på elevers textrörlighet i egna texter och inte heller på geografiämnet.

- Vilka tecken på meningsskapande uppvisar eleverna genom sitt sätt att tala om texterna?

Studien är inriktad på elevers sätt att tala om egna texter som de skrivit i en undervisningspraktik där läraren inspirerats av artikeln i del 5, ”Val av modalitet” (Danielsson & Hertzberg 2018/2015) i läsliftningsmodulen *Skriva i alla ämnen för lärare i åk 4–6* (Skolverket 2018/2015). I den artikeln betonas att skribenter under textskapandet ställs inför val av olika slag. Valen styrs av skrivsyfte, tänkt läsare och ämnesinnehåll, och skribenter behöver därutöver ta ställning till formen för texten, det vill säga vilka resurser (verbalspråk, bilder, diagram etc.) som lämpar sig för texten och hur dessa ska struktureras. Begreppet skrivsyfte är hämtat från den teoretiska modellen *skrivhjulet* (Berge m.fl. 2016). Modellen bygger på idén om att textskapande har ett skrivsyfte (exv. att påverka läsaren) som realiserar i texten genom en eller flera skrivhandlingar (exv. genom att argumentera) (a.a.; Bergh Nestlog m.fl. 2018). I skrivundervisning som bygger på skrivhjulet ses skrivande som en kommunikativ handling genom att intresset inriktas på läsarens såväl som skribentens meningsskapande i relation till textens innehåll (jfr Berge 1988). I skolundervisning är elever och lärare istället ofta inriktade på skrivande som strategisk handling (a.a.: 56), vilket innebär att de har fokus på att skriva för träna inför kommande prov eller på att en elevtexterna ska bedömas i relation till kunskapskrav, i hopp om att eleverna slutligen ska kunna belönas med bra betyg (a.a.: Lindh 2019).

Elevernas meningsskapande kopplas alltså i den här studien till deras textrörlighet, det vill säga hur de talar om sina texter från olika perspektiv (se nedan). I studien är intresset inte inriktat på att analysera graden av textrörlighet eller på hur djupt eleverna rör sig i texterna (jfr Liberg m.fl. 2012), utan snarare på att beskriva textrörligheten i relation till texterna och undervisningen.

Forskning om elevers textrörlighet och geografitexter

Textrörlighet handlar om det meningsskapande som en läsare ger uttryck för när hen med egna ord talar om en text (se t.ex. Bergh Nestlog 2012), vilket i denna studie rör text som en elev själv har skapat. Textrörlighetsbegreppet har vidareutvecklats och använts som analysverktyg framför allt i Sverige. Inom forskningsprojektet *Elevers möte med skolans textvärldar* (Liberg m.fl. 2002; Edling 2006; Folkeryd 2006; af Geijerstam 2006; Liberg 2007) studerades elevers rörlighet i texter de skrivit inom svenskämnet och natur- och samhällsvetenskapliga ämnen. Textrörlighet avser enligt af Geijerstam:

den relation eleven har till sin text, och visar sådana saker som hur eleven kan läsa sin egen text högt, sammanfatta huvudpunkter i texten, förklara oklara avsnitt eller göra generaliseringar utifrån vad han eller hon skrivit. (af Geijerstam 2006: 124)

Resultaten inom ovanstående forskningsprojekt (Edling 2006; Folkeryd 2006; af Geijerstam 2006) visar att många elever, i årskurs 5 och 8 i grundskolan samt årskurs 2 i gymnasieskolan, utifrån olika aspekter visar sig ha lättare för att tala om texter om de hade skrivit inom svenskämnet än inom samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen, något som skulle kunna förklaras av att svenskundervisning av tradition har en tydligare inriktning på både på form och innehåll i språk och texter (Folkeryd m.fl. 2006: 181).

Flera studier visar tydlig koppling mellan undervisning och elevers textrörlighet. Ewa Bergh Nestlog (2012) studerade textrörligheten hos elever i mellanstadiet som hade skrivit texter i olika genrer i svenskämnet och i samhällsorienterande ämnen. Deras textrörlighet kunde relateras till arbetet med texterna i undervisningspraktiken, där läraren inriktade undervisningen på texters innehåll, funktion och form. Anita Vargas studie (2017) visar att lärarens undervisning av läsförståelsestrategier under årskurs 6–9 förefaller ha stöttat eleverna i att röra sig i skönlitterära texter från olika textrörlighetsperspektiv. Yvonne Halleson (2015) och Pia Visén (2015) studerade autentiska textsamtal i helklass i gymnasieskolans ämnesundervisning. Halleson visar på vikten av väl planerade och strukturerade textsamtal för elevers möjligheter att uppvisa olika typer av textrörlighet i historieundervisningen. Visén visar på liknande resultat, nämligen att de studerade elevernas läsutveckling främjas om de på olika sätt får stöd av läraren att röra sig i texter i olika ämnen på det industritekniska programmet.

Inom ramen för det norska forskningsprojektet SKRIV konstaterades att syftet med skrivuppgifter sällan kommunicerades i undervisningen och att texternas relevans därför framstod som oklar för eleverna. En slutsats inom projektet var att god skrivundervisning behöver behandla såväl texternas innehåll och form som deras funktion, det vill säga syfte, skrivsituation och tänkt läsare (Smidt 2010). Den slutsatsen kan kopplas till teorin om textrörlighet, som rör elevers möjligheter att tala om texter utifrån samma aspekter som SKRIV-projektet menar kännetecknar god skrivundervisning; det är därför rimligt att god skrivundervisning kan bidra till att elever utvecklar sin textrörlighet.

Som nämndes i inledningen saknas i stor utsträckning studier som är inriktade på elevers textrörlighet i relation till andra aspekter än verbalspråkliga i egna texter. I en dansk studie visar elever i årskurs 8 en mer begränsad textrörlighet i relation till exempelvis bilder än till verbalspråket i naturvetenskapliga skoltexter (Liberg m.fl. 2012: 72–73). I en svensk studie i en årskurs 5 fokuseras spår av lästa samhällskunskaps-texter i elevers egna ämnestexter (Halleson & Visén 2018). Källtexterna innehöll en del multimodala inslag, så som illustrationer, vilket elevtexterna bara med något undantag gjorde (a.a.: 108–109).

En analys av 2013 års nationella ämnesprov i årskurs 9 i geografi visar på höga förväntningar på elever att kunna tolka kartor och andra bilder, men

låga förväntningar på att de ska kunna skapa egna multimodala texter (Staf 2019: 76). Det kan tolkas som att elevers reception av exempelvis lärobokstexter ses som viktigare än att de på egen hand ska kunna kommunicera kunskaper i ämnet på ett ämnesrelevant sätt.

I en etnografisk studie om elevers skrivande i samhällskunskap och geografi under 8 månader i en årskurs 7 (Lindh 2019) visar analyserna att verbalspråket dominerar i elevtexterna. Om andra visuella resurser förekommer används de som komplement till verbaltextern, genom att exempelvis förstärka de idéer som uttrycks med ord. Ett centralt resultat i Christina Lindhs studie är att skolskrivandet i samhällskunskap och geografi till stor del utgörs av strategiska handlingar. Lärare och elever är sällan inriktade på att texterna ska fungera som kommunikativa handlingar, där skrivsyfte och kommunikationen med läsare fokuseras (jfr Berge 1988). I en annan etnografisk studie i två mellanstadieklasser visar analyserna att elevernas skrivande inom geografifämnet framför allt är inriktat på att de självständigt ska organisera och strukturera ämnesinnehållet genom att skriftligt besvara frågor efter att individuellt ha läst texter (Tanner 2014).

En central slutsats som jag drar från tidigare studier, och som har nära koppling till den här studien, är att om elever får stöttning i undervisningen i att på olika sätt röra sig i texter ökar deras möjligheter till djupare meningsskapande i texterna (se t.ex. af Geijerstam 2006; Halleson 2015; Visén 2015). Därför är det rimligt att anta att elevers meningsskapande i ämnet kan relateras till deras textrörlighet i egna ämnestexter, vilket denna studie är inriktad på.

Bakgrund – undervisningen och elevernas geografitexter

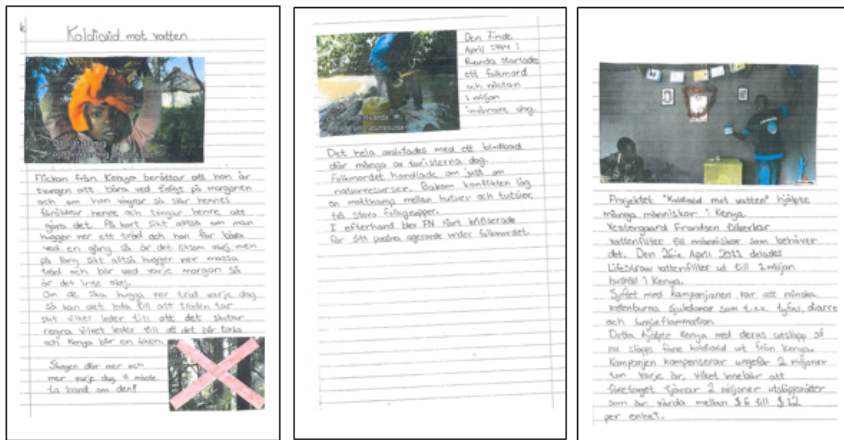
Som en bakgrund följer här en kort beskrivning av undervisningen och elevtexterna som eleverna i den här studien visar sin textrörlighet i. Under intervjuerna är elevtexterna i fokus, men eleverna Kim och Vide³ kopplar också texterna till själva textskapandet, och därför är det relevant att även säga något om undervisningen.

Elevtexterna är skrivna inom två skrivprojekt: ett temaarbete i årskurs 5 om Danmark och ett temaarbete om koldioxid och vatten som genomfördes läsåret därpå. I undervisningspraktiken där elevtexterna skapades fokuserades textens form på så sätt att bilderna blev centrala för texterna och deras layout. Däremot betonades knappast texternas övergripande funktion eller hur bilderna och verbaltextern tillsammans skulle kunna bidra till läsarens meningsskapande i fråga om sådant som ämnesinnehåll, skrivsyfte och tänkt läsare.

Inom Danmarkprojektet skrev eleverna egna ”faktatexter” om Danmarks natur och miljö. Som ett sätt att förbereda eleverna för eget textskapande visades en film om Danmarks natur och miljö. Filmen visades två gånger i

³ Namnen är fiktiva för att skydda elevernas identitet.

I årskurs 6 tillämpades ett liknande arbetssätt när eleverna arbetade med ett tema om Kenya, och skapade texter om koldioxid och vatten. De tittade på en film mer än en gång och skrev stödanteckningar. Därefter försåg läraren eleverna med fyra skärmdumpar från filmen, och dessa bilder använde eleverna i sina individuellt skapade texter. Även inom detta projekt har elevtexterna relativt stora likheter, och figur 2 visar översiktligt Vides text (se vidare Bergh Nestlog m.fl. 2020).



Figur 2. Vides text i årskurs 6

Elevtexterna om Danmark har likheter med lärobokstexter i geografi, som brukar omfatta både ord och bilder. Danmarkstexterna är tydligt informerande och i Kims text (figur 1) tillämpas genomgående skrivhandlingen att *beskriva*⁴, med ett huvudtema (Danmarks natur och miljö) och sex delteman. Deltemana framhävs och hålls ihop av underrubriker och bilder och bidrar till att textens struktur framstår som starkt sammanhållen. Kims text är opersonlig och distanserad från både skribent och läsare; skribenten positionerar sig som kunnig i ämnet genom att i påståendesatser sakligt informera, och därigenom positioneras läsaren som en passiv mottagare av information. Kim har valt ett enkelt och tydligt sätt att skapa texten på, genom att genomgående välja en beskrivande skrivhandling, där både bilder och verbaltext följer samma mönster.

Vides text om koldioxid och vatten har knappast drag av skolbokstext, så som de flesta Danmarkstexterna har, bland annat eftersom kunskaperna i Vides text inte framställs på ett sammanhållet sätt. Texten har analytiska ansatser och Vide använder olika skrivhandlingar, som exempelvis att på global textnivå *förklara* men på lokal nivå också *berätta*, *argumentera* och

⁴ Exempel på skrivhandlingar är att beskriva, berätta, förklara, instruera, argumentera et cetera. Skrivhandlingar är i sin tur uppbyggda av ett antal textsekvenser, som exempelvis huvudtema och deltema i en beskrivande skrivhandling (se t.ex. Bergh Nestlog & Danielsson 2020: 65–87; Berge m.fl. 2016).

utreda. Vide kan säga vara en modig risktagare genom att sätta ribban högt och våga sig på mer komplex textstruktur och komplexa skrivhandlingar i syfte att både vara såväl personlig och informativ som analytisk för att påverka läsaren, och både skribent och läsare är i texten positionerade som potentiella aktörer.

Sett med perspektiv från Mary Schleppegrell (2004: 74) kunde vi konstatera att undervisningen gjort det möjligt för eleverna att i sina texter visa 1) ämneskunskaper (display knowledge, ideationellt perspektiv) med ett ämnesspråk som tillhör geografiämnet, 2) ämnesauktoritet (be authoritative, interpersonellt perspektiv) genom att rikta sig till läsaren på funktionella sätt och 3) ämnesrelevanta textstrukturer (structure text in expected ways, textuellt perspektiv).

Den som är intresserad av att ta del av utförliga analyser av Kims och Vides texter hänvisas till Bergh Nestlog m.fl. (2020).

Material och insamlingsmetod

Denna undersökning är en kvalitativ fallstudie (Bryman 2008), som ingår i ett större projekt där vi har samlat empiriskt material i anslutning till en lärares Läslyftsarbete med särskilt fokus på elevers multimodala arbete med texter i årskurs 5 och 6. I årskurs 5 studerades undervisningen genom observation när textarbetet förbereddes och genomfördes, och de färdiga elevtexterna samlades in för analyser. I årskurs 6 studerades inte undervisningen, men vi fick vi ta del av elevernas texter från ett skrivprojekt inom geografiämnet, och enligt lärarens och elevernas utsagor tillämpades ett liknande arbetssätt i de båda projekten. I forskningsprojektet deltar 17 elever, och av dessa valdes tre fokuselever ut av läraren utifrån vår önskan om att närmare studera texter och texträrlighet hos några elever som kommit olika långt i sin litteracitetsutveckling.

Det empiriska materialet i den här delstudien består primärt av videofilmer av totalt fyra intervjuer med två av fokuseleverna om deras texter och textskapande. Dessa två elevers texter har noggrant analyserats i en av de tidigare publicerade artiklarna inom forskningsprojektet (se tidigare delstudier, fotnot 2 ovan). Tillsammans med den här artikeln kan de båda studierna ge en djup förståelse av texterna och textskaparnas texträrlighet, vilket är den huvudsakliga anledningen till att just dessa två elevers texträrlighet fokuseras.

Intervjuerna tog mellan 10 och 30 minuter, och genomfördes i ett rum på skolan där vi kunde vara ostörda. Under intervjuerna talade eleverna med forskaren om de geografitexter som de hade skapat om Danmark i årskurs 5 och om koldioxid och vatten i årskurs 6, och därför ingår dessa texter som ett sekundärt material i delstudien. Intervjuerna genomfördes av mig som forskare med en elev i taget. Till stöd fanns en intervjuguide med öppna frågor, i en strävan att ge eleverna rika möjligheter att tala om sina texter och därmed visa sin texträrlighet. Frågorna var formulerade så att eleverna

skulle kunna inrikta sig på textens 1) innehåll, form och strukturer, 2) sådant som ligger utanför texten men som de associerar till och 3) textens funktion i relation till skrivsyfte och interaktionen mellan tänkt texttolkare och dem själva som textskapare. Utifrån elevernas utsagor om sina texter ställdes lämpliga följdfrågor i avsikt att locka till fördjupade svar och därmed ge dem ytterligare möjlighet att tydligare visa sin textrörlighet från olika aspekter. På så sätt kan varje intervju sägas utgöra ett samtal mellan eleven och forskaren. Som intervjuare strävade jag efter att inte ställa ledande frågor, samtidigt som jag försökte stötta eleven i att utveckla sina svar. Med ett postmodernt perspektiv kan kunskap sägas vara relationell, och existera ”i relationen mellan personen och världen” (Kvale 1997: 47). Jag ser elevernas textrörlighet som uttryck för deras relation till texten, som utgör en del av världen. I samtalet kan relationen till texten stärkas och tydliggöras för intervjuaren, som också är en del av världen. Med ett sådant synsätt är det rimligt att påstå att elevernas textrörlighet inte fullt ut finns på förhand, utan den är föränderlig. Deras textrörlighet pågår således under samtalet med mig som forskare, och mitt intresse rör hur textrörligheten vid detta tillfälle tar sig uttryck genom elevernas utsagor. Jag ser alltså inte intervjun som ett sätt att söka ”objektiva fakta att kvantifiera” (a.a.: 11). Det är upp till läsaren att bedöma om resultaten, utifrån de teorier och analysmetoder som används här, går att tillämpa i andra sammanhang.

För att få en rikare tolkningsram görs ibland kopplingar till undervisningspraktiken och lärarens utsagor. Den empirin samlades genom videoupptagningar och fältanteckningar, och utgör i denna delstudie ett sekundärt material (se tidigare delstudier, fotnot 2 ovan).

Vi har informerat eleverna och deras vårdnadshavare om forskningsprojektet och om etiska forskningsregler, och de har gett sitt skriftliga godkännande till att delta i forskningsprojektet. För att säkerställa deltagarnas anonymitet har eleverna fått fiktiva namn.

Teoretiskt ramverk

De överordnade teorierna utgörs av dialogiska och socialemiotiska perspektiv (Bakhtin 1986; Bergh Nestlog 2012; Halliday 1978; Kress 2010).

Perspektivet i studien bygger på dialogisk kommunikationsteori i traditionen från Michail Bakhtin (1986). En dialogisk grundförståelse är att när någon skapar en text i avsikt att kommunicera ett innehåll med andra försiggår kommunikationen å ena sidan i relation till den konkreta interaktionen mellan deltagarna i den givna kommunikativa situationen, å andra sidan i relation till dialogen med en genre och de konventioner som den aktualiserar (jfr Ajagán-Lester, Ledin & Rahm 2003). När elever framställer ett ämnesinnehåll i text är de således i dialog med tänkta läsare och med konventioner som rör språk och text. När de sedan talar om sina texter visar de tecken på meningsskapande av ett ämnesinnehåll i relation till interaktionen med tänkta läsare och till språk- och genrekonventioner.

Med ett socialemiotiskt perspektiv (t.ex. Kress 2010; Danielsson & Selander 2021) ses texters innehåll och form som tätt sammanknutna. Texter är multimodala, det vill säga uppbyggda av olika semiotiska resurser (tecken som bär på mening), som exempelvis skrivet verbalspråk och illustrationer. Betydelsen hos en semiotisk resurs är given i och kopplad till det specifika sociala sammanhang där texten ska fungera. Semiotiska resurser har olika potential för meningsskapande, och bilder brukar sägas ha hög potential att kunna tydliggöra spatiala relationer medan verbalspråk kan lämpa sig bra för att visa logiska samband.

I den här studien tillämpas ovanstående teorier, och en komplex dialogisk kedja kan urskiljas, som börjar med lärarnas kollegiala arbete med Läslyftsmodulen och slutar med elevernas dialog med forskaren om de egna geografitexterna. Den sistnämnda länken i kedjan är alltså i fokus i den här artikeln.⁵

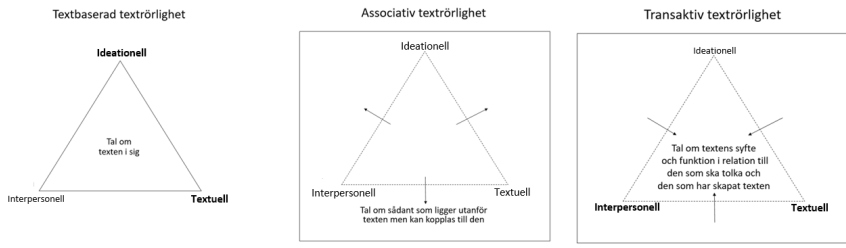
Den dialogiska kommunikationsteorin ligger till grund för Judith Langers receptionsteori (1995), som rör det meningsskapande som sker i mötet mellan text och läsare. I Langers teori har begreppet textrörlighet sin grund (Langer 2011).

Vidare relateras den dialogiska kommunikationsteorin till systemisk-funktionell lingvistik. Bakhtin (1986) aktualiserar tre aspekter på varje yttrande, nämligen det som rör 1) ”semantic exhaustiveness of the theme”, 2) ”the speaker’s plan or speech will” och 3) ”compositional and generic forms”. Dessa tre aspekter kan jämföras med ideationella, interpersonella respektive textuella perspektiv inom systemisk-funktionell lingvistik (Halliday 1978; jfr Ongstad 2004: 84). Bergh Nestlog (2012) kopplar textrörlighetsbegreppet till en sådan triadisk kommunikationsförståelse, vilket också görs i den här studien. Begreppen *textbaserad*, *associativ* och *transaktiv textrörlighet* används som analysredskap (jfr Bergh Nestlog 2012; Halleson 2015; Liberg m. fl. 2002; Liberg m. fl. 2012; Visén 2015). Begreppen relateras till såväl verbalspråk som bilder (jfr Kress 2010; Bergh Nestlog m.fl. 2020: 150–162), och deras innebörd utvecklas under nästa avsnitt.

Analysmetod

Analyserna av elevernas textrörlighet bygger alltså på den triadiska förståelsen av kommunikation och kombineras med textrörlighetsbegreppen enligt nedanstående modeller.

⁵ Den här artikeln bygger på de tidigare publicerade artiklarna (Danielsson m.fl. 2019; Bergh Nestlog m.fl. 2020), och fortsättningsvis väljer jag att oftast inte referera till dem för att inte tynga texten mer än nödvändigt. Läsaren kan ha i åtanke att den första artikeln (Danielsson m.fl. 2019) rör lärarens utvecklingsarbete och undervisningspraktiken där eleverna skapar sina texter, och den andra artikeln (Bergh Nestlog m.fl. 2020) är inriktad på analys av de elevtexter som eleverna i den här artikeln visar sin textrörlighet i.



Figur 3. De tre textrörlighetstyperna i relation till elevernas tal om sina texter. (Jfr Danielsson m. fl. 2019; Bergh Nestlog & Danielsson 2020: 152)

Genom att undersöka elevernas textrörlighet i ämnestexter som de själva har skapat ges möjligheter att få perspektiv på relationerna mellan en elevs tecken på meningsskapande och textskapandet i ämnet samt den ämnestext som eleven skapat. Om undervisningen där texten har skapats också studeras är det även möjligt att se kopplingar mellan elevernas textrörlighet och lärarens textundervisning i ämnet.

Eleverna visar *textbaserad textrörlighet* (se till vänster i figur 3) när de talar om texten från *ideationell* och *textuell* synvinkel. Det betyder att de talar om textens specifika innehåll och form, och exempelvis sammanfattar sin text, fyller ut tomrum i texten samt yttrar sig om bilder och verbalspråk i texten. Till den här kategorin läggs även yttranden om processen då texten skapades, i de fall eleverna fokuserar på texten. *Associativ textrörlighet* (Halleson 2015; Visén 2015) (se mitt i figur 3) visar sig när eleverna kan relatera textens innehåll till andra texter, egna erfarenheter eller till tidigare kunskaper som alltså inte uttrycks i texten, men som har någon koppling till texten. Associationerna kan röra *ideationell* aspekt (innehåll), men också *textuell* (formaspekter såsom layout) och *interpersonell* (röster och perspektiv). Den associativa textrörligheten kan alltså ha en lite lösare anknytning till texten och de tre aspekterna, vilket ramen utanför triangeln avser att visa. Pilarna anger att associationer är riktade ut från texten till en kontext (ett sammanhang utanför texten). *Transaktiv textrörlighet* (Bergh Nestlog 2012) (se till höger i figur 3) förutsätter att eleven har distanserat sig från texten och har inriktning på hur texten fungerar dels i relation till skrivsyfte, genrekonventioner och sammanhang, dels i relation till läsare och till sig själv som skribent. Elevernas värdering av den egna texten utifrån en eller flera av de tre aspekterna, ser jag som en del av den transaktiva textrörligheten, eftersom de då ställer sig utanför texten och betraktar den. Den transaktiva textrörligheten pekar alltså på textens funktion i relation till textens strukturer och till hur interaktionen mellan skribent och läsare fungerar, det vill säga de två nedre hörnen i triangeln till höger i figur 1 ovan (jfr Liberg m. fl. 2012: 67, 69–70). Ramen och pilarna i modellen avser att visa att yttranden i den här kategorin utgår från kontexten och har inriktning på texten. Uttryckt med andra ord kan man säga att den som yttrar sig säger något om texten med utgångspunkt i dess kontext. Textrörlighets-

typerna kan alltså relateras till elevernas yttranden i samtal om en text och rör ideationella, interpersonella och textuella aspekter på texten och det sociala sammanhang som kopplas till texten (jfr Ongstad 2004 & 2006; Bergh Nestlog 2012).

Syftet i den här studien är inte att gradera elevernas textrörlighet, utan istället att undersöka vilka tecken på meningsskapande de uppvisar, och därför kategoriseras inte deras textrörlighet i termer av låg, medel och hög.

Genom att tala om sitt meningsskapande i relation till texten visar eleverna alltså exempel på textrörlighet. Både i de egna geografitexterna och under intervjuerna ger eleverna uttryck för geografikunskaper och tillämpar då ett språk som i större eller mindre utsträckning kan sägas utgöra ämnesspråk inom geografifämnet.

Elevers rörlighet i sina texter

Undersökningen av elevernas sätt att tala om sina texter redovisas utifrån de tre textrörlighetstyperna. Eleverna uppvisar framför allt textbaserad och transaktiv textrörlighet, vilket gör att de kategorierna kan beskrivas fylligt, medan den associativa textrörligheten är mycket sparsamt representerad i materialet. I tabellerna nedan visas utdrag ur transkriptionerna⁶, och i citaten står i vänsterkolumnen "I" för intervjuaren, "K" för Kim och "V" för Vide.

Textbaserad textrörlighet

I samtal med eleverna om deras texter och om hur textskapandet gick till framstår bilderna som centrala, vilket är ett förväntat resultat med tanke på lärarens upplägg att texterna skulle skapas utifrån val av bilder i bildhäftet.

I	hur gick det till när du skrev den här texten
K	Jo . eh . . det här är ju Danmarks skog [pekar på bilden] . och jag tog hjälp av mina stödord och sen har vi tittat på jättemycket film också .
	/.../
I	hur gick du tillväga då . för då hade läraren ett häfte med bilder som ni fick . /.../
K	ja . jag klippte ut . och sen började att klistra in här . sen skrev jag typ någon rubrik här över . /.../ jag klippte ut några bilder som jag tyckte att jag skulle ta . jag började klistra in bild . /.../ man tittar ju på bilden . då ser man ju att . /.../ på bilden är det ju lövskog . . /.../ jag såg bara typ skog på bilden och sen skrev jag ner det . och sen tog jag hjälp av mina stödord [från filmen]

Kim, liksom andra elever, utgick alltså i första hand från bilderna under processen att skapa text. När Kim hade valt en bild klistrade han in den i sin skrivbok och formulerade sedan underrubriken och den tillhörande texten,

⁶ I transkriptionerna tillämpas skriftspråklig stavning för att underlätta läsningen. Pauser markeras med en eller två punkter, som anger ungefärlig längd (två punkter motsvarar knappt en sekund). Frågetecken används för att markera frågetonfall. Utelämnat tal markeras /.../, och forskarens tillägg och kommentarer omges av hakparenteser.

med hjälp av stödorden från filmvisningen. På så sätt fick verbalspråket komplettera bilderna som bildade textens övergripande struktur.

Citaten ovan pekar också på Kims uppmärksamhet på textens form. Bildvalet avgjordes av att de skulle vara kopplade till Danmarks natur och miljö. Det klargjorde läraren tydligt. Dessutom gick de i klassen igenom bildhäftet sida för sida och eleverna fick kommentera om bilderna hörde till natur och miljö och i så fall ge argument för det. Med stöd i de bilder som Kim valde från häftet formulerade han verbaltexten.

Han talar också mycket om textens innehåll. Exempelvis säger han:

K	Jag kanske inte har berättat så mycket men jag tog typ det som var viktigast . de odlar mycket . och de har mycket hav
---	--

När klassen i årskurs 6 skulle skriva texten om Kenya gick det till på likande sätt som när de arbetade med Danmarksprojektet ett år tidigare.

V	Här såg vi på en film /.../ och så hade jag här kluddat ner [anteckningar] medan vi såg på filmen . . först skrev jag så här [pekar på en tankekarta] men jag kunde inte läsa så jag skrev det i punkter i stället. /.../ här fick vi bara fyra bilder för den skulle inte vara så lång. Den här bilden [den sista] satte jag inte här [på föregående sida] utan jag satte den här [på nästa sida] för då hade jag inte kunnat skriva så mycket
---	---

Filmen är således en central källa i Vides text. Bilderna som läraren valt ut kommer från filmen, och tillsammans med de stödord som Vide har noterat formulerar hon verbaltexten bild för bild. Hon anger att textdispositionen ”i princip” följer samma ordning som i filmen. De flesta anteckningarna hade hon formulerat på egen hand, men vid några tillfällen anger hon att läraren hade stoppat filmen och påtalat viktig information. Hon visar tydligt att hon uppskattar sättet att arbeta med textskapande som de praktiserat i dessa båda texter, det vill säga att utgå från en film och egna stödord:

V	jag tycker det är smart . . jag tycker om det . . alla får samma fakta men det blir ändå olika för alla skriver ner det olika
---	---

Hon visar också sin förtjusning över att använda bilder i textskapande, och i fortsättningen vill hon gärna ha bilder i sina texter:

V	om jag inte fick ha bilder när jag ska skriva en text då fick jag ha bilder i huvudet i stället [som hjälp att organisera texten]
---	---

Vide har mycket att säga om texten i sig, och i frågan om att hon har satt ett kryss över en av bilderna säger hon:

V	det var en bild på en skog . och eftersom de håller på att prata om att skogen håller på att dö ut . så gjorde jag ett kryss över . för skogen kommer inte att finnas kvar
---	--

Genom krysset gör hon alltså om bilden och tydliggör därmed ett perspektiv på innehållet i texten. Både Kim och Vide berättar med lätthet om textens innehåll utan att läsa innantill, och såväl den egna texten som filmen, stödorden och samtalen i klassen verkar levande för dem. Om sin text säger Kim:

K	och de sa [på filmen] att Danmarks yta är täckt av 10 procent skog . . så då skrev jag det . . sen är det typ mer lövskog ./. . / det finns inte så mycket barrskog . . och om man jämför Danmark med Sverige så har ju Sverige dubbelt så mycket skog . . Sverige har ju jättemycket skog typ hela landet är fullt av skog men inte Danmark . där är det mest hav
---	--

Analysen visar alltså att elevernas textbaserade textrörlighet är tydlig. I sitt meningsskapande talar de dynamiskt om sina texter på så sätt att de i sina resonemang om textens innehåll talar om det som explicit uttrycks i texten. De talar också om textens form. Exempelvis berättar Kim om hur han skapade texten genom att först klistra in bilder och sedan skriva till dem, och han beskriver muntligt vad vissa bilder föreställer samtidigt som han kommenterar verbaltexten som tillhör bilden. Vide påtalar att textens layout var betydelsefull när hon skulle planera hur en bild kunde placeras för att skapa mer utrymme för verbaltext och när hon satt ett kryss över en av bilderna (se exempel ovan).

Associativ textrörlighet

Som redan tidigare nämnts finns få belägg i materialet som pekar på associativ textrörlighet, vilket delvis kan bero på att intervjuaren ställde få frågor som öppnade upp för den kategorin, och när sådana frågor ställdes var eleverna fåordiga. I samtal om Danmarkstexten tar dock Kim ibland upp andra kunskaper som han associerar till. Exempelvis nämner han att Danmark omges av ”fyra stycken hav” och gränsar till Tyskland, vilket inte anges i den egna texten. För övrigt uppvisar han *associativ textrörlighet* när han säger att han ”kommer att tänka på stränder . till exempel när man är och badar och sånt där”.

Transaktiv textrörlighet

Eleverna visar transaktiv textrörlighet på flera sätt. Kim visar att han kan distansera sig från texten och se den i skenet av vad som är skrivsyftet med den. Han ser den som en träning inför ett kommande arbete:

K	vi kommer ju att öva på Danmark . nu håller vi på att skriva om ett eget land . Finland Norge eller Island . och vi började med Danmark . men det gjorde vi tillsammans . nu får man välja ett land själv
---	---

I samtalet med Vide får hon frågan om vad texten om vatten och koldioxid i Kenya kan användas till. Hon svarar då:

V	oj . . äh . det är ju mer . . vad ska man säga . en natursmart text . när man läser den kanske man tänker på liksom att man inte ska hugga ner träd och sånt . , det är typ det den handlar om . Så det är mer fakta fakta . om du fattar . naturfakta .
---	--

Även om Vide inte verkar ha funderat på frågan, visar hon ändå att det första hon tänker på är att texten borde kunna påverka läsaren och att den omfattar attityder om natur som bygger på fakta.

I intervjun med Kim om Danmarkstexten anger han att han även i det kommande arbetsområdet om Finland ska använda bilder eftersom han har tyckt om att skapa text med både bilder och ord. Det innebär att han talar om hur texten fungerar i relation till sig själv som skribent; han har tyckt om att skapa texter med bilder nu och vill göra det även vid nästa textskapande. Kim uttalar sig således om textens funktion, nämligen att erfarenheter från Danmarkstexten görs relevanta för framtida textskapande. Genom den transaktiv textrörelsen kan Kim sägas gå genom en text och vidare till nästa text.

Ett annat skrivsyfte Kim anger rör det egna lärandet:

K	det var jätteroligt [att jobba på detta sätt] ./. ./ med hjälp av en bild . . man kan ju se på bilden hur det var ./. ./ lär sig mycket mer ./. ./ för man tar hjälp av bilden medan man skriver . och stödorden ./. ./ man kunde med hjälp av en bild ... se på bilden och se hur det var och så
	/. ./
K	det var jättekul [att jobba med bilder] och att man lär sig mycket mer ./. ./ för att man tar hjälp av en bild medans man skriver ./. ./ och stödord ./. ./ och filmen

När han talar om att ”man lär sig mycket mer”, relaterar han samtidigt till att det var roligt att arbeta på det här sättet.

Att det är roligt – för både skribenter och läsare – och lärorikt påpekar Vide i båda intervjuerna och relaterar till sättet att arbeta med bilder, film och stödord. I årskurs 5 talar hon om detta på följande sätt och nämner också att hon strävat efter att visa sina ämneskunskaper genom att använda ämnesspecifika begrepp:

V	det var roligare när man har bilder . . det man skriver det känns mer levande
	/. ./
V	jag lär mig mycket bättre när jag skriver
	/. ./
V	det är mycket roligare att läsa när det finns bilder i texten
	/. ./
V	jag har velat använda de geografiska orden

Hon värderar också Danmarkstexten och säger om den texten att:

V	det känns mer ordnat och organiserat . bilden hjälper mig ./. ./ [jag är] väldigt nöjd med texten . det ser organiserat ut . detta är den bästa text jag har skrivit
---	--

Vide påpekar alltså att bilderna var mycket viktiga för strukturen på texten om Danmarks natur och miljö, och talar samtidigt om underrubrikernas roll:

V	underrubrikerna är väldigt viktiga . . för annars blir allt en röra .
---	---

Vide anger att de oftast skriver digitala texter och här funderar hon över hur lärandet påverkas av att skriva för hand, som hon gjort i båda texterna:

V	det känns bättre att skriva för hand för det känns mer noggrant . det känns mer betydelsefullt när man har skrivit för hand . jag tror jag tänker mer när jag skriver för hand . det känns mer välgjort .
---	---

Apropå vem hon tänker sig som läsare, säger hon att inte tänker på några specifika, utan vem som helst skulle kunna läsa den. De texter som eleverna har skrivit om olika länder, exempelvis Danmark och Estland, skulle kunna vara bra att läsa inför en resa till landet, menar Vide.

Kim anger att han egentligen inte tänkte så mycket på textens läsare, men lärarens bedömning verkar ändå ha funnits i åtanke. På frågan om vem han tänker sig ska läsa texten svarar han:

K	. . kanske mina föräldrar . läraren . hon kanske redan har läst den . vänner . /.../ jag tänkte inte så mycket på det [läsare] . jag tänkte mest på bilden och på . själva stödorden . och filmen . sen tänkte jag på hur läraren skulle ha . sett det . [ohörbart] om hon fattar . eller förstår vad jag har skrivit
---	---

Förutom lärarens förståelse av texten framstår alltså bilderna, stödorden och filmen som mer centrala för honom än tanken om textens läsare. Nu i efterhand tror han att de som läser texten ska tycka att ”Danmark är ett fint land . det finns massor att göra där”.

Kim resonerar också om vad det är för slags text, vilket rör textens sociala funktion:

K	jo. det är ju om natur och miljö
	/.../
K	det var ingen faktatext . men det var typ nästan som en faktatext . . man tar hjälp av bild . /.../ på faktatext . /.../ man berättar typ till exempel bara om en sak . till exempel ett djur . . det kan här kanske var lite en faktatext [pekar på avsnittet om grisar] . för grisar är en sak som jag berättar om . /.../ ja . typ . . det är både en faktatext och . inte faktatext . /.../ [jag kanske skulle kalla det] bildtext [ohörbart] . man tar hjälp av bilder .

Hans omedelbara svar på frågan om vad det är för slags text rör innehållet i texten, ”om natur och miljö”, vilket snarare pekar på textbaserad text-rörlighet. Men efter resonemang med intervjuaren om olika typer av texter, kommer han in på ”faktatext” och ”bildtext”. Hans sätt att resonera visar knappast på någon substantiell föreställning om skillnad i social funktion

mellan faktatext och bildtext, utan det verkar snarare vara en fråga om vilken term som passar för texten. Kim uppvisar således osäkerhet i fråga om genre, vilket skulle kunna vara ett tecken på en djupare osäkerhet om skrivsyftet med texten.

Vidare distanserar sig Kim från texten under själva intervjun genom att inta en kommunikativ inriktning i förhållande till intervjuaren. När vi talar om de aktiviteter som han skrivit om så som Tivoli, Legoland och segway, vänder sig Kim till mig som intervjuar:

K	vad är segway? ./.../.
I	är det inte en sån där man står på . och sen rullar den? ./.../
K	jo det är det [svaret kommer snabbt] . som airboard ./.../

Kim ställer sig alltså utanför texten, i det sociala sammanhanget med intervjuare, och pekar med sin fråga och sitt svar in på texten, vilket kan tolkas som transaktiv textrörlighet (se pilarna som är riktade från kontexten till texten). Han visar sin transaktiva textrörlighet i relation till intervjuaren även i slutet av intervjutillfället:

K	är det nåt du skulle vilja säga [om min text] ./.../ har du läst den
	./.../
K	jag får tacka dig också . för en trevlig intervju

För att sammanfatta hur eleverna rör sig i sina texter, visar analysen att både Kim och Vide talar med egna ord om sina texters innehåll och form. De uttrycker åsikter om texten och om textens syfte, funktion, genre, läsare och om sig själva som skribenter. I någon mån associerar de till egna erfarenheter, andra texter och skolkunskap, särskilt i relation till Danmarks-texten. Genom sin textrörlighet visar eleverna att texterna är betydelsefulla för dem. I synnerhet texternas multimodala karaktär och undervisningens upplägg verkar ha haft stor betydelse för elevernas engagemang och lärande; eleverna skulle transformera information från vissa semiotiska resurser (film och bilder) till egna representationer med bilder, men också med en annan semiotisk resurs, nämligen skrivet verbalspråk.

Diskussion

Forskningsfrågan i den här studien rör elevers reception (Langer 1995 & 2011) och handlar specifikt om de tecken på meningsskapande som eleverna uppvisar när de möter sina egna multimodala texter i samtal med mig som forskare. Under samtalen uppvisar de framförallt textbaserad och transaktiv textrörlighet. Analyserna visar att eleverna i stor utsträckning talar, inte bara om texterna, utan också om den undervisningspraktik som texterna har skapats inom. Utifrån hur eleverna talar om textskapandet drar jag slutsatsen att lärarens sätt att bygga upp undervisningen har spelat en central roll för

elevernas textrörlighet och meningsskapande i geografiämnet under de båda arbetsområdena som utgör sammanhanget för de texter som fokuserades under intervjuerna. Därför finner jag det rimligt att inleda det här avsnittet med några reflektioner om den textkedja som bildades under arbetet med att skapa de texter som eleverna talar om i studien.

Textkedjan

Den här studien ingår i en kedja av texter som börjar i en undervisningspraktik och slutar med elevernas tal om sina egna geografitexter. Ett sådant perspektiv på undervisningen bygger på ett dialogiskt synsätt (Bakhtin 1986). I vart och ett av skrivprojekten i klassen tittade eleverna och läraren inledningsvis på en film (ett slags text). I arbetsområdet om Danmark tittade de två gånger på samma film, och den andra gången pausade de filmen flera gånger för att sekvens för sekvens föra klassamtal (muntlig text) om innehållet och göra anteckningar individuellt (skriven text). I filmen om Kenya anger Vide att de tittade på den ”typ fem gånger”. Efter arbetet med filmerna försåg läraren eleverna med foton (ett slags text), som i det ena arbetsområdet relaterade till Danmarksfilmen och som i det andra arbetsområdet utgjorde skärmdumpar från filmen om Kenya. Dessa länkar i textkedjan låg till grund för elevernas egna textskapande, och ackompanjerades av mer eller mindre spontana samtal om texternas innehåll och form (muntlig text) mellan elever och mellan lärare och elever genom hela processen. Slutligen kan forskarens textsamtal (muntlig text) med de individuella eleverna ses som en länk i textkedjan, som kan ha bidragit till elevernas meningsskapande i sina egna texter och deras möjligheter att se sig (och visa sig) som kunniga i ämnet och i att skapa ämnestexter. I samtalen med eleverna refererar de stundtals till nämnda länkar i kedjan, vilket tyder på att länkarna sammantaget har främjat elevernas meningsskapande och textrörlighet i sina texter. Det kan ses som tecken på att de har utvecklat textrörligheten genom hela arbetsprocessen. Att undervisningen spelar stor roll för elevers textrörlighet har även tidigare forskning visat (Varga 2017; Halleson 2015; Visén 2015; Bergh Nestlog 2012). Denna studie har genomförts i en undervisningspraktik inom geografiämnet som verkar skilja sig från andra praktiker i ämnet, vilka kännetecknas av verbalspråklig dominans, individuell läsning av texter och frågor som besvaras skriftligt (se t.ex. Lindh 2019; Staf 2019; Tanner 2014). I den här studerade praktiken får eleverna skapa egna multimodala texter där ord och bilder ömsesidigt kompletterar varandra, med utgångspunkt i filmer som de gemensamt tagit del av och bearbetat.

Studien utgör ett kunskapsbidrag om elevers textrörlighet i egna multimodala texter, något som inte tidigare har studerats djupare. Det socialsemiotiska perspektivet tillämpas för att fördjupa förståelsen. Med ett sådant perspektiv är det relevant att tala om semiotiska resurser och deras

olika potentialer för meningsskapande (t.ex. Kress 2010; Danielsson & Selander 2021).

Textbaserad textrörlighet och multimodalitet

Samtalen med Kim och Vide pekar på att aspekter som rör textens form är av avgörande betydelse för elevernas multimodala textskapande och deras textbaserade textrörlighet. I elevernas textrörlighet står bilderna fram som centrala, både när eleverna talar om texterna, textskapandet och undervisningspraktiken. Åtminstone i den ena av texterna väljer båda eleverna först en bild som klistras in i skrivboken och i samband med det skapar de en lämplig rubrik till bilden. Därefter väljer de innehåll från filmen via stödorden som passar till bilden och rubriken. Bildurvalet och de rubriker som bilderna ger upphov till styr i stor utsträckning vilket innehåll texterna fylls med, och verbalspråket kan sägas få uppgiften att exempelvis förklara eller vidareutveckla innehållet som framstår i bilderna. Bilderna strukturerar således texterna och bildar utgångspunkten för innehållet i texterna, vilket stämmer både med de båda elevernas textbaserade textrörlighet och med iakttagelser från undervisningspraktiken där både läraren och andra elever i stor utsträckning var inriktade på form, det vill säga bildernas centrala roll i texterna. Kim påtalar att han skulle lära sig använda bilder i texter, och Vide menar att hon upptäckt vinsten med att låta bilder vara utgångspunkt i textskapande. Båda eleverna vill gärna arbeta på liknande sätt i fortsättningen. Dock kan en sådan strategi vara begränsande när det gäller möjligheterna att framställa texternas innehåll, eftersom information som skulle ha lämpat sig för skrivsyftet kanske utelämnas om den inte passar till någon av bilderna. Kim talar exempelvis om Danmarks gräns till Tyskland, vilket inte tas upp i texten. Vide tar däremot risken att skriva om folkmordet och uppvisar på så sätt självständighet i förhållande till lärarens bildval. Det skulle således kunna vara så att läraren genom sitt bildval och rubrikval har ställt eleverna inför onödiga utmaningar om de inte fullt ut fungerar ihop med syftet med texten. Eftersom eleverna inte verkar ha skrivsyftet klart för sig, kanske de inte heller upplevde sådana utmaningar. Vides självständighet visar sig också på så sätt att hon modifierar en av bilderna med ett kryss, så att den snarare signalerar en motsatt betydelse, vilket hon påtalar under intervjun. Därigenom anpassar hon bilden så att läsaren ska ges möjlighet till ett annat meningsskapande än den ursprungliga bilden signalerade. Även om bilderna kan begränsa möjligheterna, verkar ändå strategin att utgå från bilder vara ett sätt att stötta elevskribenter i att skapa geografitexter där ord och bilder tillsammans bidrar till att hålla samman texten. När eleverna visar sin textrörlighet framstår bilderna som viktiga både för deras meningsskapande i ämnet och för deras möjlighet att skapa texter som de kan uttrycka stolthet över.

Transaktiv textrörlighet och texters kommunikativa funktion

Den transaktiva textrörligheten är starkt relaterad till textens kommunikativa funktion, det vill säga skrivsyfte och tänkt läsare. Om läraren i undervisningen inte aktualiserar textens kommunikativa funktion finns det en risk att eleverna fastnar i sina föreställningar om skrivande i skolan som strategisk handling med fokus på lärarens bedömning, snarare än att vara uppmärksam på att kommunicera med läsare i sina texter (Berge m.fl. 2016; Berge 1988). Textanalyserna (Bergh Nestlog m.fl. 2020) indikerar att en del elever är strategiska skribenter; de rapporterar all möjlig information, troligen för att visa läraren allt de kan. Andra, exempelvis Vide, uppvisar kommunikativa drag genom att uppmana och ställa frågor till läsaren i sin text. Kim förefaller också vara kommunikativt inriktad, exempelvis när han visar textrörlighet genom att ta initiativ till att kommunicera med intervjuaren om hennes syn på hans text. Dock visar han osäkerhet i fråga om huruvida texten är tillräckligt omfattande, ”jag kunde ha skrivit lite mer”, vilket kan tolkas som att han tänker att han kanske borde ha varit mer strategisk (jfr Berge 1988). Liksom tidigare studier har visat (t.ex. Smidt 2010; jfr Tanner 2014; Lindh 2019), förefaller skrivsyftet vara underkommunicerat i den här undervisningspraktiken (se Danielsson m.fl. 2019). Det kan vara värt att fundera över hur det kommer sig att Kim och Vide uppvisar transaktiv textrörlighet, trots att läraren inte explicitgjort sådana aspekter. En anledning skulle kunna kopplas till deras tydliga engagemang för sina geografitexter, en stark vilja att kommunicera ämnesinnehållet till läsare och en tilltro till sig själva som textskapare i ämnet.

Eleverna uppvisar således transaktiv textrörlighet, vilket innebär att deras meningsskapande även omfattar idéer om geografitexters användning samt värderingar av texterna och det egna lärandet genom arbetsprocessen. Eleverna verkar ha föreställningen att texter i geografifämnet framför allt ska vara informerande. Exempelvis talar de om att texterna kan användas till att informera om fakta och påverka läsaren och att det egna lärandet främjas av textstrukturen (t.ex. bilderna och underrubrikerna). Kombinationen av att informera med såväl verbalspråk som fotografier är vanliga i vissa typer av geografitexter, såsom turistbroschyrer om ett geografiskt område, och sådana texter kan både elever och lärare ha haft erfarenhet av sedan tidigare.

Kim uppvisar transaktiv textrörlighet även genom att resonera om texten i termer av ”faktatext” eller ”bildtext”. Visserligen talar han inte om textens sociala funktion eller skillnaden mellan olika genrer eller skrivhandlingar. Däremot skulle man kunna säga att han är inne på frågor om genrer och vad en text kan kallas där skribenten organiserar information och beskriver ett lands natur och miljö. Dessutom är det rimligt att se Kims frågor till intervjuaren som ett sätt att utöka textens funktion i intervjusituationen, så att han som skribent och läsare av texten tar tillfället i akt att utveckla ytterligare kunskaper dels om textens innehåll (”Vad är segway?”), dels om hur den fungerar för en annan läsare (”Är det något du skulle vilja säga om

min text?”). Dessa frågor utgör exempel på hans transaktiva textrörlighet, eftersom de är inriktade på texten och hur den fungerar i det sociala sammanhanget utanför texten som skribenten och intervjuaren befinner sig i. Kim förefaller bli särskilt engagerad i sin egen text när han genom intervjun fysiskt får möta en läsare.

Vides text har analytiska drag (se Bergh Nestlog m.fl. 2020), och möjligen kan även hennes sätt att resonera om kryssat över en av bilderna visa att hon föreställer sig att geografitexter kan ha analytiska drag.

Associativ textrörlighet – en senare fråga?

Den associativa textrörligheten får inte så stort utrymme i samtalen. När frågor ställdes som kunde ha öppnat upp för den kategorin verkade eleverna inte kunna säga så mycket. För att inte pressa dem till något de skulle kunna uppleva som för svårt, gick intervjuaren vidare till andra frågor. En förklaring till deras fåordighet i fråga om associationer kan vara att eleverna i den här åldern har begränsade erfarenheter som de kan associera till texternas innehåll. Det är rimligt att tänka sig att elever med ökade livserfarenheter även kommer att vidga associationerna och då lättare kan göra kopplingar inom och mellan skolämnen och till eget liv. Även i tidigare studier har elever i mellanstadieåldrar i mindre utsträckning uppvisat hög utåtriktad (associativ) textrörlighet, medan högstadieelever i samma forskningsprojekt i större utsträckning uppvisar sådan textrörlighet (Edling 2006; Folkeryd 2006; af Geijerstam 2006). Att äldre elever kan uppvisa högre associativ textrörlighet visade exempelvis gymnasieelever exempel på genom att kunna relatera till specialkunskaper i historia i Hallessons studie (2015). Även eleverna i Viséns studie (2015) uppvisade högre associativ textrörlighet genom att koppla texter till erfarenheter som de tidigare hade gjort genom praktiskt arbete i verkstaden.

Didaktiska implikationer och avslutning

Den här studien om elevers textrörlighet har didaktiska implikationer. För att ytterligare stötta eleverna i den här klassen till fördjupat meningsskapande och ökad textrörlighet i sina texter skulle nästa steg i undervisningen kunna vara att också uttryckligen inrikta uppgifterna och undervisningen på skrivandets syfte och läsare, och därifrån välja skrivhandlingar i relation till både verbaltext och andra modaliteter. Här kan läraren ha nytta av skrivhjulet som didaktisk modell (Berge m.fl. 2016). På så sätt skulle eleverna få stöd i att ytterligare utveckla den transaktiva textrörligheten.

När det gäller den transaktiva textrörligheten och texters funktion är det också värt att fundera över skrivverktyg. Vide påtalar värdet av att skriva för hand eftersom hon tycker att det gör att texten känns mer ”betydelsefull” och ”välgjord”. Hon nämner också att de annars brukar skriva texter med hjälp av datorer. Olika skrivverktyg kan förstås påverka hur texterna blir använda och värderade. Digitala texter kan vara lättare att sprida till en

större krets, medan handskrivna kanske kan få ett högre estetiskt och unikt värde. Vide verkar också mena att handens arbete gör att hennes lärande främjas – ”jag tror jag tänker mer när jag skriver för hand”. Med hänvisning till den högra bilden i figur 3 ovan, som visar pilar som pekar från kontexten in på texten, ser jag Vides resonemang om handskrift som ett exempel på transaktiv textrörlighet – hon ser ett värde i sättet att skapa text och menar att det påverkar hennes eget meningsskapande i förhållande till textens ämnesinnehåll. I geografiämnets kursplan står inget om handstil eller om skrivverktyg, vilket det däremot gör i svenskämnen. Som centralt innehåll i både svenska och svenska som andraspråk för årskurs 1–9 anges att eleverna ska få skapa ”texter [...] såväl med som utan digitala verktyg” och i båda svenskämnen framgår det att eleverna ska skriva med handstil i årskurserna 1–6 (Skolverket 2019). Skrivningarna om skrivverktyg relateras dock inte till texters funktion, vilket borde vara en relevant didaktisk aspekt av textskapande. Vide talar med stolthet om texten som handskriven, vilket jag tolkar som uttryck för hennes identitet som kunnig i att kunna skapa en estetisk och personlig text. Dessutom pekar hennes textbaserade och transaktiva textrörlighet på att hon också har utvecklat en stark identitet som kunnig i att skapa välfungerade texter i geografiämnet.

En särskild utmaning för lärare verkar vara att tydligt visa eleverna att de i första hand förväntas *kommunicera* med andra genom sina texter (jfr Bakhtin 1986; Berge 1988; Halliday 1978). För att kunna göra det behöver lärare explicitgöra texters kommunikativa funktion och uppmuntra eleverna att fundera över skrivsyfte, tänkta läsare och lämpliga skrivhandlingar (Berge m.fl 2016), när de väljer innehåll och form (struktur och semiotiska resurser) för sina texter. Valen rör alltså såväl *vad* som ska framställas och med vilka resurser – exempelvis i ord och bild – som *hur* innehållet i verbaltexten och i bilderna ska framställas för att på bästa sätt ge läsare möjlighet till meningsskapande (jfr Bezemer & Kress 2008; Smidt 2010; Kress 2010). Forskare framhåller att kunskaper inom ett ämne rymmer både ämnesinnehåll och ämnesspråk, det vill säga ämnets specifika sätt att kommunicera innehållet (Schleppegrell 2004; Moje 2008; Shanahan & Shanahan 2008; Fang & Coatoam 2013; Bergh Nestlog 2020). I en sådan undervisning skulle eleverna kunna utmanas till att kunna både skapa och röra sig i personliga, informationsbaserade och analytiska framställningar (Schleppegrell 2004:84–85, med hänvisning till Martin 1989). För att göra det möjligt behöver läraren ha kunskaper om genrer, skrivhandlingar och framställningar som är relevanta inom skolämnet. Läraren behöver också vara kunnig i hur olika resurser (ord, bilder, diagram, figurer, symboler osv.) kan bidra till texters kommunikativa kvalitet, och hur undervisningen kan aktualisera och explicitgöra vad olika resurser kan bidra med för att möjliggöra fördjupat meningsskapande samt utvidgad och ökad grad av textrörlighet hos eleverna.

Eleverna i den här studien har upptäckt möjligheter som rör multimodalitet och som verkar främja deras textrörlighet och textskapande. Genom elevernas sätt att tala om sina texter pekar studien på att formen (textuell aspekt) tillsammans med ämnesinnehållet (ideationell aspekt) framträder som centrala perspektiv för eleverna genom deras textbaserad textrörlighet i de egna geografitexterna. Dessutom visar de genom sin transaktiva textrörlighet intresse för texternas kommunikativa funktion i fråga om skrivsyfte och läsare (interpersonell aspekt), medan deras tecken på meningsskapande i fråga om skrivhandlingars strukturer (textuell aspekt) framstår som begränsad. De fotografiska bilderna verkar vara särskilt viktiga för deras engagemang och möjligheter att röra sig och skapa mening i sina texter. Överlag visar elevernas sätt att tala om sina texter att deras engagemang för arbetet varit stort och att de är stolta över att ha kunnat skapa texter som de anser fungerar väl. Med andra ord förefaller de genom sina texter ha utvecklat identiteter som kunniga i ämnet och ämnets texter.

Även om studien är begränsad till samtal med enbart två elever kan den visa exempel på vad undervisningens multimodala erbjudanden och elevers textskapande kan betyda för deras textrörlighet och tecken på meningskapande i geografiämnet, och resultaten bör rimligen kunna relateras till andra elever och praktiker.

Sammanfattningsvis verkar följande två punkter, som rör undervisningen, särskilt kunna främja elevernas möjligheter till textrörlighet och meningsskapande i sina geografitexter:

- Att låta eleverna skapa multimodala texter med ett innehåll som de samlat stoff till genom en textkedja i undervisningen som omfattar olika semiotiska resurser.
- Att under hela processen ge eleverna stöd för det egna textskapandet, exempelvis genom klassamtal och gemensamt textarbete inriktat på ideationella, interpersonella och textuella aspekter, och med fokus på lämpliga resurser att använda (t.ex. både ord och bilder).

En undervisning som främjar elevernas möjligheter att såväl fördjupa och vidga sin textrörlighet i egna och andras texter som att skapa egna funktionella ämnestexter, borde således också gagna deras lärande i ämnet (jfr Ellström 1992) och deras möjligheter att kommunicera i ämnet både inom och utanför skolan.

Referenser

Ajagán-Lester, Luis, Ledin, Per & Rahm, Henrik (2003), "Intertextualiteter", i Boel Englund & Per Ledin (red), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur, s. 203–238.

- Bakhtin, Michail (1986), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2000), "Literacy practices", in David Barton, Mary Hamilton, & Roz Ivanič (eds), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London & New York: Routledge, p. 7–15.
- Berge, Kjell Lars (1988), *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelens Forlag.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar (2016), "The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency", *The Curriculum Journal* 27(2): 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bergh Nestlog, Ewa (2012), *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa (2020), "Disciplinary language – A Question of Content, Voices and Structures in Content-area Texts", *HumaNetten* 45: 185–212. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/2776/2406>
- Bergh Nestlog, Ewa & Danielsson, Kristina (2020), *Textskapande i grundskolan – utveckla funktionella skrivpraktiker*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergh Nestlog, Ewa, Danielsson, Kristina & Krogh, Ellen (2020), "Multimodala elevtexter i geografiämnet. En textstudie på mellanstadiet", *HumaNetten* 44: 11–44. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/2430/2212>
- Bergh Nestlog, Ewa, Danielsson, Kristina & Krogh, Ellen (2018), "Del 1: Skrivande och skrivundervisning i alla ämnen", i Ewa Bergh Nestlog & Kristina Danielsson (red), *Skriva i alla ämnen, åk 4–6, Lärportalen: Moduler för språk-, läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M10_gr_01A_01_skrivande.docx
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2008), "Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning", *Written communication* 25(2): 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bryman, Alan (2008), *Social research methods*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Danielsson, Kristina & Hertzberg, Frøydis (2018/2015), "Del 5: Val av modalitet", i Ewa Bergh Nestlog & Kristina Danielsson (red), *Skriva i alla ämnen, åk 4–6, Lärportalen: Moduler för språk-, läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M10_gr_05_01A-Val.docx

- Danielsson, Kristina, Bergh Nestlog, Ewa, & Krogh, Ellen (2019), "Lärares rörlighet i text och praktik. En studie av kollegialt lärande", *HumaNetten* 43: 117–146. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/2365/2174>
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2021), "Working with Multimodal Texts in Education", in Kristina Danielsson & Staffan Selander (eds), *Multimodal Texts in Disciplinary Education*. Switzerland: Springer Nature, p. 25–43. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0_4
- Edling, Agnes (2006), *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ellström, Per-Erik (1992), *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv* (1:4 ed.). Stockholm: Publica.
- Fang, Zhihui & Coatoam, Suzanne (2013), "Disciplinary literacy: What you want to know about it", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8): 627–632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Folkeryd, Jenny Wiksten (2006), *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2006), "Textrörlighet – hur elever talar om sina egna och andras texter", i Louise Bjar (red), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, s. 169–188.
- Gee, James Paul (2012), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (4th ed.). London, New York: Routledge.
- af Geijerstam, Åsa (2006), *Att skriva i naturorienterande ämnen*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hallesson, Yvonne (2015), *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hallesson, Yvonne & Visén, Pia (2018), "Från källtext till elevtext : spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass", *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1): 98–120. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1172>
- Halliday, Michael A. K. (1978), *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Kress, Gunther (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A. (1995), *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith A. (2011), *Envisioning knowledge. Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, Caroline (2007), "Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen – likheter och olikheter", i Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel (red), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 145–157.

- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2002), "Students' encounters with different texts in school", i Kerstin Nauclér (red), *The third Nordic conference on reading and writing for linguistics* 50. Lund: Lund University, Department of linguistics, s. 47–61.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny W., Bremholm, Jesper, Hallesson, Yvonne & Holtz, Britt Maria (2012), "Textrörlighet – ett begrepp i rörelse", i Synnøve Matre & Atle Skaftung (red), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag, s. 65–80.
- Lindh, Christina (2019), *I skrivandets spår: elever skriver i SO*. Diss. Malmö: Malmö universitet.
- Moje, Elizabeth Birr (2008), "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2): 96–107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Ongstad, Sigmund (2004), "Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism", i Finn Bostad, Craig Brandist, Lars Sigfred Evensen & Hege Charlotte Faber (red), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 65–88.
- Ongstad, Sigmund (red.) (2006), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy", *Harvard Educational Review*, 78(1): 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skolverket (2019), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolverket (2018/2015), *Skriva i alla ämnen, åk 4–6*, i Moduler för språk-, läs- och skrivutveckling, Lärportalen, Ewa Bergh Nestlog & Kristina Danielsson (red). https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6
- Staf, Susanne (2019), *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan-och högstadiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Smidt, Jon (2010), "Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling", i Jon Smidt (red), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 11–35.
- Tanner, Marie (2014), *Lärarens väg genom klassrummet: lärande och skriftspråkande i bänkineraktioner på mellanstadiet*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Varga, Anita (2017), "Om lässtrategier och textrörlighet. En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9", *Educare – vetenskapliga skrifter* 2017(2): 103–129. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.2.5>

Visén, Pia (2015), *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter: textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Samtal om grammatik: Att konkretisera språkliga strukturer för barn

Maria Lindgren

Abstrakt

Syftet med studien är att utforska hur en sjuåring och en nioåring kan utveckla grammatisk kompetens när de får stöttning såväl av en person med kunskap om systemisk-funktionell grammatik som med ett medierande verktyg, en modell som i stället för att visa linjära satser med en bestämd ordföljd jämför delarna i satser vid planeter som roterar runt solar. Teoretiskt bygger studien både på systemisk-funktionell grammatik och på sociokulturell teori. Materialet till studien består av texter som barnen skrev och ritade under sex samtal med forskaren samt av forskarens observationsanteckningar.

Det material som barnen producerade visar att de kunde hantera begrepp från abstrakt grammatik genom att ändra var olika led placerades i en sats och laborera med olika antal deltagare och omständigheter. Båda barnen blev varse att ett påstående kan omvandlas till en fråga om de inleder satsen med en process, att en sats kan få ett annat fokus beroende på var leden placeras och att skribenter kan välja hur många planeter en sats ska bestå av, d.v.s. hur mycket information som satsen ska innehålla. De blev också uppmärksamma på referensbindningen i de texter de skrev genom att de kunde referera till de deltagare som de skrev om med olika ord.

Inledning

Ett av svenskämnet syften enligt kursplanen innebär att eleverna i årskurs 3 ska ”urskilja språkliga strukturer” (Skolverket 2020). En ledtråd till vilka språkliga strukturer som åsyftas finns i tre punkter under ”Läsa och skriva” i kursplanen: ”Språkliga strukturer och normer”, ”Grundläggande skrivregler, med gemener och versaler” och ”de vanligaste skiljetecknen” (Skolverket 2020). I lågstadiet ska eleverna således både få kunskap om språkets form och funktion genom att känna till vad som kan finnas mellan en stor bokstav och punkt, frågetecken eller utropstecken och vad som skiljer mellan påståenden, frågor och utrop. Att känna till ett begrepp för denna enhet finns dock inte explicit uttryckt i kunskapskraven för årskurs 3, men begrepp som används är *mening*, ibland specificerad som grafisk mening och syntaktisk mening, eller *sats* som kan stå för både huvudsats och bisats. I denna artikel används ’sats’ som ett samlingsbegrepp för den syntaktiska enhet som består av en huvudsats med eventuella bisatser.

För att undervisningen ska leda till att kursplanens mål uppfylls har flera pedagogiska metoder för skriv- och läsutveckling förts fram. Inspirationen kommer från flera håll, och flera förslag grundar sig i systemisk-funktionell grammatik såsom den exempelvis beskrivs av Halliday och Matthiessen (2004). Gemensamt för metoderna är att såväl lexikala val som grammatiska drag kontextualiseras i läsande och skrivande så att det blir tydligt hur skribenter påverkar texters struktur, innehåll och relation till sina läsare. Genom att till exempel arbeta med genrepedagogik (se till exempel Gibbons 2018; Hedeboe & Polias 2008; Johansson & Sandell Ring 2010; Pettersson 2017), The Four Resources Model (Freebody & Luke 1990; Lindgren & Svensson 2015), kritisk litteracitet (Janks 2009; Lundgren & Damber 2015), Essential Primary Grammar (Myhill m.fl. 2016) och skrivande i olika ämnen (Bergh Nestlog & Danielsson 2020) ska eleverna bli medvetna läsare och skribenter med tillgång till ett metaspråk.

De grammatiska strukturer som elever förutsätts kunna urskilja med stöd av läs- och skrivundervisningen är abstrakta och kan därmed vara utmanande för eleverna även om undervisningen sker i samband med läsande och skrivande. I den här studien prövas därför en pedagogisk modell som åskådliggör den underliggande grammatik som styr hur betydelser kan skapas i tal och skrift. Studien är gjord som en förstudie till klassrumsinterventioner till vilka verksamma lärare ska få stöd att undervisa lågstadiel elever om att skapa betydelser i språket.

Syftet med studien är att utforska hur en sjuåring och en nioåring kan utveckla grammatisk kompetens om satser när de får stöttning såväl av en person med kunskap om systemisk-funktionell grammatik som med ett medierande verktyg bestående av en pedagogisk modell som konkretiserar grammatiska strukturer i en sats. Tre frågor ska besvaras i studien:

1. Hur kan barn konkretisera grammatiska begrepp inom den ideationella metafunktionen med stöd av den pedagogiska modell som jämför grammatisk struktur med ett solsystem?
2. Hur kan barn konkretisera grammatiska begrepp inom den interpersonella metafunktionen med stöd av den pedagogiska modell som jämför grammatisk struktur med ett solsystem?
3. Hur kan barn konkretisera grammatiska begrepp inom den textuella metafunktionen med stöd av den pedagogiska modell som jämför grammatisk struktur med ett solsystem?

Tidigare forskning

Det finns få studier om undervisning om grammatik i svenska klassrum. Holmberg (2017: 184) beskriver grammatikdidaktik som en blind fläck inom området 'svenska med didaktisk inriktning'. Riktigt så illa är det inte, men det saknas klassrumsstudier om hur undervisningen bedrivs. Kunskap

om undervisningen får i stället hämtas i en enkätstudie och en intervjustudie med lärare samt i studenters tillbakablickar och analys av läromedel.

Strzelecka och Boström (2014) visar via en enkätstudie att grundskollärare och gymnasielärare i svenska skolor oftast arbetar med traditionell grammatikundervisning som koncentreras till grammatiska kategorier i stället för att implementera läroplanen som förutsätter en funktionell syn på grammatik. De uppmärksammar att ”läroplan och styrdokument [...] har en mycket tillbakadragen roll i de pedagogiska övervägandena” (2014: 23), att lärarnas grammatikundervisning är ”rätt omedveten [...] och att resultaten tyder på en viss vilshenhet i ämnet” (2014: 23). Detta resultat stöds av Malcolm (u.å.) som intervjuat lärare i årskurs 5 om undervisningen i svenska. I Malcolms undersökning framkommer att grammatikundervisningen vanligtvis genomförs som kontextlösa grammatikövningar hämtade från läroböcker eller webben¹.

I Boström och Strzelecka (2013) redovisas berättelser av 133 studenter som läser svenska språket på universitetsnivå som svar på uppgiften ”Vilken är din egen ’grammatikhistoria’? Skriv ner några punkter eller skriv en sammanhängande text” (s. 32). Studenterna blickar således tillbaka på grammatikundervisningen under grundskolan och gymnasiet, och berättelserna ordnas efter om deras upplevelser varit positiva, neutrala eller negativa. Berättelserna från över hälften av studenterna (57 %) visar att grammatikundervisningen varken väcker positiva eller negativa känslor eftersom studenterna inte minns den särskilt väl eller för att de inte haft någon grammatikundervisning. Ungefär en fjärdedel av studenterna (22 %) tar upp negativa upplevelser av grammatikundervisningen i berättelser som handlar om tråkig och irrelevant grammatikundervisning som leddes av oengagerade lärare. Grammatikens abstraktion och svårighet låg också till grund för de negativa upplevelserna. En mindre del av studenterna (11 %) redovisar positiva upplevelser av grammatikundervisningen som de nämner som kul för att de får syn på språkets system och struktur och för att de haft bra lärare. I resterande berättelser (10 %) bedöms upplevelserna vara blandade. Studenternas uppfattningar av undervisningen i grammatik är således inte särskilt ljus. Det är den inte heller i Malmberg (2020). Hon visar att grammatikuppgifter i läromedel inte möter kursplanen i svenska för gymnasiet eftersom ”de snarare är utformade för att nöta in termer och grammatiska strukturer, än för att öva grammatisk analys” (s. 160).

I samband med att genrepdagogen spridits från Australien ut över världen har forskning om hur systemisk-funktionell grammatik används i klassrum publicerats internationellt. Fokus har dock varit på andraspråkselever och på utveckling av kunskap i andra ämnen än de ämnen som i Sverige motsvarar ämnena svenska och svenska som andraspråk.

¹ Uppgift från Britta Malcolms manus till doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning, Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet.

Schleppegrell (2016: 384) betonar vikten av att arbeta funktionellt med grammatik i alla ämnen:

to bringing explicit attention to language in K–12 classrooms by focusing on grammar as a resource for meaning-making. This focus on language is different from what might typically be understood as grammar teaching, but it enables teachers to support learners by integrating a focus on language form with meaningful instruction toward content area goals. [...] so that all teachers can be better prepared to support L2 learners in learning language as they learn school subjects.

Genrepedagogiken har också nått Sverige, och i en antologi om Knutbyprojektet (Axelsson 2009) visas hur verksamma lärare på Knutbyskolan arbetar med genrepedagogik och undervisar enligt systemisk-funktionell grammatik. I ett av bidragen beskrivs hur elever i årskurs 2 och 3 tränar sig på att känna igen satsled som står för "actionprocesser" i meningar genom att ringa in dem (Ansaldo 2009: 58–59). I ett annat bidrag beskrivs hur lärare och elever i år 5 inte bara markerar processer i texter utan också kategoriserar dem som fyra olika processtyper: materiella processer, mentala processer, verbala processer och tillstånd (Johansson 2009: 75–76), och i ett tredje bidrag beskrivs hur en specialpedagog undervisar två elever med funktionsvariation. Eleverna markerar processer, deltagare och omständigheter i texter från olika genrer som underlag för diskussion om texternas genredrag, och de använder markeringar av dessa enheter som grund för diskussion om elevernas skrivande (Rämö 2009: 96).

För den här studien är även forskning om användning av pedagogiska modeller eller läromodeller för att konkretisera och förklara abstrakta fenomen relevant, och sådan forskning hör till de ämnesdidaktiska fälten. I matematikdidaktisk forskning utgår flera studier från Bruners teori (1966) om tre stadier i matematikundervisning. I det första stadiet används konkret material, till exempel klossar som adderas till varandra. I nästa steg byts klossarna ut till bilder på klossar för att i det tredje och sista stadiet ersättas av abstrakta symboler bestående av siffror. Flera forskare i matematikdidaktik har tagit fram och prövat undervisningsmodeller för att hjälpa eleverna att förstå abstrakta begrepp i matematik. Exempelvis har tallinjer använts för att synliggöra värdet på bråktalet och decimaltal, vilket lett till att eleverna har kunnat förstå att talen finns mellan de hela talen på en tallinje och att de kan representeras med olika symboler (Davydov & TSvetkovich 1991; Davydov 2008). Motsvarande forskning med interventioner i klassrum där grammatikundervisning stöds av pedagogiska modeller finns inte i svenskämnen.

Sammanfattningsvis visar översikten att undervisning om traditionell grammatik inte möter kraven i läroplanerna. Vidare visar den att forskning om grammatikundervisning inte har varit prioriterad inom svenska med didaktisk inriktning och att det saknas såväl klassrumsstudier som visar hur

grammatikundervisningen går till som interventioner där olika sätt att undervisa i grammatik prövats. Däremot finns några beskrivningar om hur elever som undervisas i genrepedagogik arbetar med grammatikmoment bland annat i samband med sitt skrivande. Översikten visar också att läromodeller har studerats i exempelvis matematik medan sådana studier saknas för grammatikundervisning i ämnena svenska och svenska som andraspråk.

Teoretiska utgångspunkter

Den här studien bygger på två teorier som påverkar hur denna studie är utformad, nämligen en teori om språk och en teori om lärande. I följande avsnitt presenteras dessa teorier med avseende på hur denna studie utgått från dem.

Teori om språk

Den *teori om språk* som ligger till grund för den här studien är systemisk-funktionell grammatik som utgår från att språket är funktionellt, dvs. att språket fyller funktioner i mänskliga liv och i samhällen. Att undervisa med stöd av funktionell grammatik innebär att inte sätta formen utan betydelsen i centrum och visa ”vilka betydelser man kan skapa och hur olika grammatiska val passar i olika sammanhang” (Holmberg 2020: 103). Den systemisk-funktionella grammatiken skiljer mellan tre olika slag av betydelser (Halliday & Mathiessen 2004; Holmberg & Karlsson 2019; Holmberg 2020). Dessa kallas metafunktioner och är abstrakta konstruktioner som visar hur språket skapar betydelser. Metafunktionerna är alltid närvarande i språket, men om man ska ge kunskap om grammatikens betydelsepotential kan man fokusera en metafunktion i taget för att få syn på

- de föreställningar om innehållet som speglas i en text, vilket kan utläsas i *den ideationella metafunktionen*
- de relationer som finns mellan talare och lyssnare eller skribent och läsare, vilket kan utläsas i *den interpersonella metafunktionen*
- de sammanhang som finns mellan språkliga enheter på olika nivåer i en text, vilket kan utläsas i *den textuella metafunktionen*.

Viktiga begrepp som beskriver den ideationella metafunktionen är de *processer* som representerar olika typer av handlingar, händelser eller tillstånd och de *deltagare* som är involverade i dessa processer, vilka realiserar genom lexikala val. I den funktionella grammatiken brukar man skilja mellan fyra olika typer av processer² vars deltagare har olika roller: Den som har huvudrollen, dvs. den som är *förstadeltagare*, i *materiella processer* utför handlingen och kallas *aktör*. Förstadeltagaren i *mentala*

²Indelningen i fyra typer av processer är något förenklad och följer Holmberg och Karlsson (2019: 78) medan Halliday & Mathiessen (2004: 172) räknar med sex processtyper.

processer tänker eller känner något och kallas *upplevare*, och i *verbala processer* är förstadeltagaren en *talare* som säger något eller en *skribent* som skriver något. Den fjärde processtypen går under benämningen *relationell process* och skiljer sig från de övriga tre genom att inget utförs, tänks eller verbaliseras av en aktör, en upplevare eller en talare alternativt en skribent utan här handlar det om att presentera olika tillstånd som gäller för det som omtalas eller omskrivs. Processerna kan beskrivas mer ingående genom angivande av tidpunkter, platser, orsaker, villkor och sätt. Språkliga enheter som presenterar dessa uppgifter kallas *omständigheter*.

Viktiga begrepp i den interpersonella metafunktionen är olika typer av *språkhandlingar*. Talare och skribenter går in i olika talarroller som antingen givande eller krävande av information eller tjänster, vilket resulterar i följande fyra språkhandlingar: *påståenden* där information ges, *frågor* där information krävs, *erbjudanden* där tjänster ges eller *uppsatser* där tjänster krävs.

Den textuella metafunktionen visar tre olika typer av tekniker som binder ihop satser med varandra dels genom att satsens tema utvecklas inom satsen och följs upp i följande sats med s.k. *temabindning*, dels genom att satserna binds samman med särskilda sambandsord med s.k. *konnektivbindning* och dels genom att de omtalade eller omskrivna referenterna upprepas identiskt eller med viss variation med s.k. *referensbindning*.

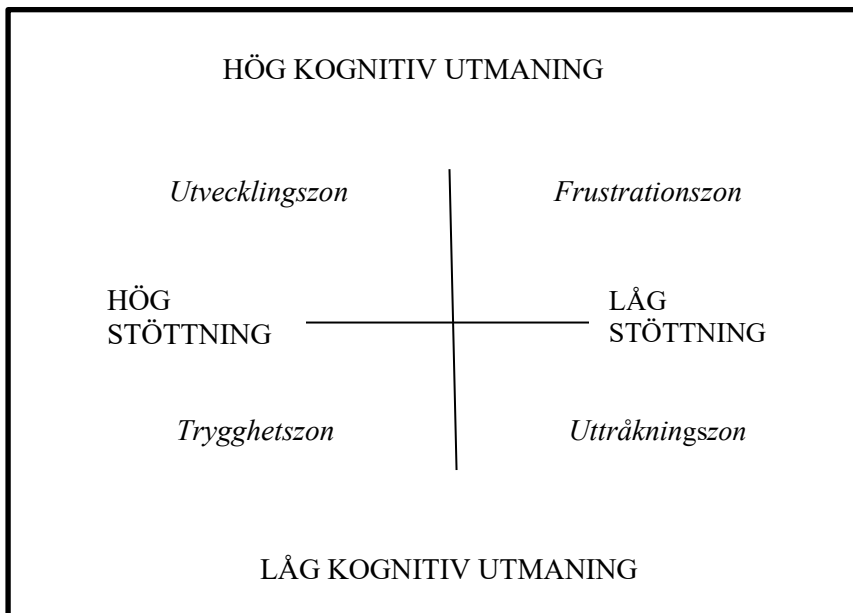
I studien som redovisas i den här artikeln används centrala begrepp som hör hemma i de tre metafunktionerna. Från den ideationella metafunktionen används *processer*, *deltagare* och *omständigheter*, och från den interpersonella metafunktionen används *språkhandlingar*. Från den textuella metafunktionen används *referensbindning* som valdes för att visa hur referenter kan återkomma i texter i olika formuleringar.

Teori om lärande

Den teori om lärande som ligger till grund för denna studie utgår från Vygotskys sociokulturella teori om den *proximala utvecklingszonen* och *medierande verktyg* (se till exempel Säljö 2000). Den innebär att lärande sker i sociala sammanhang med stöd av *medierande verktyg* tillsammans med en mer kunnig person som ger stöttning för att den lärande ska kunna gå vidare i sin utveckling.

Flera forskare som studerar elevers lärande har beskrivit utvecklingszonen som ett fält i en fyrfältare där eleverna når hög grad av inläring om lärandet kopplas till sammanhang som eleverna känner till, men där de också utmanas och får stöttning. Fyrfältaren skapades ursprungligen av Mariani (1997) som ett led i att visa att lärande i klassrum förutsätter en lärarstil som ”provide challenge and support, both in the tasks we set for our students and in the interaction patterns we establish in the classroom” (s. 1). Cummins (2000: 68; 2017: 61) har därefter utvecklat Marianis fyrfältare i beskrivningen av flerspråkiga elevers lärande, men det

är Gibbons (2018: 34) som har kopplat ihop fyrfältaren med den proximala utvecklingszonen (se figur 1).



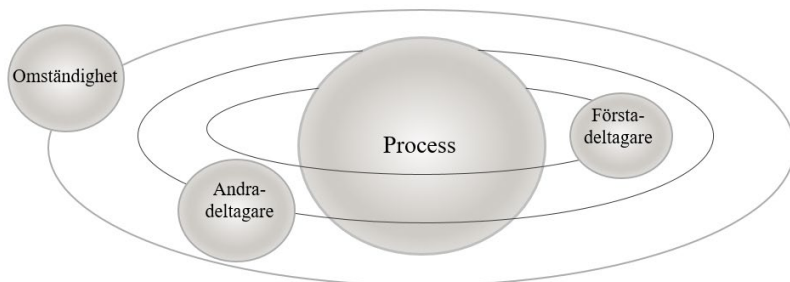
Figur 1. Undervisningens och lärandets fyra zoner (efter Gibbons 2018)

De tre andra fälten i fyrfältaren illustrerar hur elever kommer in i en frustrationszon om utmaningen är hög och stöttningen är låg, i en trygghetszon om utmaningen är låg men stöttningen hög och i en utträkningszon om både utmaning och stöttning är låg.

I den här förstudien har utgångspunkten varit att tillägnande av kunskaper om abstrakta grammatiska strukturer är en hög utmaning för lågstadielever som därför behöver en hög grad av stöttning om lärtillfällena ska bli engagerande och ge hög inläring. Barnen i den här studien har därför fått stöttning av en kunnig vuxen, dvs. forskaren, men också med ett medierande verktyg som består av en pedagogisk modell som konkretiserar de grammatiska strukturerna.

Modellen

Modellen som används som ett medierande verktyg i denna studie utgår från något som barn ofta känner till och intresserar sig för, nämligen vårt solsystem. Solsystemet blir en metafor för att introducera en begriplig grammatisk beskrivning, där satser kan jämföras med solsystem. I stället för linjära satser med en bestämd ordföljd liknas delarna i satser vid planeter som roterar runt solar. Solarna representerar processer, och planeterna representerar deltagare och omständigheter (se figur 2).



Figur 2. Modell över en sol med sina planeter som grammatisk struktur.

Figuren visar fyra olika enheter som kan finnas i en sats. I mitten finns en *process* som liknas vid en sol. De tre andra delarna i satsen intar skepnader som planeter som roterar runt processen på samma sätt som planeter roterar runt sina solar. I banan närmast processen rör sig en *förstadeltagare* som är starkast dragen till processen. Om processen är materiell är förstadeltagaren en aktör som utför handlingen. Är processen mental är förstadeltagaren en upplevare som tänker eller känner något, är processen verbal är förstadeltagaren en talare eller skribent som säger eller skriver något, och om processen består av ett tillstånd är förstadeltagaren den utpekade som är eller har något. I nästa bana runt processen rör sig *andradeltagaren* som är föremål för processen eller som processen riktas mot. Den deltagaren är inte lika starkt dragen till processen, och omloppsbanan befinner sig därför ett steg längre ut. Satser med relationella processer betar sig något annorlunda eftersom de två deltagare som relateras till varandra är lika viktiga – införda i modellen skulle de därför befinna sig i samma omloppsbanor närmast processen. I den tredje banan runt processen i figur 2 rör sig *omständigheter*. De har en svagare dragningskraft till processen och svarar på frågan *var, när, hur, varför, på grund av vad* eller *med vem*. När satser preciseras med flera omständigheter kan man tänka sig fler omloppsbanor än dem som finns ritade i figuren ovan. Modellen visar ett cirkulärt skeende som varken har en början eller ett slut. Vilken del som helst kan inleda en sats, och valet avgör om satsen exempelvis blir ett påstående eller en fråga.

Studiens design

Med stöd av den grammatiska modell som visas i figur 2 har forskaren, dvs. jag, fungerat som en kunnig person i samtal med två barn om det abstrakta skeende som innebär att man som människa kan konstruera satser som kan förstås av andra människor. I en serie med sex korta samtal på 20 minuter där barnen konstruerar och analyserar satser studeras hur de operationaliserar begrepp från den systemisk-funktionella grammatiken.

Det första samtalet inleds med att barnen berättar om vårt solsystem med planeter som roterar runt solen, varefter jag introducerar den grammatiska modellen som konkretiseras genom att barnen fyller i ord för processer och deltagare. Under det andra och tredje samtalet arbetar vi med olika solsystem och diskuterar antal planeter i form av deltagare och omständigheter runt varje sol. Det fjärde och femte samtalet ägnas åt analys av texter. Under det sjätte och sista samtalet skriver barnen korta texter som diskuteras med stöd av modellen.

Samtalen genomfördes under våren 2018 med Alva och Adam som gick i första respektive tredje klass – två syskon som visade intresse för att ingå i studien och vars vårdnadshavare godkände deltagandet. Samtalen inleddes när Alva var 7 år och 8 månader och avslutades när hon var 7 år och 10 månader. Adam var 9 år och 11 månader när samtalen inleddes och 10 år och 1 månad när de avslutades. Barnen har således olika åldrar men för övrigt är deras bakgrunder lika varandras; deras föräldrar har svenska som förstaspråk och de går på samma skola.

Adam och Alva är fingerade namn för att barnen inte ska kännas igen. I flera av de texter som barnen skrev och ritade under samtalen nämns en annan person som fått det fingerade namnet Anna. Även övriga beteckningar på verkliga personer har anonymiserats. I exemplen markeras utbytta personbeteckningar med hakparenteser, och i figurerna läggs textrutor över såväl barnens rätta namn som andra personbeteckningar. *Perele*, (Pirelli), som finns i figur 6, är namnet på en häst som inte har anonymiserats. Någon anonymisering har inte heller gjorts för *surven* (Surven) i figur 14 eftersom namnet är uppdiktat.

Materialet till studien består av de texter som barnen skrev och ritade under de sex samtalen samt av forskarens observationsanteckningar som skrevs under respektive samtal och som kompletterades direkt efter samtalen. Materialet har analyserats med stöd av begrepp från den funktionella grammatiken med avseende på processer, deltagare och omständigheter i den ideationella metafunktionen, språkhandlingar i den interpersonella metafunktionen och referensbindning i den textuella metafunktionen. Som komplement till analysen av de ovan uppräknade språkliga dragen har även forskningsanteckningarna använts som stöd till analysen.

Resultat

I det följande visar jag hur de tre metafunktionerna konkretiserades i samtalen genom val av ord i de texter som barnen skrev och ritade. Under det första samtalet stod den interpersonella metafunktionen i centrum; barnen förstod att ett utbyte av information kunde ändras från ett påstående till en fråga om ordet som fanns i solen inledde satsen i stället för att någon av planeterna gjorde det. Även den textuella metafunktionen belystes när de blev uppmärksamma på att vilken planet som helst kunde inleda satserna.

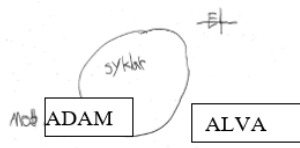
Under det andra och tredje samtalet stod den ideationella metafunktionen i centrum när vi diskuterade de deltagare respektive omständigheter som kunde rotera runt en process. I de följande tre samtalen växlade fokus mellan den interpersonella och den ideationella metafunktionen, men i samband med att barnen skrev egna texter där satser länkades till varandra diskuterade vi också referensbindningen, vilken tillhör den textuella metafunktionen.

Påstående eller fråga

Det första samtalet började med att barnen berättade för mig om hur planeter kretsar runt vår sol. Därefter ritade barnen varsin rund ring som motsvarade en sol samt valde "något som man kan göra" och skrev in ord i solarna. Adam skrev *pratar* i sin sol, och Alva skrev *syklar* [cyklar]. Därefter bad jag dem fundera på "vem eller vilka som gör det" och skriva in detta som planeter runt sina solar. Adam skrev *Anna pratar mycket med [sina elever]* (figur 3), och Alva skrev *Alva syklar med Adam* (figur 4).



Figur 3. Adams sol med planeter.



Figur 4. Alvas sol med planeter.

Modellen med planeter som roterar runt sin sol gjorde att barnen uppmärksammade att de kan välja vilket ord som ska inleda en sats och att valet ger olika betydelser. Till skillnad från text med satserna linjärt skrivna på rader med en början och ett slut kan modellen visa att planeterna roterar runt sin sol så att det varken finns någon självklar början eller något självklart slut. Ska man påstå något kan man börja med förstadedeltagaren, men man kan också välja en annan deltagare eller en omständighet, och ska man ställa en fråga kan man börja med processen. Satsen i figur 4 kunde vi till exempel variera så att påståendena fick olika fokus, och vi kunde också bilda en fråga:

- Alva cyklar med Adam.
- Med Adam cyklar Alva.
- Cyklar Alva med Adam?

Under det här första samtalet hade vi diskuterat den interpersonella metafunktionen utan att nämna det abstrakta begreppet. Genom att laborera med vad som skulle inleda en sats kunde vi utföra olika språkhandlingar och

byta talarroller så att utbytet av information ändrades från ett påstående till en fråga. I samband med utforskandet intresserade sig barnen också för skillnaden mellan att börja sina satser med förstadedtagaren eller en omständighet, vilket hör till den textuella metafunktionen, men inte heller det begreppet nämnde vi. I samtalen använde vi endast begreppen solar och planeter; med stöd av dessa begrepp engagerades barnen, och de skapade språkhandlingar med olika betydelser.

Antal deltagare

Det andra samtalet hade jag tänkt skulle handla om olika typer av processer: materiella, mentala, verbala och relationella processer. Vid det tillfället var barnen mer intresserade av hur många planeter som kunde kretsas runt en sol, och därför började vi samtalet med att utforska antalet deltagare i processerna.

Med stöd av de satser som barnen konstruerade vid förra samtalet (figur 3 och 4) började vi tala om förstadedtagarna och vad de gjorde i processerna. Samtalet gled över till om det kunde finnas andra deltagare i processerna, och den här diskussionen lockade barnen till att fundera vidare på solar som hade både färre och fler planeter. Adam upptäckte att växer bara har en planet: *Jag växer* (figur 5), och Alva kom på att det också gäller för såver: *Perele såver* [Pirelli sover] (figur 6).

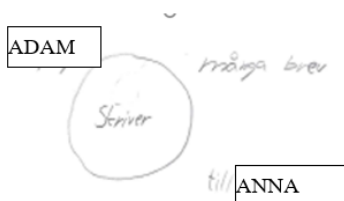


Figur 5. Adams sol med en planet.

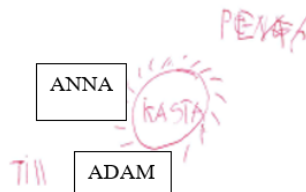


Figur 6. Alvas sol med en planet.

Barnen kom också underfund med att det finns solar som kan ta tre planeter runt sig, till exempel *Adam skriver många brev till Anna* (figur 7) och *Alva kasta penan till Adam* [Alva kastar pennan till Adam] (figur 8).



Figur 7. Adams sol med tre planeter.



Figur 8. Alvas sol med tre planeter.

Just den här dagen snöade det. Adam skrev *snöa* i en sol, och Alva inspirerades och valde *rägna* [regna] som process i sin sol (figur 9 och 10).



Figur 9. Adams sol utan planeter.



Figur 10. Alvas sol utan planeter.

När vi samtalade om att processerna *snöa* och *regna* bildades utan planeter fascinerades både Adam och Alva av att dessa processer skedde utan att någon gjorde något. De fick ett namn för dessa speciella solar, *väderprocesser*. Adam undrade hur man bildar satser med väderprocesser, och vi pratade om att man fyller ut tomrummet med ett *det* för att få en komplett sats: *Det snöar* och *Det regnar*.

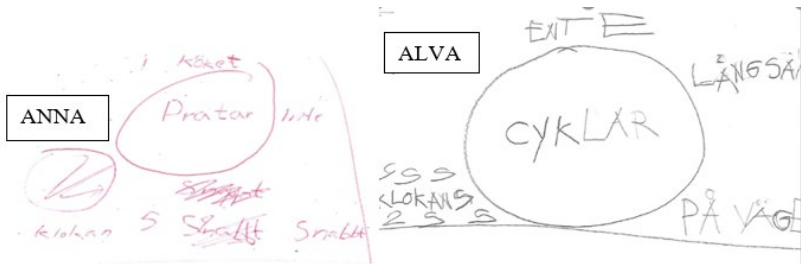
Som avslutning på samtalet hann vi med att kort tala om två av de olika typer av processer som hade stått på dagens agenda – materiella och relationella processer. Med stöd av Alvas text som visas i figur 8 kom vi fram till att den som motsvarar planeten närmast solen, d.v.s. Alva, utför en handling, d.v.s. kastar pennan medan planeten närmast solen i texten som visas i figur 6 innebär att Pirelli inte utför en handling utan är i ett sovande tillstånd.

När barnens mamma hämtade barnen efter dagens samtal berättade de om vad vi talat om under vårt grammatiksamtal, och i den återberättelsen som barnen hjälptes åt med lyftes väderprocesserna som något som skiljde sig från andra processer eftersom ingen utför dem. För mig blev det ett tecken på att barnen inte bara hade haft roligt när vi samtalade om solarna och planeterna utan att de också hade förstått det som handlade om väderprocesser.

Omständigheter

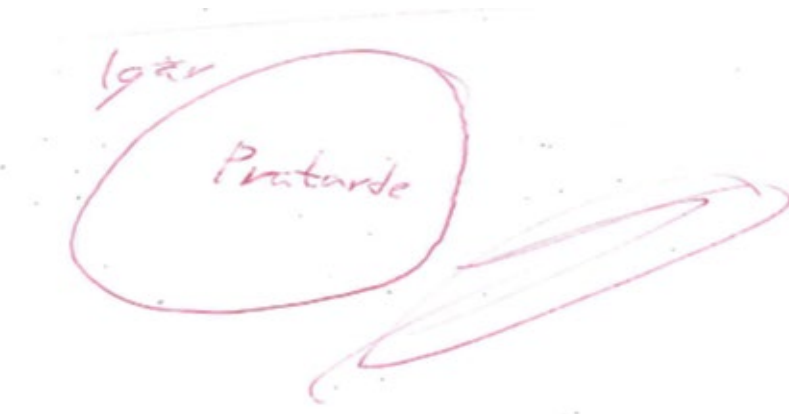
När barnen och jag träffades för det tredje samtalet undrade de om solarna kunde ha fler planeter än de tre som vi kom på vid vårt förra samtal. Jag passade på att introducera *omständigheter*, och vi diskuterade sådana för några av de solar som vi talat om tidigare genom att utgå från frågorna *var*, *när* och *hur* för att utöka innehållet i satserna. Vi uppmärksammade också att barnens första solar innehöll planeter som svarade mot frågan *med vem*. Därefter utmanade barnen varandra med hur många ”omständighetsplaneter” som kunde knytas till en sol. I figur 11 och 12 syns resultatet, som

blev oavgjort, och som också framkallade en negation i varje sats. Barnen fyllde på med fyra omständigheter var runt sina respektive solar. En variant av Adams solsystem blev *I köket pratar inte Anna snabbt klockan 5*, och en variant av Alvas blev *Alva cyklar inte långsamt på vägen klockan 2*.



Figur 11 och 12. Adams och Alvas solar med många omständigheter.

Samtalet om omständigheter resulterade också i att Adam uppmärksammade att processen ändrade form när svaret på frågan *när pratade Anna* gällde något som hade hänt tidigare. När svaret var *igår* ritade han därför en ny sol som visar att processen är i dåtid (figur 13).



Figur 13. Adams sol som gällde något som skedde i går.

Mer grammatik

I de tre samtal som beskrivs ovan talade vi om satser och ritade och skrev dem som solar och planeter, och i de tre följande samtalen analyserade vi text och skrev sagor. I det avslutande samtalet i barnens och mitt grammatikförsök skrev båda barnen välformulerade satser med stor bokstav och punkt i sina sagor. Eftersom vi under de tidigare samtalen urskilde den grammatiska strukturen genom att utgå från processerna och markera dem

med ringar gjorde barnen det också den här gången; utan uppmaning ringade både Adam och Alva in både hjälpverb och processkärnor i de satser som de alldeles nyss konstruerat (se exempel på Alvas satser i figur 14 och Adams i figur 15).

Hunden och
surven skulle
åka på semester
till Mallorca.
De skulle bada i
Medelhavet.

Figur 14. Alvas text bestående av satser med stor bokstav och punkt samt inringade processer.

Det var en gång en burk som hette
Burkis. Han skulle åka till Burkland. Han
hade en kompis med sig.

Figur 15. Adams text som gav underlag för samtal om referensbindning med stöd av pronomen.

När barnen i det sista samtalet satte ihop satser till texter uppmärksammade vi också hur deltagare som återkom i satserna inte upprepades identiskt utan skrevs in i texterna med pronomen. I Alvas text om resan till Mallorca använde hon "De" i stället för att upprepa "Hunden och surven", och i Adams saga om Burkis använder han till exempel "som", "han" och "sig" i stället för att upprepa "Burkis".

I alla samtalen upptäckte barnen grammatiska drag som de från början inte hade några begrepp för. Oftast talade vi om solar och planeter, men efterhand förde vi också in vissa grammatiska termer från den systemisk-funktionella grammatiken. I tabell 1 nedan sammanfattar jag vad vi talade om och vilket metaspråk från den funktionella grammatiken som detta motsvarar.

Tabell 1. Exempel på samtalsinnehåll och motsvarande metaspråk från funktionell grammatik.

Exempel på innehåll ur de sex samtalen	Termer ur systemisk-funktionell grammatik
Solsystem med solar och planeter	Sats
Solar och planeter som motsvarade vad som sker, vilka som utförde detta och i vilka sammanhang det skedde. Efterhand talade vi också om processer, deltagare och omständigheter.	Processer, förstadedeltagare, andradeltagare och omständigheter
Vissa solar gällde verkliga handlingar medan andra gällde sådant som man sa eller tänkte.	Materiella, mentala ³ och verbala processer
Vissa solar gällde sådant som inte gjordes, tänktes eller sas utan beskrev ett tillstånd för den planet som var närmast solen.	Relationella processer
Omständighet som svarar på frågan <i>när</i> ledde till att orden i solarna behövde justeras om svaret var <i>i går</i> eller om det ännu inte skett.	Dåtid, nutid och framtid (finitets tidsförankring)
Solarna <i>snöa</i> och <i>regna</i> ledde in oss på processer utan planeter och sätt att göra satser fullständiga.	Väderprocesser Icke-referentiellt <i>det</i> ⁴
Barnen hittade satser med "två solar" som hör ihop i skriven text.	Verbgrupp
Barnen hittade deltagare som upprepades med <i>som, de, han</i> och <i>sig</i> .	Referensbinding ⁵
Vissa deltagare beskrevs mer ingående.	Utbyggda nominalgrupper

Elever i årskurs 1–3 behöver inte all den här grammatiska kunskapen enligt kursplanen i svenska, men enligt den ska de i slutet av årskurs 3 kunna "använda stor bokstav, punkt och frågetecken" (Skolverket 2020). För att

³ Barnen använde inga mentala processer i de satser som de skrev, men vi talade om att vissa solar gäller sådant som planeten närmast solen upplever. Våra exempel var "tycker" och "tänker".

⁴ Termen *icke-referentiellt det* är hämtad från Thyberg (2020) och beskrivs av Holmberg & Karlsson (2019) som "de väldigt betydelsvaga *det* som används när det egentligen inte finns någon tydlig aktör" (s. 83).

⁵ Termen används bl.a. i Hellspong & Ledin (1997) och Bergh Nestlog & Danielsson (2020).

uppnå detta mål behöver eleverna känna till vad som ska finnas mellan den stora bokstaven och punkten eller frågetecknet, och därför har de nytta av att fundera på vad som menas med en sats. Jämförelsen med solar och planeter är ett sätt att konkretisera grammatiken och ge eleverna redskap för att urskilja språkliga strukturer på satsnivå.

Hela modellen i figur 2 med planeter som rör sig i olika banor runt en sol är en stark förenkling av det grammatiska system som beskrivs av Halliday och Mathiessen (2004). Modellen har till exempel inte varit tillräcklig för att hantera sammansatta verbgrupper med hjälpverb och processkärna. I en text som barnen läste fanns satsen ”De kunde vara fattiga eller rika”. Barnen upptäckte att det fanns två processer i den som de hänförde till en sol. När de sedan skulle ändra ordföljden märkte de att *kunde* och *vara* inte hängde ihop: ”*Kunde de vara fattiga eller rika?*”. De funderade på om det kunde finnas två solar i satsen, och det blev vår lösning. En annan förenkling är att modellen ger sken av att omständigheter är knutna till processerna ungefär som första- och andradeltagare, men omständigheterna är lösare knutna till dem. Medan processer har ett visst antal deltagare är antalet omständigheter inte alls givet. Eftersom omständigheterna svävar friare kan de också flyttas till fler platser i satserna. I mina samtal med barnen orsakade denna förenkling inte något problem – eftersom barnen hade svenska som förstaspråk var det inget problem för dem att placera omständigheterna på lämpliga ställen i satserna.

Sammanfattningsvis besvaras studiens syfte med att barnen utvecklade grammatisk kompetens om satser via de texter som de skrev och ritade som solsystem samt de varianter som de laborerade med. Svaren på de tre forskningsfrågorna visar att barnen blev uppmärksammade på att satser består av processer och deltagare och ibland också av omständigheter liksom att satser kan vara påståenden eller frågor. När barnen band samman satser till texter blev de varse att deltagarna i satserna kunde beskrivas på olika sätt men ändå ha samma betydelse. Slutsatsen av studien är att de två lågstadiet barnen stärkte sitt lärande om systemisk-funktionell grammatik – den ideationella metafunktionen, den interpersonella metafunktionen och den textuella metafunktionen – när de tillsammans med forskaren arbetade med det medierande verktyg som jämför en sats med ett solsystem.

Slutord

I studien görs ett försök att förklara språkets abstrakta struktur för barn som går i lågstadiet. Studien är inspirerad av de modeller som finns för undervisning i matematik som ger eleverna möjlighet att generalisera begrepp efter konkreta operationer (se Bruner 1966; Davydov & TSvetkovich 1991; Davydov 2008). Det material som barnen producerade visar att de kunde hantera begrepp från abstrakt grammatik genom att ändra var olika led placerades i en sats och laborera med olika antal deltagare och omständigheter. Båda barnen blev varse att ett påstående kan omvandlas till

en fråga om de inleder satsen med en process, att satsen kan få ett annat fokus beroende på var leden placeras och att skribenter kan välja hur många planeter en sats ska bestå av, d.v.s. hur mycket information som satsen ska innehålla. De blev också uppmärksamma på referensbindningen i de texter de skrev genom att de kunde referera till de deltagare som de skrev om med olika ord.

En slutsats som kan dras i den här studien är att barnen befann sig i sina utvecklingszoner (se Gibbons 2018: 34) där de nådde hög grad av inläring genom att både utmanas och få stöttning. Med stöd av resultatet av Boström och Strzelecka (2013) verkar det dock vara ovanligt att elever når sina utvecklingszoner i samband med grammatikundervisning. Med stöd av studenters berättelser i deras studie drar jag slutsatsen att elever i stället ofta befinner sig i två av de andra tre zonerna, nämligen i en frustrationszon för att utmaningen är hög och stöttningen för låg eller i en utträkningszon för att både utmaning och stöttning är låg.

Den här studien är gjord i mycket liten skala med endast två barn och en forskare. En sådan design av studien kräver att den upprepas och görs i större skala med fler barn och i samarbete med verksamma lärare. Den fungerar därför som en förstudie som ligger till grund för planerad klassrumsforskning. I en fortsatt studie kan samma modell användas som medierande verktyg om eleverna är intresserade av rymden och har kunskap om hur planeterna roterar runt solen. För att ge förståelse för det abstrakta begreppet sats kan man också pröva att använda en figur som inte avbildar ett annat fenomen utan endast visar hur något, dvs. deltagare och omständigheter, finns knutet till en mittpunkt, processen, i likhet med att tallinjer används i matematikdidaktiken (se Davydov & TSvetkovich 1991; Davydov 2008). Förhoppningsvis bidrar studien till att grundläggande undervisning i grammatik kan göras mer konkret och mer funktionell än vad som är vanligt i dagens klassrum. Strzelecka & Boström (2014) har nämligen visat att lärare i svenska skolor oftast arbetar med traditionell grammatikundervisning som koncentreras på grammatiska kategorier i stället för att implementera läroplanen som förutsätter en funktionell syn på grammatik.

I den här studien stöds samtalen om grammatik både av forskaren som har goda kunskaper om systemisk-funktionell grammatik och av den pedagogiska modellen. Som forskare och samtalsledare bedömer jag att jag hade stor nytta av modellen för att förklara hur olika typer av betydelse kan skapas med stöd av grammatik, men jag kan förstås inte på något objektivt sätt avgöra om min insats eller modellen spelade störst roll för utfallet av samtalen. Oavsett bör den pedagogiska modellen prövas som stöd för grundläggande grammatikundervisning, och sådan undervisning bör studeras för klasser i olika årskurser och inte endast med två barn i olika åldrar. Lämpligen genomförs sådan forskning som interventioner där lärarna erbjuds kompetens att undervisa om systemisk-funktionell grammatik och

introduceras för den pedagogiska modell som använts i den här studien. Med en sådan design kan verksamma lärare både utmana och stötta sina elever att utveckla grammatiska begrepp.

Referenser

- Ansaldo, Kristina (2009), ”Temaarbete kring träd i årskurs 2–3”, i Axelsson, Monica (red), *Många trådar in i ämnet. Genrepagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, s. 50–61.
- Axelsson, Monica (2009), *Många trådar in i ämnet. Genrepagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Bergh Nestlog, Ewa & Danielsson, Kristina (2020), *Textskapande i grundskolan. Utveckla funktionella skrivpraktiker*, Lund: Studentlitteratur.
- Boström, Lena & Strzelecka, Elzbieta (2013), ”Min grammatikhistoria. Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenters berättelser”, i Chrystal, Judith-Ann & Lim Falk, Maria (red) *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Genre. Stockholm 18–19 oktober 2012*. Stockholm: Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet, s. 29–40.
- Bruner, Jerome S. (1966), *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts, USA: Belknap Press.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Davydov, V. V. (2008), *Problems of Developmental Instruction. A theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Davydov, V. V. & TSvetkovich, Z. (1991), On the Objective Origin of the Concept of Fractions. Focus on Learning *Problems in Mathematics* 1: 13–64.
- Freebody, Peter & Luke, Alan (1990), Literacies programs. Debates and demands in cultural context”. Prospect: *Australian Journal of TESOL* 5(7): 7–16.
- Gibbons, Pauline (2018), *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 5:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. (2004), *An introduction to functional grammar*. London, England: Arnold.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997), *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008), *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per (2017), ”Språkvetenskap och utbildningsvetenskap”, i David Håkansson & Anna-Malin Karlsson (red) *Varför språkvetenskap?*

- Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter*. Lund: Studentlitteratur, s. 171–185.
- Holmberg, Per (2020), ”Grammatik i funktionellt perspektiv”, i Caroline Liberg & Jon Smidt (red) *Att bli lärare i svenska*. Stockholm: Liber, s. 103–114.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2019), *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Janks, Hillary (2010), *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Johansson, B. (2009). ”Den australiska genrepedagogiken – en kort sammanfattning”, i Axelsson, Monica (red) *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, s. 33–49.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010), *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lindgren, Maria & Svensson, Gudrun, (red) (2015), *Skrivande i skolan*. Malmö: Gleerups.
- Lundgren, Berit & Damber, Ulla, (red) (2015), *Critical literacy i klassrumskontext*. Nordsvenska 22. Umeå: Umeå universitet.
- Malcolm, Britta (pågående), Manus till doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning, Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet.
- Malmberg, Anja (2020), ”Grammatikövningar i läromedel för Svenska 1”, i Johansson, Maritha, Martinsson, Bengt-Göran & Parmenius Swärd, Suzanne (red.) *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018*. Linköping: Forskningsmiljön svenska och de moderna språkens didaktik, Institutionen för kultur och samhälle vid Linköpings universitet, s. 160–175.
- Mariani, Luciano. (1997), Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL*, Italy, No 2 Fall 1997. Hämtad 22-03-02 på https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy
- Myhill, Debra, Jones, Susan, Watson, Annabel & Lines, Helen (2016), *Essential Primary Grammar*. Berkshire, England: Open University Press.
- Pettersson, Karin (2017), *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning F–3. Cirkelmodellen, genrepedagogik, ASL och IKT*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Rämö, Tuija. (2009). ”Genrepedagogik i det specialpedagogiska arbetet”, i Axelsson, Monica (red) *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, s. 87–100.
- Schleppegrell, Mary J. (2016). Systemic Functional Grammar in the K–12 Classroom, i E. Hinkel (ed), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, s. 384–396.
- Skolverket (2020), Kursplan – Svenska 6:e upplagan. Hämtad 2020-11-16 på <https://www.skolverket.se/download/18.70f8d1a017495c3cb591747/1603780349337/Svenska.pdf>

- Strzelecka, Elsbieta & Boström, Lena (2014), *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Utbildningsvetenskapliga studier 2014:2. Härnösand: Mittuniversitetet.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Thyberg, Kajsa (2020). *Det-konstruktioner i bruk. En systemisk-funktionell analys av satser med icke-referentiellt det i modern svenska*. Göteborgs universitet.

Strategies for Collaboration Between School and Parents: Homework in General and Translanguaging Homework in Particular

Sofia Svensson, Alejandra Donoso & Gudrun Svensson

Abstract

The purpose of this case study is to examine if and how working with homework in general and translanguaging homework (TLH) in particular can support collaboration between home and school. Our aim is also to find out if TLH provides the ground for teachers and parents of migrant background to feel and act as epistemic subjects, i.e., as participants whose knowledge is given credibility. Prior research has shown the importance of collaboration between home and school. However, for migrant parents, collaboration has often proved to be problematic and unequal, due to for example language barriers. Research has shown that translanguaging bridges such problems. How the implementation of translanguaging is appreciated by parents and teachers has scarcely been researched. Neither has collaboration through TLH been studied regarding how they perceive each other as epistemic subjects. In this study, thematic content analysis has been applied on interview data with parents and teachers. The epistemic (in)justice framework has then been used to discuss the found themes in their answers. The findings show that teachers' and parents' perceptions of working with TLH differs. Some parents perceive that TLH enhances their chances to collaborate with school as epistemic subjects. Conversely, TLH may obscure other parents' possibilities to collaborate, thus creating epistemic injustice. Lastly, TLH might be ignored altogether by some parents, thus neither enhancing collaboration nor creating epistemic justice. Concludingly, in order for TLH to work, reciprocal sensitive listening to each other, from both the teachers' and the parents' side, is important, and teachers need to be aware of the students' family situation regarding their language choices and language use.

1 Introduction

This article highlights teachers' and migrant parents'¹ perceptions of parental collaboration when homework in general, and translanguaging

¹ By the concept of 'migrant parents' or 'parents of migrant background', we mean parents who have children in compulsory school and have moved to Sweden for one reason or the other, and therefore talk a first language other than Swedish, or parents of children in compulsory school who were themselves born in Sweden to parents who had migrated there. In this article, we focus on the first group.

homework (TLH) in particular, is used in their children's school context. Our study departs from the concept of pedagogical translanguaging, which refers to "the teaching approaches that involve the intentional and planned use of student multilingual resources in language and content subjects" (Juvonen & Källkvist 2021: 1). As previous research has indicated, this approach takes into account the students' entire linguistic repertoire to enable their learning processes (see e.g., Cummins 2021; García 2009; Svensson 2017). However, how the implementation of translanguaging in school in Swedish contexts is appreciated as a means for collaboration by parents and teachers has been subjected to little research (for an exception, see Svensson & Khalid 2017). Our study builds on a prior article by Svensson and Svensson (2022), which pertains to the perceptions of four migrant parents, but the current article also involves another parent and two teachers. Besides translanguaging, we also use the framework of epistemic injustice (Fricker 2007). This concept refers to injustice related to one's knowledge and one not being seen as an epistemic subject. The framework is used to study the perceptions of homework in general and TLH in particular with regard to teachers and to parents of migrant background. TLH is of special interest in this study, but as perceptions of homework in general and TLH are sometimes intertwined and are often difficult to distinguish in the interviews, we include both types of homework. The concepts of translanguaging and epistemic (in)justice will be further described in the theoretical background section.

According to the Swedish National Agency of Education (SNAE) and its compulsory school curriculum, Lgr11, schools must collaborate with parents in their children's schooling: "The school shall, in collaboration with the homes, promote students' all-round personal development into active, creative, competent, and responsible individuals and citizens" (SNAE 2018: 7, English in original). It also states that "the teacher must collaborate with and continuously inform the parents about the student's school situation, well-being, and knowledge development, and stay informed about the individual student's personal situation" (SNAE 2018: 14, English in original). Nevertheless, collaboration from the parents' side is not explicitly highlighted in the national curriculum, but the shared responsibility of raising children is expressed (SNAE 2018: 7). In this article, we use 'parental collaboration' to mean co-responsibility for the educational development of children.

Prior research has shown that collaboration between home and school, for example parents helping their children with their homework and attending school meetings, can promote the children's school performances (see e.g., Epstein 2001; Erikson 2004; Hoover-Dempsey & Sandler 1995; Jeynes 2012). Nonetheless, for parents of migrant backgrounds, collaboration has often proved to be problematic and unequal, due to, for example, language barriers and different approaches to school and

collaboration on the part of teachers and parents (Bouakaz & Persson 2007; Bunar 2015; Dahlstedt 2018; Månsson & Osman 2017). Researchers on multilingualism, such as Cummins (2017), García (2009) and Svensson (2017), emphasize that the use of translanguaging in teaching bridges such problems.

Work with translanguaging activities may include TLH, which can involve activities such as translation into the languages spoken at home or discussions between children and their parents or other relatives in those languages (Svensson 2017; Svensson & Khalid 2017). A recent Swedish case study showed that parents experienced working with translanguaging positively, but their explicitly expressed opinions about participating in their children's schooling through TLH were not further examined in the study (Svensson & Khalid 2017).

The overall aim of this study is to examine whether homework in general and TLH can support collaboration between the home and the school, as well as in particular create epistemic justice for the migrant parents, and how. Our research questions are:

1. What perceptions do teachers have about homework in general and TLH in particular as a means of supporting parental collaboration in their students' schoolwork?
2. What perceptions do migrant parents have about homework in general and TLH in particular as a means of supporting their collaboration in their children's schooling?
3. How do parents' life experiences and teachers' expectations inform us about how homework in general and TLH in particular are perceived?
4. How do TLH seem to promote epistemic justice for migrant parents in the context of their children's schooling?

2 Theoretical background

In this section, we outline the theoretical frameworks of translanguaging and epistemic (in)justice that our study is built on. In connection with the framework of translanguaging, we highlight examples of TLH, which are implemented by the participating teachers.

2.1 Translanguaging framework

The concept translanguaging stems from schools in Wales (Baker 2001; Williams 1996) where emerging bilinguals alternated between two learning languages, the Welsh mother tongue and the English school language. Over time, the term has come to designate a concept with a variety of perspectives on the use of multilingual resources. Baker (2011: 288), for example, characterizes it as “the process of making meaning, shaping experiences,

gaining understanding and knowledge through the use of two languages”, while García (2009: 44) defines translanguaging as “engaging in bilingual or multilingual discourse”. The application of translanguaging practice in classrooms of all levels has proved to empower students and support their linguistic, academic, social and cultural potential in several countries, such as in the U.S. (CUNY-NYSIEB n/d),² Ireland (Little & Kirwin 2019), Sweden (Rosén & Wedin 2015; Svensson 2017; Svensson & Khalid 2017) and many other countries, such as Canada, Italy, Pakistan, Mexico, Burkina Faso, Uganda and China (Cummins & Early 2011).

In this study, we focus on translanguaging homework which is a strategy that relates to the pedagogical translanguaging approach. As previously stated, by pedagogical translanguaging we mean the teachers’ planned, deliberate, purposeful and intentional education that enables the students to use all their linguistic resources for learning (see, Cenoz & Gorter 2020; Ganuza & Hedman 2017). Pedagogical translanguaging aims to increase the inclusion, social justice and learning of *students* (Juvonen & Källkvist 2021). In this study, we also investigate the inclusion and justice of *parents*. Even though pedagogical translanguaging has a significant dominance in the translanguaging research field (Axelsson 2015; Creese & Blackledge 2010; Cummins & Early 2011; Paulsrud et al. 2018; Svensson 2017; Svensson & Khalid 2017), there is a scant amount of research focusing on the perspective of pedagogical translanguaging and parents.

Translanguaging homework

TLH can be shaped in different ways depending on the purpose. One overarching purpose, however, is to create talk between parents and the students in the language or languages spoken in the homes. One example of such homework can be seen below in Figure 1. It aims to create talk in the homes around responsibilities and duties, and revolves around words and concepts to be used as the starting point of a discussion about values, such as arriving at school on time and back to the lessons after the break on time.

² The City University of New York (CUNY) New York State Initiative on Emergent Bilinguals.

Vi har arbetat med begreppen orsak och konsekvens.

Nu är det dags igen med att arbeta med transspråkande, det vill säga att översätta till eleverns modersmål. ☺

Skriv vilket modersmål du har Albaniska

Vad heter de här begreppen på ditt modersmål?

Orsak shkak

Konsekvens konsekuence

Vi vill även passa på att berätta om vårt problem i skolan. Några elever kommer inte i tid till lektionerna på morgonen och efter rasten. Vi har pratat med eleverna om detta men det har inte blivit bättre. Nu behöver vi er hjälp!

Diskutera gärna detta med ditt barn! Prata tillsammans om Konsekvenser av att inte komma i tid till lektionerna.

Skriv gärna på ert modersmål.

Orsak (Före/innan, vad ledde fram till händelsen?)	Händelse (Vad var det som skedde?)	Konsekvens (Efter, vad blev följderna av händelsen?)
Zgjidhen von	Kommer inte i tid till lektionerna. Hak et thyrin orer	Zgjidhen von Se shiqojnion Lujn me shak ne puqumite orer

We have worked with the concepts cause and consequence.

Now it is time again to work with translanguageing, i.e., to translate into the students' mother tongue.

Write which mother tongue you have _____

What are those two concepts called in your mother tongue?

Reason _____

Consequence _____

We also want to take the chance to tell you about our problem in school. Some pupils are not in time for the lessons in the morning and after the break. We have talked with the students about this but it has not improved. Now we need your help.

Please discuss this with your child. Talk together about Consequences of not being in time for the lessons.

Feel free to write in your mother tongue.

Reason (Before, what caused the happening?)	The happening (What happened?)	Consequence (After, what were the consequences of the happening?)
xxx	Is not in time for the lessons. xxx	xxx

Figure 1. Translanguageing homework on values

Figure 1 shows that the parents are invited to collaborate not only on language use when applying the concept of translanguageing, but also to discuss different values with their children. Another example of TLH can be what the teachers of this study call “aesthetic homework”. The students are asked to write poems in school and at home, assisted by their parents. They are supposed to write them in as many languages as they would like, which can be seen below in Figure 2, where a girl in year four has written the same poem in four languages.

<p>Jag lyssnar på musik Jag lyssnar på musik när min mamma jobbar i sin butik Jag gillar musik hatar fysik Vad är skillnaden mellan grammatik och gymnastik? Vad är sagolikt och sannolikt Jag hatar romantik och retorik</p>	<p><u>Somaliska</u></p> <p>Waxaan dhageystaa heesaha mark ii hooyaday ka shaqeysa dukaanka</p> <p>Waxaan jeclahay muusig nacaybka fiisigiska ah Waa maxay farqiga u dhexeeya waxwaha iyo jimicsiga? Waa maxay cadaalad ah oo suuragal ah Waan neebahay jaceylka iyo hadalka</p>
<p><u>Arabiska</u></p> <p>أستمع إلى الموسيقى عندما تعمل أمي في متجرها أحب الموسيقى وأكره الفيزياء ما هو الفرق بين القواعد والجيمناز؟ ما هو عادل ومحتمل أكره الرومانسية والخطابة</p>	<p><u>Engleska</u></p> <p>I listen to music when my mom works in her shop I like music and hate physics What is the difference between grammar and gymnastics? What is fabulously and likely I hate romance and rhetoric</p>

Figure 2. Example of aesthetic translanguageing homework

Apart from the two types displayed above, TLH can also consist of short texts or words, as well as concepts to translate into the language or languages used at home, as shown below in Figure 3.

Swedish Homework:

Läxa till tisdag v.47
 Namn: _____

Den här veckan har vi pratat om gyllene regler, moral, etik, kränkning, mobbning och empati.

Empati: Förmåga att förstå hur någon annan känner

Moral: vår uppfattning om vad som är rätt och fel

Etik: handlar om vad som är rätt och fel och om hur vi människor ska vara mot varandra. Det finns många etiska begrepp, alltså ord som hör ihop med etik.

Kränkning: att behandla någon illa genom ord eller handling.

Mobbning: när kränkningen sker upprepade gånger.

Skriv de här begreppen på ditt första språk!
 Vilket språk har du som första språk? Somaliska

1. Empati: damqasho

2. Etik: anshaxa

3. Moral: anshax

4. Kränkning: xadgedub

Lycka till! 😊

English Homework:

Homework until Tuesday w. 47
 Name: _____

This week we have talked about golden rules, morality, ethics, violation, bullying and empathy.

Empathy: The ability to understand how someone else feels

Morality: Our view of what is right or wrong

Ethics: is about right and wrong and about how people should be towards each other. There are many ethical concepts, i.e., words that are related to ethics.

Violation: to treat someone badly by word or deed.

Bullying: when the violation occurs repeatedly.

Write these concepts in your first language!
 Which language do you have as first language? _____

1. Empathy: _____

2. Morality: _____

3. Ethics: _____

4. Violation: _____

Good luck! 😊

Figure 3. Example of translanguaging homework with translation of words

Homework concerning translations of texts and words can exist in any school subject. In Figure 3 above, the homework consists of concepts concerning ethics, empathy, bullying, etc., in the subject of social science, which are translated into Somali.

2.2 Epistemic injustice

The concept of epistemic injustice is defined by Fricker as an injustice done against someone “specifically in their capacity as a knower” (2007: 1). Consequently, the concept relates to how someone is (mis)interpreted in the scope of a hearer. Epistemic injustice ”includes exclusion and silencing; systematic distortion or misrepresentation of one’s meanings or contributions; undervaluing of one’s status or standing in communicative practices; unfair distinctions in authority; and unwarranted distrust” (Kidd et al. 2017: 1).

Fricker (2007, 2008) distinguishes between two types of epistemic injustices, the first being *testimonial injustice* and the second *hermeneutical injustice*. According to the author, testimonial injustice occurs when someone is wronged “in his capacity as a giver of knowledge” by a hearer (2008:

69). The wronging implies that the speaker suffers a diminished degree of credibility out of prejudice. An example might be that a jury disbelieves someone solely because of the color of his skin. Hermeneutical injustice takes place at a prior stage, “when someone is trying to make sense of a social experience but is handicapped in this by a certain sort of gap in collective understanding – a hermeneutical lacuna whose existence is owing to the relative powerlessness of a social group to which the subject belongs” (Fricker 2008: 69). Both concepts – testimonial and hermeneutical injustice – can take place in different kinds of transactions, both interpersonal and between individuals and systems of institutions (Andersson 2012). In order to account for how teachers and parents perceive TLH, both testimonial and hermeneutical injustice are relevant to this study and are placed in the context of education. Nevertheless, the two concepts are not applied to direct transactions between the teachers and the parents involved in the study. Instead, it is their perceptions towards TLH as a means of enhancing parent–teacher collaboration that are in focus. These perceptions are discussed in order to investigate how epistemic (in)justice takes place when TLH is implemented as a way of improving collaboration between home and school. In this study, we also assume the concept of *epistemic subject*, which, in Fricker’s (2007) words, is a human being functioning as an enquirer, knower, testifier and giver of evidence.

3 Prior research on translanguaging: teachers’ and parents’ views

Prior research on teachers’ perceptions of and attitudes toward students’ use of translanguaging in compulsory school has been conducted by, for example, Cunningham (2017, 2019), who found that primary school teachers in the United Kingdom displayed negative attitudes in this area. Likewise, teachers in compulsory school in Greece displayed beliefs that the use of heritage languages at home serves as an obstacle to learning and developing the school language (Gkaintarzi et al. 2015).

In a study by Svensson (2020), four teachers in a Swedish compulsory school were interviewed with regard to their perceptions of working with pedagogical translanguaging. The interviews were performed at the time of the first implementation of translanguaging in the school and five years later. During this period, the teachers found that translanguaging cooperative homework increased parents’ collaboration with the homework, especially when the focus of the homework was on bilingual terminology and translation. However, the study focuses on the teachers’ perceptions of TLH, rather than the parents’.

Regarding translanguaging within families of migrant backgrounds, parental views on the language policy implemented in the homes of French and English-speaking families in the United Kingdom were investigated by Wilson (2020). Additionally, in Singapore, Curdt-Christiansen (2013)

investigated the language ideologies that guided English- and Chinese-speaking families' language choices while doing homework. Both studies relate to our own in the sense that translanguaging practices at home are scrutinized, but Wilson and Curdt-Christiansen do not immerse themselves in parental perceptions about TLH. In the work by Svensson and Svensson (2022), parental perceptions of and attitudes toward TLH are studied, however. The findings show that TLH can be perceived both as an affordance and as a challenge for parental collaboration with school by the parents of migrant backgrounds.

4 Data collection, the school, the participants and ethical considerations

The data of the study was collected through interviews at a Swedish compulsory school, chosen through a convenience sample (Denscombe 2010). The school has a majority of students living in families with migrant backgrounds, many of which speak a language other than Swedish at home. Since 2016, the school has implemented an official multilingual policy when translanguaging was manifested in the school's activity plan, which states that: "Translanguaging shall permeate all teaching regardless of subject and the age of the students". At the start of the autumn term in 2016, the principal appointed a teacher as lead teacher in translanguaging, i.e., as a pedagogical coach in translanguaging at the school. This teacher is one of our interviewees. An emphasis on translanguaging and interculturality is also visible in the school's presentation of itself on the website, where the translanguaging policy is presented in a video and the written text says that the school educates citizens of the world. This policy is implemented by the teachers' use of pedagogical translanguaging in both the teaching in the school and in homework assignments.

Five parents of grade four students (age 10–11) at the same school participated in the study. Semi-structured and audio-recorded interviews of 40–60 minutes were conducted in Swedish with each parent in the school one at a time by one researcher. Two middle school teachers, teaching the same class of grade four students, participated in semi-structured interviews separately and twice together as a pair via Zoom. The interview questions revolved around three topics: the meeting with the Swedish school, homework and TLH, and collaboration between home and school. The teacher interviews were altogether approximately two hours long and were carried out by one researcher. These interviews were all videotaped, but based on recommendations from the teachers, the interviews with the parents were only audio recorded. The data also consists of homework material.

Transcriptions were made loosely based on Jefferson's (2004) transcription conventions. The following symbols were used: (.) for short pauses; (()) for meta comments; ___ for emphasis; and - for interrupted

words or broken sentences. Question intonation is marked by ?, and omitted words or phrases are marked by [...]. Moreover, [*] was used when the transcriber added an explanation of a word that was implied by the context of the transcript but not displayed in the example. All analyses were made on the Swedish transcripts, and the analyzed extracts of the transcripts were translated into English thereafter. Parts of the transcripts are presented in chapter 6 as examples of our findings. They are displayed in two languages side by side: in English to the left, and in the original Swedish to the right. We have not glossed the transcripts, as our focus is on the content as a whole, not on the specific use of grammar or the choice of words.

For ethical considerations, the participating teachers in this study were informed orally about the study by us, and they informed the parents orally about the study in a parent meeting in school. All participants signed a consent form prior to the interviews. In order to grant them anonymity, in accordance with the Swedish National Scientific Council (Vetenskapsrådet 2017), they were given pseudonyms: Gladys, Hadya, Isabell, Kajal and Zahra for the parents, and for the teachers, Teacher 1 (T1), the lead teacher, and Teacher 2 (T2). Consequently, we do not identify the participants' ethnicities, home countries or first languages in this article. Prior to the interviews, all the participants were also informed about their rights to interrupt their participation at any time without having to explain why, which none of them did. All the collected data (audio- and video files) and the transcriptions of the recorded interviews were saved on an external hard drive and stored in a safe at Linnaeus University.

With respect to Swedish as a second language, the participating parents spoke it more or less fluently. Regardless of this, all the interviews were conducted without interpreters, since we did not want the parents to refrain from speaking frankly due to the presence of an interpreter. Parents whom the teachers regarded as being unable to conduct an interview in Swedish were not invited, despite some of them expressing a desire to collaborate in the study.

5 Methods of analysis

The research method applied in this study is *Qualitative Content Analysis*, which is used to analyze qualitative descriptive studies in order to comprehend human perceptions in various circumstances (Bengtsson 2016; Berg 2001). Additionally, the theory of epistemic (in)justice (Anderson 2012; Fricker 2007) is used to explain the content that emerges through the qualitative content analysis.

The data in this investigation is explored according to a *latent perspective*, which means that it is analyzed in an *interpretative* way to try to find the deep structure of intention and the underlying meaning in the verbal expressions (Bengtsson 2016) of parents and teachers. While the interviews with the parents were admittedly only audio recorded, we were

also able to observe during the interviews the parents' nonverbal actions, such as gestures, facial expressions, intonations and occasional laughter, which helped us to interpret the data as well. The interviews with the teachers departed from questions of their perceptions of translanguaging as an educational strategy and how they managed to perform the strategy with respect to the parents' diverse backgrounds and to homework in practice. As we used a latent perspective with interpretations, the codes in the content analysis were created *inductively* by us during the development of the process of analysis (cf., Bengtsson 2016).

The examination process started by examining the transcribed data as a whole to understand 'what is going on' (Bengtsson 2016). The next step was to extract 'meaning units' that were then condensed ('what is said') in order to find codes and generate categories, which were grouped as a collection of similar data (Bengtsson 2016; Graneheim et al. 2017; Morse 2008). The categories were in turn interrelated by themes that were a unifying *red thread* that could answer the question 'why' (Graneheim et al. 2017).

Table 1 illustrates how such an analysis is performed concerning one of the parents. An interviewee, Isabel, is answering a question about TLH, and her statement is quoted as a whole under the heading *Meaning unit*. The table shows how the analysis begins by extracting the text unit and *condensed meaning units* in order to *code*, generate a *category* and, finally, create a *theme*. According to the latent analysis, all codes, categories and themes are interpreted. The original Swedish text is placed below the English in the table.

Table 1. Analysis of Isabel's answer regarding her perceptions of translanguaging homework

Meaning unit	Condensed meaning unit	Code	Category	Theme
[*the children] do not need mother tongue (.) they need not (.) what do parents at home then? they [*the children] born here in this country [*barnen] behöver inte modersmålspråk (.) de behöver inte (.) vad gör förälder hemma då? de [*barnen] född här i den här landet	not need mother tongue what do parents do at home then? born in this country behöver inte modersmålspråk. vad gör föräldrar hemma då? född i den här landet	The mother tongue is not needed Modersmålet behövs inte	Significance of translanguaging as unnecessary Vikten av transspråkande som onödigt	Parental perception that TLH is not needed Föräldrarnas uppfattning att transspråkande läxor inte behövs

Isabel's statement shows that she finds it unnecessary for her children to work with TLH. By saying that her children do not need the mother tongue, she shows her negativity for TLH with the motivation being that her children were born in Sweden. She does not seem to be interested in participating in this kind of homework.

After having analyzed the interviews with the parents and the teachers according to Qualitative Content Analysis, the results from the two groups were compared by focusing on the themes that turned out to be the same from the interviews with the teachers and the parents. The contents of these themes were in turn analyzed through the framework of epistemic (in)justice (Anderson 2012; Fricker 2007) to see whether, when, how, why, by whom and for whom justice or injustice as a knower was rendered, and whether someone was being positioned as or positioning herself as an epistemic subject or not. This was done from an individual perspective, which appears in the findings section. In the discussion section, we will raise the focus and discuss epistemic justice in the context of school as a social institution.

6 Findings

Our findings are presented following our four research questions: the perceptions of teachers and parents regarding homework in general and TLH in particular (RQ 1 and RQ 2), how the parents' life experiences and the teachers' expectations inform us about their perceptions regarding TLH

(RQ 3), and how TLH seems to promote epistemic justice or not for migrant parents in the context of their children's schooling (RQ 4). The first two RQs are answered in section 6.1. RQ 3 is answered in section 6.2, and RQ 4 is answered throughout the chapter.

6.1 Teachers' and parents' perceptions regarding homework in general and TLH in particular

In the following quote, T1 explains that the overall purpose of TLH is to perform schoolwork at home in a way that engages both parents and children using common linguistic resources.

The parents should have insight on what we do in school (.) when they sit with their children and speak first language then it is not so that I should assess the students' knowledge but I should just get the parents to e also take part in what we do (.) they get insight into the school's e yes what we do

Föräldrarna ska få insyn på vad vi gör i skolan (.) när de sitter med sina barn och pratar förstaspråk då är det inte så att jag ska bedöma elevernas kunskap utan jag ska bara jag får med föräldrarna till att e också få ta del av det vi gör (.) de får insyn i skolans e ja vad vi gör

T1 emphasizes the integration of the parents in the schoolwork with expressions such as *take part* and *get insights* when the parents and children talk together in their first language. As a way of incorporating parents in the education of their children, they are given the opportunity to engage in various sorts of TLH with them. In the following paragraphs, we revise the various types of homework teachers send home from the different angles they may be intended to cover. T1 points to the fact that the children learn better when they have talked to their parents about their homework.

[*Translanguaging homework] makes the child come back and remember it or has a better understanding by having heard it from its parents (.) then without thinking they still talk about these concepts at home so then one comes to school and [...] my goal and purpose is that they should be able to [...]use these concepts in some context and in school

*[*Transspråkande läxa] gör att barnet kommer tillbaka och kommer ihåg det eller har bättre förståelse genom att fått höra det från sina föräldrar (.) då utan att tänka så pratar de ändå om de här begreppen hemma så e då kommer man till skolan och [...] mitt mål och syfte är ju att de ska kunna [...] använda de här begreppen i något sammanhang och i skolan*

In the quote above, T1 declares that the children return to school, remember and understand better if they have talked about the homework with their parents. Then the students can use the concepts in various contexts, which is T1's intention. By giving this kind of TLH, whereby students and parents have the opportunity to use their linguistic resources, translate into and discuss concepts in a language that is well known to the parents, we see an epistemic injustice that might be avoided by those parents who do not speak the dominating language of schooling, i.e., Swedish. One of the parents, Hadya, explains in her interview that she enjoys doing TLH, because her son can learn words in the mother tongue.

Sometimes they get text from here [*from school] and then teachers they said it is parents homework so they want me to sit with my son and translate the language from X-language to Swedish or vice versa [...] I think it's a lot of fun so students can also know a few words about home language.

*Ibland de hämtar text härifrån [*från skolan] och så lärare de sa att det är föräldrar läxa så de vill att jag ska sitta med min son och översätta språket från x-språk till svenska och tvärt om [...] jag tycker det är jätteroligt så elever kan också veta lite ord om hemspråk.*

It is clear from the quote that Hadya appreciates this kind of homework very much, as it allows her to work together with her son, and he can learn words in her mother tongue. Seen from the theory of epistemic (in)justice (Fricker 2007), she can be said to be given the role as an epistemic subject. However, all parents do not understand the words that are asked to be translated into their mother tongues and thus have to find some kind of solution on their own. Gladys, for instance, explains in the example below that this can be remedied through the help of digital tools, when the interviewer asked her if she could help her children with homework in both the mother tongue and in Swedish.

Yes in Swedish too (.) although I do not understand sometimes but I also ((laughing)) sometimes I do not understand so I google Google translate so I understand what they say (.) I find from Google

Ja på svenska också (.) även om jag inte förstår ibland men jag också ((skrattar)) ibland jag förstår inte så jag googlar Google translate så jag fattar vad dom säger(.) hittar jag från Google

Gladys shows that she is interested in helping her children with TLH when she says “we use all languages we know” during the interview. The quote shows that digital tools can then be helpful for her and construct her as an epistemic subject. Gladys finds it to be crucial for her daughter to maintain

her first language, as the language is important for keeping in touch with her relatives.

My daughter (.) before she comes [to Sweden] good x-language but now sometimes she does not understand much (.) she also do not talk much (.) I have to force her (.) before she talks (.) even if she understands when I talk but not at all (.) she just English [...] but they understand for instance when we went to X-country (.) last year we went (.) last summer we go home (.) but mom nor understands I (.) cannot speak English so she must speak X-language with them we stayed for a month (.) they mix together (.) if I was not at home they had to dare to talk to mom

Min dotter (.) innan hon kommer [till Sverige] bra x-språk men nu ibland hon förstår inte mycket (.) hon pratar också inte mycket (.) jag måste tvinga henne (.) innan hon pratar även om hon förstår när jag pratar men inte alls (.) hon bara engelska [...] men de förstår till exempel när vi gick till X-land förra år (.) förra sommaren vi åkt (.) vi åka hem (.) men mamma förstår också inte det (.) kan inte prata engelska så hon måste prata x-språk med dom vi stanna en månad (.) dom blanda tillsammans (.) om jag var inte hemma då måste våga prata med min mamma

During her interview, Gladys thus shows that she does not feel obligated only to Swedish and the mother tongue when working with TLH, a fact that is highlighted by T1 in an interview where she reports that parents sometimes ask her what to do, as they do not use the mother tongue at home.

So usually I answer all languages are welcome (.) what language do you want to choose

Så brukar jag svara alla språk är välkomna (.) vad vill ni välja för språk

However, it is generally known that some migrant parents have not attended school at all, or for just a few years in their home countries (cf., Månsson & Osman 2017). Neither have they attended Swedish compulsory school and are thus not acquainted with the curriculum and the contents of all of the subjects in the Swedish school. This fact can lead to epistemic injustice for the migrant parents. Being aware of this complex scenario, T1 describes how she tackles this issue by giving the parents information with pictures and explanations in relation to the homework.

The parents should not have read a lot of books (.) just bring their experiences explain to the children what is the difference between [*for

*Föräldrarna ska inte ha läst på en massa böcker (.) bara komma med sina erfarenheter förklara för barnen vad som är skillnaden mellan [*till exempel] en kanal*

instance] a canal and a river
 (.) and then I have sent a
 picture of a canal and a
 picture of a river (.) and I
 have sent the explanation [*
 in Swedish] to (.) what river
 is and canal is so that they do
 not have to go and look for
 themselves (.) now we will
 google what it is (.) but they
 have everything ready so that
 I do not make so that they
 should not (.) that the parents
 should not act like a school
 and revise (.) instead I send
 everything ready

*och en flod (.) och då har jag
 skickat en bild på en kanal och
 en bild på flod (.) och jag har jag
 skickat förklaringen [* på
 svenska] till (.) vad flod är och
 kanal är så att dom behöver inte
 själv gå och leta efter (.) nu ska
 vi googla vad det är (.) utan dom
 har allt klart så att jag inte gör
 så att dom inte ska (.) att
 föräldrarna inte ska agera som
 en skola och läsa på (.) utan jag
 skickar allt klart*

The quote shows that the teacher strives to give the parents the opportunity to help their children with the homework without specific prior knowledge. The teacher does this by evening out the circumstances for doing homework together in all families and, in our view, by trying to construct all the parents as epistemic subjects in front of their children. Despite the teachers' attempts to facilitate the situation, all parents may not be able to help their children with the homework, as in the case of Kajal, who finds even these explanations too hard to understand and asks a sibling for help with the homework.

Int: When they have
 homework (.) do you help
 them with homework? [...]
 Kaj: I can speak (.) I cannot
 write
 Int: when you do homework?
 Kaj: yes
 Int: do you explain in the
 mother tongue?
 Kaj: mean you say mother
 tongue and Swedish?
 Int: yes mother tongue and
 Swedish
 Kaj: no (.) if it is that difficult
 say to his sister you come
 help her (.) my son helps his
 sister (.) so so say to him so
 come help her
 Int: yes [...] but can you
 explain?
 Kaj: no it is not like that

*Int: När dom har läxor (.)
 hjälper du dom med läxor? [...]
 Kaj: jag kan tala (.) jag kan inte
 skriva
 Int: när du gör läxor?
 Kaj: ja
 Int: förklarar du på
 modersmålet?
 Kaj: menar du säger
 modersmålet och svenska?
 Int: ja modersmålet och svenska
 Kaj: nej (.) om det är så svårt
 säger till hans syster du komma
 och hjälpa henne (.) min son
 hjälper sin syster (.) så så säger
 till honom så kom och hjälp
 henne
 Int: ja [...] men kan du förklara?
 Kaj: nej det är inte så ((skrattar))*

((laughs))

While talking about TLH, Kajal tells the interviewer that she cannot read or write in her mother tongue, a language that has a writing system different from that of Swedish. Therefore, she cannot get help from digital tools, like Gladys. Instead, Kajal hands the homework to her son so he can help his sister.

Int: What do you think about homework that your daughter gets?

Zah: my daughter much better if she has homework [...]

Int: does she need any help with the homework?

Zah: no she goes to eh (.)

House of roses go the Red

Cross

Int: Vad tänker du om läxor som din dotter får?

Zah: min dotter jättemycket bättre om hon har läxor [...]

Int: behöver hon någon hjälp med läxorna?

Zah: nej hon går till eh (.)

Rosenhuset gå Röda Korsen

Zahra thus tells that she finds help for her daughter at a place called The House of roses or at the Red Cross, where volunteers help students of migrant backgrounds with their homework. The fact that not all migrant parents can help their children with their homework, not even homework of a translanguaging nature, may be seen as epistemic injustice, but since the parents play a role in finding the best solutions for their children, they may also be regarded as epistemic subjects.

In the account above, we have focused on TLH in relation to the parents' writing and reading abilities. Some homework demands such abilities, but the teachers also consider having parents of different backgrounds and with different language skills to be a complex situation. According to T1, she always tries to get to know the parents before starting to give her students TLH. She also has to deal with students referring to their parents' lack of writing ability. In the quote below, T1 describes how she tackles such instances by placing responsibility on the students.

Some [*students] say that they [*the parents] cannot write in the first language (.) but [*I say] write in Swedish then (.) you can speak Swedish (.) they can say it in their first language (.) so there is nothing (.) tell the parents what you have done and then it is you who write (.) it is your task not theirs

*Vissa [*elever] säger att dom [*föräldrarna] kan inte skriva på förstaspråket (.) men [*jag säger] skriv på svenska då (.) du kan svenska (.) dom kan säga det på sitt förstaspråk (.) så det är ingenting (.) berätta för föräldrarna vad du gjort och så är det du som skriver (.) det är din uppgift inte deras*

The quote shows that T1 does not consider parents not being able to read or write as a problem, and she tells the students that it is their responsibility to find solutions, and their task to do the writing.

Even though language barriers may be an obstacle for homework, according to the teachers, TLH can highlight parents' experiences and results in talk in the mother tongue at home. T1 says:

And then the parents do not need to have read a lot of books (.) just bring their experiences when the child hears it from his own parents or like this at home, it becomes a context that makes the child consolidate theory as well [...] as when they come home, it becomes a well word from mother a word from the child like this (.) so together they sit and discuss (.) okay so I send it in Swedish (.) explained and but I still want them to sit and talk about it (.) in their first language

Och då behöver föräldrarna inte ha läst på en massa böcker (.) bara komma med sina erfarenheter när barnet får höra det från sina egna föräldrar eller liksom så här hemma så blir det ett sammanhang som gör att barnet befäster teori också [...] som så när de kommer hem så blir det ett jamen ord från mamma ett ord från barnet så här (.) så tillsammans sitter dom och diskuterar (.) okej så skickar jag det på svenska (.) förklarat och men jag vill ändå att de sitter och pratar om det (.) på sitt förstaspråk

Both teachers highlight that TLH raises the parents up as knowledgeable persons in the eyes of themselves and in the eyes of their children.

[* TLH] lift them (.) I mean towards the child (.) then they are knowledgeable [...] they sit with their parents (.) where parents have this parenting role also in Sweden also in Swedish school (T1)

[Transspråkande läxor] lyfter dom (.) asså gentemot barnet (.) så är dom kunniga [...] dom sitter med sina föräldrar (.) där föräldrar har den här föräldraskapsrollen även i Sverige även i svensk skola (T1)*

[...] so that they feel that they are competent homeworkers as well even if they cannot help them with the theoretical (T2)

[...] så att dom känner att dom är kompetenta läxläsare liksom även om dom inte kan hjälpa dom med det teoretiska (T2)

According to the quotes above, the parents can be viewed as epistemic subjects by the teachers' work with TLH, when they are using all their linguistic resources.

Hadya provides an example of TLH in her interview as she discusses the parents' experiences.

Sometimes it is about well for example what your mother has worked in your home country or it consists (a) a thing

Ibland det handlar om alltså till exempel vad din mamma har jobbat i ditt hemland eller det handlar (en) en sak

This kind of homework provides Hadya with the opportunity to share her experiences from her home country and from prior work with her son, rendering her as an epistemic subject in front of him.

As stated before, the teachers in the interviews enable migrant parents to work in their mother tongues with TLH. Four of the interviewed parents did not express objections to this type of homework, though it sometimes resulted in difficulty. For the fifth interviewed parent, Isabel, it might not always be helpful that the homework can be performed in a common mother tongue. She reported in her interview that when she talks to her children in her own mother tongue, they answer back in English, since the family has a history of prior migration through an English-speaking country.

At home try to speak X-language (.) they understand but they don't speak in it that much (.) here they speak Swedish very well (.) but for the most speak English

Hemma försöker att prata x-språk (.) de förstår men de pratar inte så mycket (.) här pratar de jätte bra svenska (.) men pratar mest engelska

The quote shows that Isabel believes that all of her children have the ability to understand her mother tongue, but that they mainly talk in English and Swedish. Therefore, in those cases in which parents and children do not systematically use the same language at home, TLH may instead lead to epistemic injustice for the parents. As Isabel recalls her own time in school, she goes on to explain how her own mother encouraged her to not limit herself to only one language:

If we needed (.) we could get help with our languages (.) but I did not get (.) because of my mother was a teacher in the same school (.) that is why she pushed I and my siblings to learn various languages (.) we would not

Om vi behövde (.) vi skulle få hjälp med våra språk (.) men jag fick inte (.) för att min mamma var lärare i samma skola (.) därför hon pushade jag och mina syskon för att vi skulle lära oss olika språk (.) vi skulle inte stanna bara på vårt språk för att

stick to only our language just
because we are from that
country

vi är från det landet

Isabel's quote shows that she was raised as a multilingual person with no obligation to stick to her mother tongue. As her children do not answer back in her mother tongue, she does not appreciate working with TLH. Besides, she considers that the use of the mother tongue is unnecessary for her children, as they are being raised and educated in Sweden (see Table 1). If the teacher assumes that all parents are willing to use their mother tongues when helping their children with their schoolwork and ignore that some parents might prefer using other languages, epistemic injustice might occur. However, the teachers explain in their interview that their aim is for the parents and children to use any language of their choice while doing TLH, which Isabel does not seem to have been informed of.

In sum, the findings show that RQ1 – What perceptions do teachers have about TLH as a means to support parental collaboration in their children's schoolwork – is answered in the interviews by evidence of the teachers' perceptions of TLH. They see it as a good means for supporting parental collaboration in their children's schoolwork and that the children learn better by collaborating with their parents, using all their linguistic resources while doing TLH.

The findings of RQ2 – What perceptions do migrant parents have about TLH as a means to support their collaboration in their children's schoolwork – present different perceptions among the participating parents. One of them seems to appreciate TLH, which provides an opportunity to collaborate with her son and for him to learn more words in their mother tongue. Other parents seem to perceive TLH as important too, but they have to use digital tools for translation, or must arrange for help with the TLH from siblings or voluntary organizations if they cannot help their children themselves. However, as we have seen in one case, not all parents seem to appreciate TLH. In such cases, TLH appears to not lead to increased collaboration between home and school.

The findings of RQ4 – How does TLH seem to promote epistemic justice for migrant parents in the context of their children's schooling – show that the teachers seem to have the ambition to construct the parents as important knowers in front of their children, which would mean epistemic justice for them. Nevertheless, those who cannot help their children with their TLH themselves might suffer from epistemic injustice if they are unable to seek help by other means. In the case of the teachers, the findings show that they try to even out the possibilities for all parents to help their children with the homework, thus aiming to create epistemic justice, but some parents seem to not be helped regardless. However, these parents avoid suffering from epistemic injustice and instead position themselves as epistemic subjects by taking control over the situation and finding the best solutions for

themselves and their children. The teachers also tell the children that TLH can be done using any linguistic resources, which would entail epistemic justice for all the multilingual parents. This information does not seem to reach all parents, however, thus rendering epistemic injustice instead.

6.2 How do parents' life experiences and the teachers' expectations inform us about their perceptions regarding homework in general and translanguaging homework?

When parents are asked about their experiences with Swedish schooling and their own time in school in their home country, their answers revolve around common responsibilities, the time between the homework being assigned and when it is due, school demands and homework load.

Regarding common responsibilities, when working around TLH on values (see Figure 1), the teachers stress that the children's behavior in school and in relation to school is also a matter for the parents. In the interview, Gladys tells of her own obligations, which she also regards as rights, according to her words. The quote below is in English, since the interview was flexible in terms of switching between English and Swedish to make the questions and discussion comprehensible to the parent.

- Int: What rights do you have as a parent?
Gla: as I say (.) I guess the rights to help them to come to school (.) to do their läxa [*homework] (.) to obey the teachers (.) not to do anything herself
Int: yes (.) what are your duties towards the school (.) something you think?
Gla: my greatest duty is to bring my children to school and makes you also be ready to help the teachers
Int: mm
Gla: because if you bring your children to school and they are not cooperating it's bad

Gladys highlights that her responsibility in collaboration with the school is to ensure that her children obey the teachers and do their homework, an activity that she participates in with all her language resources, according to other discussions in the interview. This can be seen as the teachers giving her the opportunity to collaborate as an epistemic subject.

Another type of common responsibility that is implemented through TLH has to do with, on the one hand, the time of onset for sending home homework and, on the other hand, the time at which the results of these activities must be submitted.

Concerning the onset for sending homework, T1 explains how she waits for some time to assign homework when she has a new class:

I do not send homework
directly at the beginning of

*Jag skickar inte läxa direkt i
början av läsåret (.) är det ny*

the school year (.) is it a new class I usually wait so that I have really created that relationship with both the children and parents so that I have a little (.) amen a little (.) so I know a little about the parents' situation (.) how long they have been in Sweden (.) if they have a little (.) what they have with them

klass så brukar jag avvakta så att jag verkligen har skapat den relationen med både barnen och föräldrar så att jag har lite (.) amen lite (.) så jag vet lite om föräldrarnas situation (.) hur länge dom varit i Sverige (.) om dom har lite (.) vad dom har med sig

TI's action is thus to wait on assigning homework until she has formed relations with both the students and the parents and knows a little about their situation. We interpret this as the teacher aiming to create an equal starting point and, possibly, to enable the necessary conditions for epistemic justice to occur. The moratorium for giving homework is visible in the perceptions of two of the interviewed parents. Hadya, for example, seems a little bit worried by this:

This thing that they do not come with homework every day (.) I was a little worried (.) why do not you have homework as our homeland

Den här saken att dom kommer inte med läxa varje dag (.) jag var lite orolig (.) varför har ni inte läxa som vårt hemland

Hadya is a trained teacher of language in her former home country, and she worked there for one year before having her own children. It is clear from the interview with her that she has a positive perception of TLH. She says that she used to worry when her son did not bring homework in general home from the Swedish school. In her home country, she reports having had to sit with her other child and help her with her homework for three to four hours every day. In this sense, the homework load she experienced in her home country seems to have functioned as an indicator of things performing normally. That is why she was worried when the homework from her son's class in Sweden did not materialize. However, when her son finally did begin bringing TLH home, she reports enjoying the collaboration between her and her son.

Sometimes they get text from here [*from school] and then teachers they said it is parents' homework so they want me to sit with my son and translate the language from X-language to Swedish or vice versa I think it's a lot

*Ibland de hämtar text härifrån [*från skolan] och så lärare de sa att det är föräldrar läxa så de vill att jag ska sitta med min son och översätta språket från x-språk jag tycker det är jätteroligt så elever kan också veta lite ord*

of fun so students can also
know a few words about
home language

om hemspråk

The example above shows that Hadya became an epistemic subject in her son's eyes when she could teach him words in the mother tongue.

Another parent, Isabell, expresses a concern similar to that of Hadya regarding homework load. In her case, the problem is not related to her children *not having gotten any* homework, but to her children *not getting enough* homework. She seems to think that the workload that her children get in school is too low compared to the demands she was used to from previous schools outside of Sweden.

All homework the children
need to work on every day (.)
when they come from school
home (.) it was really tough

*Alla läxorna behöver barnen
jobba på varje dag (.) när de
kommer från skolan hem (.) det
var riktigt hårt*

A relatively high workload seems to be well appreciated by Isabell. In her view, doing homework and delivering it on time creates a sense of responsibility among students. As a result, and according to her, homework generates actions on the part of the parents and the students that eventually lead students to obtain good results. Thus, when reflecting about the sense of responsibility that the school could push students to develop, she starts talking about school qualifications. She appears to perceive students not being pushed enough by the school to improve their results.

It doesn't matter [*for the
children] it is an A or an E (.)
the most important [*for
them] is to pass (.) they don't
think of getting A (.) I will
fight to get A (.) in our time
we fought for an A (.) in our
time it should be an A
because we get a present at
the end of the year

*Det spelar ingen roll [*för
barnen] det är A eller E (.)
viktigaste [*för dem] det är
godkänt (.) de tänker inte på A (.)
jag kämpa för att jag ska få A (.)
i våras tid det ska va A för att
slutet av året vi få en present*

In Isabell's view, it is important that the educational system encourage children to improve their qualifications. Not getting enough boost might be interpreted in Isabell's case as a circumstance leading to epistemic injustice for her, since she thinks that her children would not get the necessary positive results to succeed in school, and later on in life, if not prompted to make the effort and work harder.

With regard to the deadlines for the homework, the teachers in this study find it hard to get back homework in general and TLH at all. Sometimes just one or two students hand it in on time. T1 describes how she calls some

parents to remind them, but also how she uses lists to check on and remind the pupils. She tries to engage children and parents to get them to see the importance of the homework coming back to school ready and done, by displaying TLH on a bulletin board in the classroom. This can also be seen by parents when visiting school at parent meetings or thematic evenings that are held at the school every term (see Figure 2).

Even though some parents may find that the way the teachers handle deadlines to be positive, others seem to find it difficult arguing that the teachers do not send a clear message about the importance of obeying deadlines. In Isabell's words:

I cannot push xxx at home (.)	<i>Jag kan inte trycka hemma på</i>
here they do not push her (.)	<i>xxx (.) här de trycker inte på</i>
the same homework will	<i>henne (.) samma läxa ska komma</i>
come again next week on	<i>igen nästa vecka på tisdag (.)</i>
Tuesday (.) plus another	<i>plus en läxa till och det ska</i>
homework and it will	<i>fortsätta så</i>
continue like this	

In Isabell's view, the teachers should be more demanding, as this would give the parents the chance to exert more control over their own children at home. Unclear goals and loose homework deadlines seem to disempower her in her parental role. We interpret this as her thinking that she is prevented from displaying her entire potentiality, which can be regarded as epistemic injustice.

In sum, the findings of RQ3 – What do the parents' life experiences and the teachers' expectations inform us about how homework in general and TLH in particular are perceived – show that some of the difficulties that can arise when working with TLH are closely related to the different expectations of both parents and teachers.

Even though almost all parents in this study do appreciate TLH, some parents express concerns about homework in general. These concerns seem to stem from what they report as life and school experiences, and revolve around the current time of onset that teachers send home homework, the school demands and the homework load. Their thoughts about these aspects seem to affect how they currently perceive more specific types of homework, such as TLH. In the case of the teachers, they express concerns about not getting back the homework on time, even though they constantly remind both parents and children. The aforementioned action of the teacher to wait on assigning homework in order to give an equal starting point is not always creating epistemic justice, according to the heterogeneous expectations parents bring with them.

To sum up the findings of RQ4 – How does TLH seem to promote epistemic justice for migrant parents in the context of their children's schooling – they are quite heterogeneous and vary according to the parents'

current expectations and earlier life and school experiences. In general, and even though the number of parents interviewed is quite limited, their answers point in three directions. TLH might either be perceived as a positive strategy that supports their chances to collaborate as epistemic subjects, or it may be perceived as an act that obscures parents' opportunities to feel to be a part of collaboration between home and school. Moreover, TLH might be ignored altogether by the parents who do not use their mother tongue at home.

7 Discussion

The aim of this study was to examine if and how working with homework in general and TLH can support collaboration between home and school and create epistemic justice, i.e., for the migrant parents to be regarded as knowers. The outcomes of the study show that the participating teachers regard translanguaging pedagogy to contribute to the linguistic and knowledge development of children, which has also been shown in prior research by García (2009) and Svensson (2017). This counteracts the findings of Cunningham (2017, 2019), who found the opposite among primary teachers in Great Britain. For the teachers in our study, working with translanguaging pedagogy also includes working with TLH, which is seen as a means for the teachers to support parental collaboration. Some parents in the study seem to perceive this positively, as do the teachers in Svensson's study (2020). However, in those cases in which the mother tongues of the parents are not systematically used by their children, TLH is perceived as an obstacle, which is in line with prior research by Ckaintarzi et al. (2015).

According to our results, TLH does not always seem to facilitate the collaboration between home and school, even though the teachers' intention to overcome linguistic barriers seems to be behind this type of homework. Linguistic obstacles in the collaboration between migrant parents and Swedish school have also been witnessed of by, e.g., Bouakaz and Persson (2007), Bunar (2015), Dahlstedt (2018), and Månsson and Osman (2017). Their results point in the same direction as ours, in the sense that a mismatch between the parents' and the teachers' expectations serve as an obstacle to their collaboration. However, as Curdt-Christiansen (2013), Svensson and Svensson (2022) and Wilson (2020) stress, TLH might not only be perceived as a challenge, but also as an opportunity to enhance collaboration between the home and the school. Besides, the life and school experiences of the parents seem, according to our results, to be of importance when considering working with homework in general, but especially, when working with TLH. It is well known that many migrant parents have a history of forced migration, war and trauma, which may keep them from helping their children with their homework through their mother tongues. This could lead to epistemic injustice, but to avoid that, some parents

arrange for help with their children's homework, and thus position themselves as epistemic subjects instead, not in the sense of being knowers of specific disciplinary school contents, but in the sense of having the knowledge to solve situations in a new country.

Implications for teaching that can be drawn from our study show that for the collaboration between parents of migrant background and school to work as an appropriate strategy to improve the students' school performances and enhance home-school collaboration, cautions must be taken. Both sides need to listen sensitively to each other. In our study, the decision by the teachers to work with TLH for such reasons seems to mean well but can become both an opportunity and an obstacle for the participating parents, especially if the parents are not acquainted with the Swedish school or disprefer using their mother tongues.

A conclusion that we draw from this study is that it is important that the school inform the migrant parents early and thoroughly about the Swedish school system. Interpreters are needed in parent-teacher meetings and in parent-teacher-student conferences. It could also be of help if written information about the school and the Swedish school system were offered in different languages, both physically and on the web, for migrant parents to be able to support their children's schooling in the best possible way. These types of measures have been pointed out by other researchers recently (see, e.g., Piller 2021).

Our method of analysis in this study was Qualitative Content Analyses (Graneheim et al. 2017), which was applied on the participants' interview answers to find salient themes in the contents. The method helped us to systematically go through significant meaning units, condense them, code them, categorize them, and converge them into themes. Then, these themes were put under the lens of the theoretical framework of epistemic (in)justice (Fricker 2007). This framework enabled us to analyze the data to find out what might lie behind the answers of both parents and teachers. Through the epistemic (in)justice framework, we were able to uncover who was seen as an epistemic subject and who was able to act as one. The framework also enabled us to evaluate those strategies that position different individuals as epistemic subjects, which can be of help to anticipate how to plan and implement TLH and thus avoid epistemic injustice. These gained insights would not have been possible to reach without applying concepts such as epistemic (in)justice or epistemic subject in this study. However, in order to find out whether epistemic justice is actually *at place*, it would be necessary to conduct a study of observational nature. This framework has not, to the best of our knowledge, been used previously to analyze teachers' and parents' work with TLH, a gap which we have now contributed to fill.

While the focus of this study was on the perceptions of the teachers and parents, who turned out to be females only, a suggestion for further research would be to expand the group of participating parents to include male

parents as well. Prior research by, for instance, Kramvig (2007) has pointed out how important fathers are to their children's school success. Furthermore, the students' perceptions on homework, TLH and the collaboration between school and their homes could also be subjects of further research.

As a conclusion, stemming from our results, it can be said that TLH is of value for supporting collaboration between school and migrant parents. However, reciprocal sensitive listening to each other from both parts is important, especially from the teachers' side, since they have the obligation to collaborate with parents, according to the Swedish National Curriculum (SNAE 2018). Thus, the teachers are the ones to open channels for communication between home and school in their role as gatekeepers, which can be done if pedagogical translanguaging is used in the classrooms. TLH gives migrant parents chances to see what is done in their children's school. In doing so, they gain insights into the Swedish school system, which in the long run may enhance their opportunities to be considered as and to act as epistemic subjects.

References

- Anderson, Elizabeth (2012), "Epistemic justice as a virtue of social institutions", *Social Epistemology* 26(2): 163–173.
<https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652211>
- Axelsson, Monica (2015), "Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet", in Helle Pia Laursen (ed), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur, p. 307–336.
- Baker, Colin (2001), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (2011), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bengtsson, Mariette (2016), "How to plan and perform a qualitative study using content analysis", *Nursing Plus Open* 2: 8–14.
<https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bouakaz, Laid & Persson, Sven (2007), "What hinders and what motivates parents' engagement in school?", *International Journal about Parents in Education* 1(0): 97–107.
- Bunar, Nihad (2015), "Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar", in Nihad Bunar (ed), *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, p. 214–265.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2020), "Teaching English through pedagogical translanguaging", *World Englishes* 39: 300–311.
<https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?", *The Modern Language Journal* 94(1): 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>

- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, Jim (2021), "Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims", in Päivi Juvonen & Marie Källkvist (eds), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, p. 7–36.
- Cummins, Jim & Early, Margaret (2011), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cunningham, Clare (2017), *Saying more than you realize about 'EAL': Discourses of educators about children who speak languages beyond English*. PhD thesis, University of York.
- Cunningham, Clare (2019), "'The inappropriateness of language': discourses of power and control over languages beyond English in primary schools", *Language and Education* 33(4): 285–301. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>
- CUNY-NYSIEB (2021), *The City of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals*. <https://www.cuny-nysieb.org/> 25 May 2021.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2013), "Negotiating family language policy: Doing homework", in Mila Schwartz & Anna Verschik (eds), *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*. New York: Springer, p. 277–294. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_12
- Dahlstedt, Magnus (2018), "Parental responsabilization: Involving 'immigrant parents' in Swedish schools", in Yan Guo (ed), *Home-school relations: International perspectives*. Singapore: Springer Nature, p. 73–87.
- Denscombe, Martin (2010), *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, Lars (2004), *Föräldrar och skola*. Örebro: Studies in Education 10.
- Epstein, Joyce, L. (2001), *School family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO; Oxford: Westview Press.
- Fricker, Miranda (2007), *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, Miranda (2008), "FORUM: Miranda FRICKER's Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing", *THEORIA. An International Journal for Theory, History and Foundations of Science* 23(1): 69–71.
- Fricker, Miranda (2013), "Epistemic justice as a condition of political freedom?", *Synthese* 190(7): 1317–1332. <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0227-3>
- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina (2017), "Ideology versus practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction?", in BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (eds), *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 208–225.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Blackwell.

- Gkaintartzi, Anastasia, Kiliari, Angeliki & Tsokalidou, Roula (2015), “‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers’ attitudes towards immigrant pupils’ heritage languages”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(1): 60–72. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Graneheim, Ulla, H., Lindgren, Britt-Marie & Lundman, Berit (2017), “Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper”, *Nurse Education Today* 56: 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hornby, Garry (2000), *Improving parental involvement [Elektronisk resurs]*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. & Sandler, Howard M. (1995), “Parental involvement in children’s education: Why does it make a difference?”, *Teachers College Records* 97: 310–331.
- Jefferson, Gail (2004), “Glossary of transcript symbols with an introduction”, in Gene H. Lerner (ed), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, p. 1–20.
- Jeynes, William (2012), “A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students”, *Urban Education* 47(4): 706–742. <https://doi.org/10.1177%2F0042085912445643>
- Juvonen, Päivi & Källkvist, Marie (2021), “Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives – an introduction”, in Päivi Juvonen & Marie Källkvist (eds), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1–6.
- Kidd, Ian J., Medina, José & Pohlhaus, Gaile (eds) (2017), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>.
- Kramvig, Britt (2007), *Fedres involvering i skolen. Delrapport från forskningsprojektet ‘Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school’*. Norut AS. Rapport 5/2007.
- Little, David & Kirwin, Déirdre (2019), *Engaging with Linguistic Diversity*. London: Bloomsbury Academic.
- Morse, Janice M. (2008), “Confusing categories and themes”, *Qualitative Health Research* 18(6): 727–728.
- Månsson, Niclas & Osman, Ali (2017), “I gapet mellan hem och skola: om några somaliska föräldrars möte med den svenska skolan”, in Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (eds), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. 1st ed. Stockholm: Liber, p. 71–93.
- Piller, Ingrid (2021), *Home-school communications in a time of crisis*. Oral presentation at Uppsala University, 4 October 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=jak9GkSe0nM> 30 November 2021.
- Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2015), *Klassrumsinteraktion för flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- SNAE (2018), *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare* (revised 2018). <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3984> 9 April 2021.

- Svensson, Gudrun (2017), *Transspråkande i praktik och teori*. 1st ed. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, Gudrun (2020), *Delaktighet – rättighet och möjlighet för flerspråkiga vårdnadshavare*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-samverkan-med-hem-och-varnads-havare/delaktighet--rattighet-och-mojlighet-for-flersprakiga-elevers-varnads-havare>. 26 March 2021.
- Svensson, Gudrun & Khalid, Intisar (2017), “Transspråkande för utveckling av flerspråkighet”, in Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (eds), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. 1st ed. Stockholm: Liber, p. 94–115.
- Svensson, Sofia & Svensson, Gudrun (2022), “Homework and translanguaging – multilingual parents’ perceptions of and attitudes to participation in their children’s schooling”, in Stina Ericsson, Inga-Lill Grahn & Susanna Karlsson (eds), *Språk och mångfald. Language and diversity. Rapport från ASLA:s symposium, Göteborgs universitet 23–24 april 2020. Papers from the ASLA Symposium at Gothenburg University 23–24 April, 2020*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Williams, Cen (1996), “Secondary education: Teaching in the bilingual situation”, in Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (eds), *The language policy: Taking stock*. Llangefni, UK: CAI, p. 39–78.
- Wilson, Sonia (2020), “To mix or not to mix: Parental attitudes towards translanguaging and language management choices”, *International Journal of Bilingualism* 25(1): 58–76.
<https://doi.org/10.1177%2F1367006920909902>
- Vetenskapsrådet (2017), *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Elever i ett språkligt heterogent klassrum rör sig mot naturvetenskapliga beskrivningar av ljud

Jenny Uddling & Kristina Danielsson

Abstract

Den här studien belyser hur ett ämnesinnehåll bearbetas i ett naturvetenskapligt klassrum där flera elever undervisas på sitt andraspråk. Närmare bestämt undersöks om och i så fall hur eleverna i ett språkligt heterogent fysikklassrum i årskurs åtta, i samtal mellan lärare och elever samt mellan elever, ges stöd i att utveckla en allt mer naturvetenskaplig beskrivning av ljud.

De data som ligger till grund för studien består av video- och ljudinspelningar, digitala foton och insamlade texter från fyra fysiklektioner. Analysen grundas i socialsemiotisk teori (Halliday 1978), med verktyg från systemisk-funktionell grammatik (SFG) i syfte att identifiera tecken på lärande i elevernas uttryck.

Resultatet visar att läraren iscensatte aktiviteter som bidrog till elevernas möjligheter att utveckla kunskaper om ämnesinnehållet och att uttrycka sig om ljud på ett alltmer ämnesadekvat vis. Emellertid gav några av de språkliga resurser som läraren erbjöd inte det stöd som kanske var avsett. Studien har implikationer för hur lärande i språkligt heterogena naturvetenskapliga klassrum kan främjas, där en central aspekt är att lärare på ett medvetet sätt själva använder språket och att de resonerar med eleverna om hur detta bidrar till att uttrycka ämnesinnehållet.

Nyckelord: tecken på lärande, fysikundervisning, naturvetenskapligt ämnesspråk, språkligt heterogena klassrum, SFL

Inledning

För att fullt ut kunna delta i exempelvis naturvetenskaplig ämnesundervisning behöver alla elever stöttas i att tolka och använda dess ämnesspråk vilket blir allt mer specialiserat och skriftspråkligt högre upp i skolan. Detta språk kan vara en utmaning för många elever, inte minst för de elever som undervisas på sitt andraspråk. I dag har cirka 25 % av eleverna i svensk grundskola utländsk bakgrund, det vill säga, de är antingen födda utomlands eller har föräldrar som båda är födda utomlands (Skolverket 2019/2020). Därmed undervisas många elever på sitt andraspråk.

Trots att forskning har visat att elevers lärande främjas av att lärare inte bara fokuserar ämnesinnehållet utan att de också samtalar med eleverna om hur detta innehåll uttrycks (t.ex. Forey & Cheung 2019; Gebhard, Chen & Britton 2014; Macnaught m.fl. 2014) är sådana samtal ovanliga i

naturvetenskapliga klassrum (Danielsson 2010, 2011; Hipkiss 2014; Wilson & Jesson 2018). Dessutom visar studier att elever sällan ges tillräckligt stöd i övergången från vardagsspråk till ett mer självbärande naturvetenskapligt språk (Hägerfelth 2004; Kouns 2014). Hipkiss (2014) visade i sin studie av kemi- och biologiundervisning i årskurs åtta att eleverna nästan enbart mötte ämnesspråket i läromedelstexterna, medan språket i klassrumsinteraktionen var betydligt mer vardagligt. Nygård Larsson (2011) visade att andraspråkseleverna, i större utsträckning än eleverna med svenska som modersmål, hade behövt mer stöd när de självständigt förväntades skriva ämnestexter i biologiundervisningen på gymnasiet; andraspråkseleverna fick lägre betyg och skrev nästintill av läromedelstexterna istället för att producera egna texter.

Under senare år har ämneslitteracitet, vilket bland annat rymmer de specifika sätt att tala, tänka, läsa och skriva som används och värderas högt i en disciplin (Moje 2007), framhållits som en viktig del av ämneskunnandet. Många forskare förespråkar dessutom ett explicitgörande av hur ämneskunskap uttrycks som ett sätt att också ge stöd i själva ämneslärandet (t.ex. Fang & Schleppegrell 2008; Tang 2016).

Tidigare forskning har alltså visat att lärare i naturvetenskapliga klassrum sällan samtalar med eleverna om hur ämnesinnehållet uttrycks, eller ger tillräckligt stöd till eleverna att utveckla ett mer självbärande ämnesspråk, och att detta särskilt utmanar elever som undervisas på sitt andraspråk. Ytterligare forskning som visar hur flerspråkiga elever som undervisas på sitt andraspråk kan stärkas i sin parallella språk- och kunskapsutveckling i naturvetenskaplig ämnesundervisning har efterfrågats (Jakobson & Axelsson 2017; Seah & Yore 2017). I denna studie undersöks därför undervisningen i ett språkligt heterogent fysikklassrum¹ i årskurs åtta, där läraren har en tydligt uttryckt förväntan att eleverna ska lära sig att förstå och själva kunna använda ett ämnesspråk. De data studien bygger på rör det innehållsrika område då klassen arbetade med vågmodellen för att beskriva ljud. Tidigare studier har visat att centrala ljudbegrepp som ljudvågor, vibrationer och ljudöverföring är utmanande för elever, vilket har förklarats med att ljud förstås som något materiellt (t.ex. Eshach & Schwartz 2006). Flera interventionsstudier (t.ex. West & Wallin 2013) visar dock hur elever kan utveckla en naturvetenskaplig förståelse av ljudbegreppen genom bland annat undervisningsupplägg där elever får uppleva och erfar begreppen. Oss veterligen saknas dock språkinriktade studier om hur lärare stöttar elever att *uttrycka* sin kunskap om ljud på ett mer ämnesspecifikt vis. Studiens syfte är därför att belysa hur naturvetenskapligt ämnesinnehåll kan bearbetas i ett språkligt heterogent klassrum på sätt som ger stöd för eleverna att utveckla en allt mer naturvetenskaplig beskrivning av

¹ Att klassrummet är språkligt heterogent innebär att flertalet av eleverna har ett annat modersmål än svenska samt att eleverna har kommit olika långt i sin utveckling av svenska.

ämnesinnehållet, i detta fall beskrivning av ljud. Studien bygger på följande specificerande forskningsfrågor:

FF1: Vilka tecken finns på att eleverna i skrivna texter och samtal rör sig mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud?

FF2: Hur möjliggör eller hindrar lärarens lektionsupplägg och språkliga val i instruktioner och genomgångar eleverna att närma sig en ämnesadekvat beskrivning av ljud?

Teori

Teoretiskt bygger studien på socialsemiotik (Halliday 1978), där en utgångspunkt är att språkets innehåll, form och funktion är tätt sammanknutna och man menar att form och innehåll inte kan särskiljas; det sätt som ett innehåll uttrycks på påverkar också vilket innehåll som framträder. Utgångspunkten i socialsemiotisk teori är också att varje val av tecken (jfr Kress 2010), dvs. hur vi uttrycker oss i interaktionen, är ett resultat av historiska, sociala, kulturella och situationella faktorer i den kommunikativa situationens kontext. Situationens kontext inkluderar sådant som deltagare i interaktionen, exempelvis lärare och elever i en språkligt heterogen kontext, samt tillgängliga modaliteter och specifika resurser, exempelvis tillgängliga artefakter som laborationsutrustning, skrivtavlor och liknande.

Ett centralt begrepp inom socialsemiotisk teoribildning är *register*, vilket hänger samman med kontextens betydelse i interaktionen och hur olika resurser t.ex. ordval, val av gest, används på olika sätt i olika sammanhang. Hur register skiljer sig åt kan relateras till tre registervariabler, nämligen fält (innehåll), relation (sociala relationer) och uttryckssätt (exempelvis vilken modalitet, t.ex. tal eller skrift, som används i interaktionen). Registervariablerna har en motsvarighet i språkets *metafunktioner*, vilka fungerar som utgångspunkt för lexikogrammatiska analyser i systemisk-funktionell grammatik (SFG) (Halliday & Matthiessen 2014): den *ideationella* (fält), *interpersonella* (relation) och *textuella* (uttryckssätt) metafunktionen. I studien analyserar vi våra data i relation till den ideationella metafunktionen, vilken rör innehållet i interaktionen.

Naturvetenskapligt ämnesspråk har tidigare beskrivits utifrån SFG-analyser (Halliday & Martin 1993; Lemke 1990) och några typiska drag som ofta nämns är teknikalitet och abstraktion. Teknikalitet skapas framförallt av ämnesspecifika termer och uttrycker den precision som naturvetenskapen kräver. Abstrakta begrepp erbjuder i sin tur en rekonstruktion av den vardagligare kunskapen. Ofta består de abstrakta begreppen och de tekniska termerna av nominaliseringar, vilket bland annat möjliggör att man kan tala om naturvetenskapliga processer som objektifierade ting (t.ex. ”det blir tätare avstånd mellan partiklarna > denna *förtätning* gör att...”). Eleverna kan genom att utveckla sin förmåga att använda den här typen av

lexikogrammatiska resurser (dvs. ordval och grammatiska konstruktioner) också utveckla sitt lärande i ämnesområdet, där vi med lärande avser ”ett nytt sätt att utvidga sin repertoar för att förstå och handla meningsfullt i ett sammanhang” (Selander & Kress 2010:25).

Tidigare forskning om klassrumsinteraktion har också pekat på potentialen av brobyggande rörelser mellan olika register, eller diskurser², som ett sätt att ge eleverna stöd att successivt bli en del av ämnesdiskursen (jfr Nygård Larsson & Jakobsson 2019:22). Genom att lärare medvetet och explicit växlar mellan ämnesspråk och mer vardagliga uttryck ges elever stöd att utveckla ämnesspråket samtidigt som kopplingen till vardagsspråk och vardagliga erfarenheter kan ge dem stöd i att utveckla en djupare förståelse för ämnesinnehållet (t.ex. Nygård Larsson 2011; Nygård Larsson & Jakobsson 2019). Vardagsspråket kan alltså göra det möjligt för eleverna att länka ämnesinnehållet till det som redan är bekant för dem, exempelvis egna vardagserfarenheter. Lärares implicita rörelser mellan ämnesspråk och mer vardagliga uttryck, eller bruk av hybridpråk, kan emellertid också hindra elevers lärande. Exempelvis visar Serder och Jakobsson (2016) hur ord som har olika betydelse i olika sammanhang skapar förvirring hos eleverna.

För elever som undervisas på sitt andraspråk kan det dessutom vara så att de kanske ännu inte utvecklat delar av den språkliga basen, som grundläggande ordförråd, uttal och grammatik (Viberg 1996). Elever med svenska som sitt förstaspråk förväntas däremot ha utvecklat den språkliga basen i svenska före skolstart och denna bas utgör därmed grunden för den språkliga utbyggnad som förväntas ske i skolan. Lärare som undervisar i klasser där många elever har svenska som sitt andraspråk behöver därför parallellt arbeta med att stödja eleverna i utvecklingen av såväl språklig bas som utbyggnad. Detta omfattande arbete gäller i synnerhet nyanlända elever men kan även gälla elever som har bott länge i Sverige. Därtill utmanas ofta andraspråkselever i större utsträckning än förstaspråkseleverna i lärandet av skolspråkliga register, som är mer vardagsfrämmande och skriftspråkliga. Ett sätt att stödja utvecklandet av dessa register är att tillsammans med eleverna tala om språkets form och funktion (de Oliveira & Schleppegrell 2015; Schleppegrell 2013).

Interaktion och förhandling av språklig betydelse är särskilt gynnsam för elevers andraspråkutveckling. Ett skäl till detta är att förhandling bidrar till ökade möjligheter att förstå språkligt inflöde, ett annat att det bidrar till att eleverna ges möjlighet att pröva och processa nya uttryckssätt. Utifrån sociokulturell teori framhålls därtill värdet av en stöttande samtalspartner, som t.ex. omformulerar och ber om förtydliganden, vilket möjliggör att eleven under förhandlingarna lär sig att uttrycka det som hen ännu inte kan uttrycka på egen hand (Lindberg 2013). Sammantaget gynnas elevers

² Ett register rör de språkliga uttryckssätten, medan en diskurs också inbegriper sätt att tänka och förhålla sig till världen.

andraspråksutveckling av rika möjligheter att delta i meningsfulla aktiviteter men också av att meningspotentialen i olika språkliga val explicitgörs (Gibbons 2006; Schleppegrell 2013; de Oliveira & Schleppegrell 2015). I studien kombineras SFL:s språk teori med teorier om andraspråksutveckling rotade i sociokulturell teori.

Datinsamling

Studien är en del av forskningsprojektet *Flerspråkiga elevers menings- skapande i skolämnena biologi och fysik*, finansierat av Vetenskapsrådet (Dnr: 2013-42867-99966-13). Här använder vi data från de fyra första lektionerna där eleverna i ett fysikklassrum i årskurs åtta deltog i olika aktiviteter som rörde vågmodellen och hur ljud kan beskrivas. Av klassens 22 elever gav 19 elever sitt medgivande till att delta i studien. Av dessa var 16 elever flerspråkiga och talade två eller flera språk hemma.³ Fyra var nyanlända, och hade alltså gått kortare tid än fyra år i svensk skola. Undervisningsspråket var svenska, vilket eleverna behärskade i olika grad. Läraren var erfaren med behörighet att undervisa i biologi, kemi och fysik i årskurs fyra till nio. Vidare uttryckte han själv att han hade ett språkligt fokus i sin undervisning och att han var van vid att undervisa i språkligt heterogena klassrum.

Insamlade data består av video- och ljudinspelningar, digitala foton och texter, exempelvis lärarens arbetsblad och elevtexter. Projektet följer Vetenskapsrådets (2017) etiska principer, gällande krav som rör information, samtycke, anonymitet och rätten att dra sig ur projektet utan att behöva ange skäl. Alla namn är pseudonymiserade.

Analytiska metoder

De ljudbegrepp som fokuseras i studien är sådana som läraren lyfte fram i samband med sin genomgång av vågmodellen, nämligen ljudvågor, amplitud och frekvens, där han nämnde att frekvens mäts i Hertz.⁴

I analyserna av materialet utgår vi ifrån att ljud kan beskrivas mer eller mindre ämnesspecifikt, både när det gäller lexikogrammatik och andra resurser. När det gäller lexikogrammatiska val, vilket är fokus för den här studien, illustreras detta i figur 1, vilken utformades under analysens gång och anpassades till våra specifika data.

³ Forskning har visat att elevers flerspråkighet kan vara en central läranderesurs i naturvetenskapliga klassrum (t.ex. Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson 2020). Endast två elever hörs använda sin flerspråkighet under en av de studerade lektionerna men aldrig på initiativ av läraren. Därför blir inte användningen av flerspråkiga resurser relevant för denna studie.

⁴ Frekvens rör hur tätt det är mellan ljudvågorna, vilket får effekt för ljudets tonhöjd, där högre frekvens ger ljusare toner. Amplitud rör ljudvågornas höjd i relation till en mittpunkt. Amplituden rör ljudstyrka, där högre amplitud resulterar i ett starkare ljud.

← vardagsdiskurs		ämnesdiskurs →		
härmar ljudet	relaterar till vardags- erfarenhete	uttrycker sig vagt	uttrycker sig mer precist men med vardagsspråk	använder specifika ämnesord
t.ex. shhh ljud	t.ex. låter som en kobjällra	t.ex. opreciserat låg/hög, tydligt, bra, hörs	t.ex. stark, svag, ljus, mörk	t.ex. våglängd, frekvens, Hertz, amplitud

Figur 1: Exempel på hur ljud kan beskrivas mer eller mindre ämnesspecifikt

För att identifiera tecken på att eleverna rör sig mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud (jfr FF1) analyserades både elevers skrivna texter och deras samtal.

Med hjälp av transitivitetanalyser, som undersöker hur betydelse uttrycks ideationellt, jämfördes hur eleverna vid två skrivuppgifter redogjorde för ljudexperiment som de genomfört. Närmare bestämt undersöktes hur betydelse uttrycks i satser, med utgångspunkt i satsens processtyp och hur satsens deltagare binds samman av en viss processtyp (här relationella, mentala, verbala och materiella processer, jfr Holmberg & Karlsson 2019). Omständigheterna, som också kopplas till processer, ger tilläggsinformation om t.ex. tid, plats och villkor. De kompletterar analysen av processen och dess deltagare. Analyserna genomfördes på de satser (fria, bundna, inbäddade) som innehöll beskrivningar av ljud. Genom transitivitetanalyserna visas exempelvis om deltagarna i satsen är mer eller mindre ämnesspecifika (se figur 1). Genom att jämföra hur eleverna beskrev ljudet i samma experiment under lektion 2–3 respektive lektion 4 kunde vi se om de verkade röra sig mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud. En sådan rörelse betecknar vi *tecken på lärande* (Selander & Kress 2010).

I samtalen analyserade vi om eleverna visade tecken på lärande genom skiftet i deras språkbruk, exempelvis att en elev vid början av temat beskrev ljud med hjälp av ljudhärkning för att senare använda begrepp som frekvens och amplitud (figur 1). Skiftet kan också innebära att en elev explicit uttrycker att hen inledningsvis inte ”kan” t.ex. ett begrepp, för att sedan använda det på ett adekvat sätt i sitt sammanhang. Det explicita uttrycket kan röra sig om att eleverna ställer frågor eller att det i deras utsagor framkommer att något är oklart.

För att man ska kunna uttala sig om tecken på lärande i elevernas skrivna texter och samtal behövs således ett tydligt skifte hos enskilda elever, där

det först bör finnas exempel på att eleven inte uttrycker sig ämnesadekvat och exempel på att eleven senare uttrycker ett liknande ämnesinnehåll på ett ämnesadekvat vis. Detta skifte kan visa sig från en lektion till en annan, eller under en kortare tidsperiod, som exempelvis under ett samtal.

Parallellt med analyserna av elevernas utveckling av ämnesspecifika beskrivningar av ljud identifieras språkliga val som verkar möjliggöra eller hindra en sådan utveckling (jfr FF2). Här undersöktes särskilt lärarens muntliga och skriftliga instruktioner inför aktiviteter och hans uppmaningar att använda vissa vardagsord och ämnesspecifika begrepp, liksom hur dessa instruktioner plockades upp av eleverna. Vi redogör också för om läraren genom lektionsupplägget successivt ställer allt högre krav på eleverna att beskriva ljud på ett mer ämnesspecifikt vis.

Resultat

Vi inleder med att redogöra för lärarens lektionsupplägg och språkliga val i instruktioner och genomgångar under de fyra lektionerna. Därefter presenteras resultaten som avser elevernas eventuella rörelse mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud i skrivna texter och samtal. Slutligen redogör vi för hur lärarens instruktioner rörande exempelvis ordval verkar möjliggöra eller hindra elevernas utveckling av en naturvetenskaplig beskrivning av ljud.

Lärarens lektionsupplägg och språkliga val i instruktioner och genomgångar

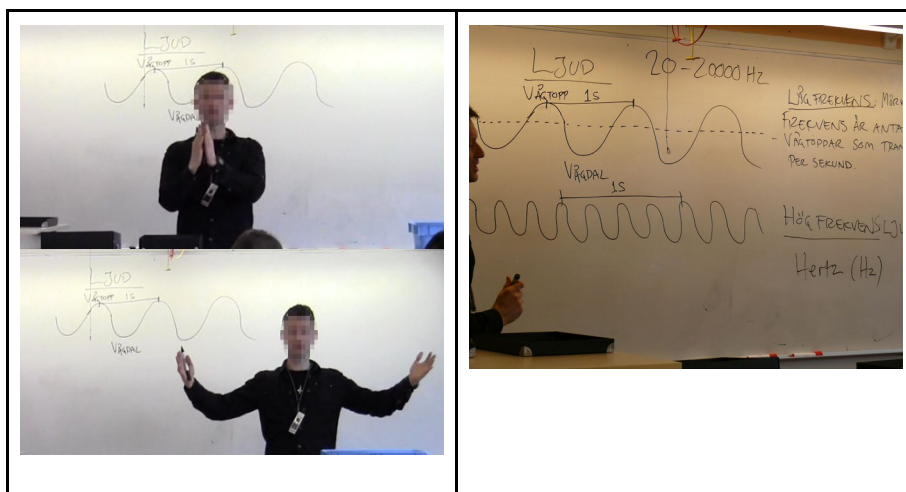
I början av den första lektionen – liksom under flera av de följande lektionerna – klargjorde läraren målet för lektionen: att de skulle ”tänka som en fysiker” och att en viktig aspekt av detta var att ”använda fysikord”. Han sa också att en korrekt användning av det vetenskapliga språket skulle ge höga betyg:

Du ska kunna använda dig av fysikens begrepp, orden, en massa ord, modeller och teorier för att förklara olika saker om ljud och ljus. Och det kan man göra på olika sätt. Man kan göra det med ett vardagligt språk blandat med naturvetenskapligt. Och så kan man göra det med bara naturvetenskapligt språk. Och ju mer naturvetenskapligt språk man använder, ju mer rätt man använder det, desto högre blir ju bedömningen. Desto mer mot A, eller hur?

(excerpt 1, lektion 1)

Därefter uppmanades eleverna att parvis på mini-whiteboards kategorisera ord som ”frekvens”, ”starka och svaga toner”, ”ljudnivå/styrka”, ”vibrationer” och ”våglängd” utifrån om det var ord de kunde förklara, förstå eller inte alls förstod. Läraren talade också om att ljud behöver ett medium för att vi ska kunna höra dem.

Under den andra och tredje lektionen utförde eleverna fem ljud-experiment där olika ljudkällor och medier gav upphov till olika ljud. Vid den andra lektionen instruerade läraren eleverna att individuellt redogöra skriftligt för experimentens utförande samt att beskriva de ljud de hört med hjälp av ordparen ”högt/lågt” respektive ”mörkt/ljust”. Vid den tredje lektionen arbetade eleverna vidare med experimenten och texterna. De uppmanades inledningsvis att använda ordparen ”mörkt/ljust” och ”starkt/svagt”. En elev påpekade att de använt ”högt/lågt” under föregående lektion och då lades även detta ordpar till. Samtliga ordpar kan härledas till vågmodellen, där mörkt/ljust rör ljudvågornas frekvens medan högt/lågt och starkt/svagt rör ljudvågornas amplitud. När eleverna var klara med ljudexperimenten presenterade läraren genom multimodal orkestrering vågmodellen som en naturvetenskaplig förklaring till ljudets egenskaper (Figur 2). Han ritade då ljudvågor på tavlan och kommenterade hur deras olika utseende⁵ gav upphov till olika ljud. Han skrev upp begreppet frekvens tillsammans med en kort definition samt en koppling mellan frekvens och ljust respektive mörkt ljud (figur 2) och till Hertz som den enhet man anger frekvens med. I sin talade genomgång använde han ord som ”vågtopp”, ”vågdal”, ”frekvens”, ”Hertz”, ”amplitud”, ”ljust/mörkt”, ”starkt/svagt”, samt ”högt/lågt”. Han använde också sin egen röst för att illustrera adjektiven.

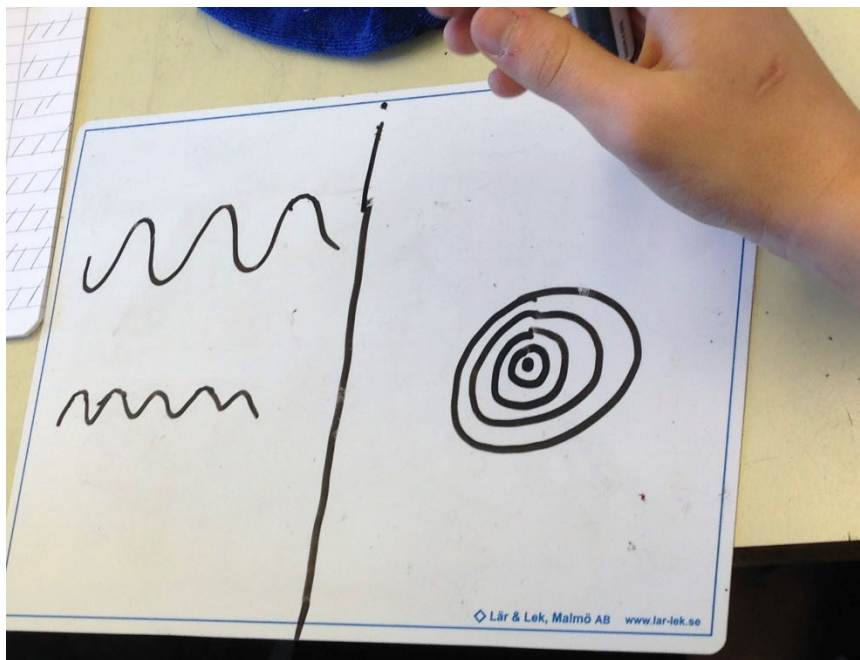


Figur 2: Multimodal orkestrering av vågmodellen (Lektion 3)

Den fjärde lektionen inleddes med att eleverna, parvis på mini-whiteboards, uppmanades att besvara frågan ”Hur ser ljud ut?”. Med detta ville läraren att

⁵ Att beskriva ljud som synliga vågrörelser är en förenkling som används för att beskriva de mer komplexa sambanden mellan förtätning och förtunning mellan molekyler.

eleverna skulle koppla sina svar till vågmodellen. Figur 3 är ett exempel på ett elevpars svar.



Figur 3: Hur ser ljud ut? Elevsvar (lektion 4).

Denna aktivitet följdes sedan upp i helklass. Läraren repeterade då vågmodellen genom att återigen rita upp vågor på tavlan och han talade om hur ljudvågornas olika "utseende" motsvarar olika ljud. Därefter fick eleverna i grupp beskriva fyra ljudvågor som fanns på ett arbetsblad, med hjälp av orden "svag/starkt ton, högt/lågt ton, kort/lång våglängd", och de fick ge exempel på vad ljudvågorna kunde låta som.

Till sist fick de olika grupperna återvända till var sitt experiment och i grupp skriftligen förklara det som hände i ljudexperimentet samt beskriva ljuden. I sina texter skulle de använda vad läraren kallade "fysikord", i det här fallet "vibrationer, frekvens, högt/lågt, starkt/svagt, ljudkälla, våglängd" och i sina resonemang skulle de utgå från vågmodellen.

Lärarens tänkta progression avseende elevernas utveckling av ämnesspecifika beskrivningar av ljud framkom genom aktiviteternas sekvensering. Han inledde den första lektionen med att eleverna fick svara på frågor om vilka begrepp de kände till, för att de sedan successivt skulle använda det ämnesspråket självständigt när de utifrån ett naturvetenskapligt perspektiv skulle beskriva vad som kännetecknar olika ljud. Han talade också med eleverna om denna progression, exempelvis innan eleverna skulle utföra experimenten under lektion 2:

Tanken med att använda dom här orden nu är att vi sen ska gå in och titta på vad menar man i fysiken när nånting låter högt, lågt, mörkt, ljusst. Hur kan man beskriva det med hjälp av fysikens modeller av ljud? Vad är ett högt ljud eller hur beskriver fysiker det som kan väldigt mycket fysik? Hur beskriver man höga och låga toner, svagt och starkt? /.../ Nästa gång vi träffas på måndag då fortsätter vi med dom här /.../ och så går vi in och tittar på mer hur ser en svag och en stark ton ut alltså modellen av ljud ut. Hur ser det ut, hur beskriver man det i fysiken.

(excerpt 2, lektion 2)

Läraren hade således en explicit förväntan på att eleverna under lektionsserien skulle utveckla ämneskunskaper om ljud, men också en förmåga att själva beskriva ljud. Han tog då inte heller för givet att eleverna var bekanta med vare sig vardags- eller ämnesorden, utan var medveten om att eleverna i det språkligt heterogena klassrummet hade olika förutsättningar och behov. Som framgår av exempelvis excerpt 2 använde han själv ofta vardagliga ord som hög, låg, stark och svag.

Rörelsen mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud i elevernas skrivna texter

Vi kunde notera att eleverna rör sig mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud i de två skrivuppgifter som de arbetade med under lektion 2–3 respektive lektion 4 och att de därmed visar tecken på lärande i relation till både ämnesinnehåll och naturvetenskapligt språkbruk. Från den första skrivuppgiften analyserades tio individuella elevtexter vilka tillgängliggjorts genom kopior från elevernas anteckningshäften. Analyserna av den andra skrivuppgiften bygger på elevernas uppläsning av sina förklarande texter som företrädesvis skrevs i grupp under lektion 4. Där analyserades fyra gruppertexter av totalt fem, vilket innefattar texter som skapats i de grupper där de tio eleverna vars enskilda texter vi analyserat ingick. I de fall dessa texter också hade skrivits ner i elevernas anteckningshäften kunde vi konstatera att den upplästa texten motsvarade den skrivna.

Som nämnts skilde sig instruktionerna delvis åt för de två skrivuppgifterna, i och med att eleverna i den första uppgiften förväntades redogöra för utförandet av experimentet, alltså en rapporterande text, medan de i den andra skulle förklara experimentet. Vid båda tillfällena förväntades eleverna beskriva hur ljudet lät med hjälp av ord som uttrycker hur ljud låter. Översikten i figur 4 visar ett övergripande resultat av den transitivitetsanalys som gjordes av de enskilda elevtexterna från den första skrivuppgiften, tillsammans med exempel som hämtats från dessa.

Processer	Relationell (57%): blir, låter Materiell (26%): ger (ifrån sig), får, eka (2), dämpa (2), transportera Mental (17%): höra, veta (1)
Förstadeltagare	Relationell process: ljudet/det (ibland underförstått) Materiell process: ljudet/det, linjalen (och andra laborationsmaterial) Mental process: man, vi, jag
Andradeltagare	Relationell process: - adjektiv: hög (12), låg (5), ljus (11), mörk (15), stark (7), svag (4) - nominal: mindre/starkare/inget ljud, eko, kyrkklocka, som en kyrkklocka (eller annan vardagserfarenhet) (9) Materiell process: högt ljud (1) lågt ljud (2) mörkt ljud (2), ljusst ljud (1), ljus, starkt ljud (2) Mental process: högt ljud (1), ljusst ljud (2), mörkt ljud (1), svagt ljud (1)
Omständighet	Orsak 55%: ju...(desto), eftersom... Tid 29%: när snöret är spänt Sätt 12%: tydligt och bra
<p><i>Exempel på satser med beskrivning av ljud</i></p> <p>ljudet blir ljusare/mörkare ljudet blir mörkare och högre eftersom det finns lite vatten i den och luften man blåser in åker ända ner den minsta flaskan ger lägst ljud man får en bass aktig ljud man hörde ett svagt kling ljudet transporteras svagt</p>	

Figur 4: Övergripande transitivetsanalys av elevernas beskrivning av ljud vid första skrivuppgiften (enskilda texter). Procent eller antal förekomster inom parentes.

Transitivetsanalysen av den första skrivuppgiften (figur 4) visar att eleverna i hög grad byggde sina beskrivningar av ljud på relationella processer, alltså innehållstomma processer som beskriver tillstånd och som främst binder samman deltagare eller deltagare och omständighet, som exempelvis "blir" (t.ex. "ljudet blir starkt"). Utöver "blir" användes också den relationella processen "låter" (t.ex. "ljudet låter starkt"). Förstadeltagarna som kopplades till de relationella processerna var i de flesta fall ordet "ljud", ibland pronomenet "det". Andradeltagarna som kopplades till de relationella processerna beskrev vanligtvis ljudet, ofta i form av attribut till förstadeltagaren, exempelvis adjektiven "hög", "låg", "stark" och "svag". I andra fall var andradeltagaren ett nominal med eller utan attribut, som mindre/starkare/inget ljud, eko, kyrkklocka, eller en fras inledd med "som om" vilken kopplades till någon form av vardagserfarenhet. Förstadeltagare som relaterade till de materiella processerna var ofta laborationsmaterial, medan andradeltagaren genomgående var "ljud" med någon bestämning ("Den minsta flaskan ger *lägst ljud*"). Förstadeltagare

som relaterade till mentala processer var exempelvis ”jag” eller ”man” och även här var andradeltagaren ofta ”ljud” med någon bestämning (”Jag hörde *ett svagt ljud*”). Vanligen beskrevs ljuden genom just andradeltagaren men även några materiella processer, som ”eka” eller ”dämpa” beskriver ljud, liksom några omständigheter, exempelvis ”ljudet hördes *tydligt och bra*” eller ”man hörde *med efterklang*”. I övrigt uttryckte omständigheterna orsaks- eller tidssamband.

I skrivuppgiften använde eleverna i hög grad vardagliga uttryck, antingen direkt relaterade till vardagserfarenheter, t.ex. ”som en kobjärla”, ”som om man sjunger i ett tomt rum”, ”höra varandra”, eller beskrev ljud i vaga ordalag, som ”högt”, ”lågt”, ”normalt starkt/svagt” utan precisering av vad det innebär. Vanligast var dock att ljud beskrevs mer precist men med ett vardagsspråk, som exempelvis ”ljusare”, ”mörkare”, ”ett bass aktig ljud”, ”starkt” och ”svagt”.

Figur 5 visar det övergripande resultatet av transitivitetanalysen av de fyra gruppexterna som samlades in i relation till den andra skrivuppgiften.

Processer	Relationella (9): har, var, lät, blev (underförstått) Materiella (6): ändras, leder till, gjorde Mentala (2): höra, uppfattas
Förstadeltagare	Relationell process: tonen, ljudet, ljudvågorna, vågorna, det (underförstått ljudet) Materiell process: frekvensen, vatten (eller annat laborationsmaterial), som (orsak) Mental process: vi
Andradeltagare	Relationell process: - adjektiv: högre, ljusare, - nominal: hög frekvens, hundra hertz Materiell process: mörkare ljud, att ljudet blir ljusare, att tonen blir ljus Mental process: ljudet, starkare
Omständighet	Orsak (5): desto..., på grund av, om... Tid (2): när man ..., då
<p><i>Exempel på satser med beskrivning av ljud</i></p> <p>det blev hög frekvens det lät högre och ljusare frekvensen ändrades beroende på hur mycket vatten man hade ljudvågorna hade låg frekvens</p>	

Figur 5: Övergripande transitivitetanalys av elevernas beskrivning av ljud vid andra skrivuppgiften (grupptexter) (antal förekomster inom parentes).

Transitivitetanalysen av texterna från den andra skrivuppgiften (figur 5) visar återigen att eleverna i hög grad byggde sina beskrivningar av ljud på relationella processer som ”blev” (t.ex. ”det blev hög frekvens”), ”har” och

”lät”. Förstadeltagarna som kopplades till de relationella processerna var nu mer skiftande än i de första texterna. Utöver ”ljudet” förekom också mer ämnesspecifika ord som ”tonen”, ”frekvens” och ”ljudvågorna”. Även i dessa texter var andradeltagarna som relaterades till de relationella processerna ofta attribut till förstadeltagaren, i form av adjektiv (”tonen var *högre*”) eller nominal, men ofta mer ämnesspecifikt än i första skrivuppgiften (”ljudet var väldigt mörkt alltså *låg frekvens*”). Materiella processer som ”ändras” och ”leder till” ingick också i beskrivningarna, med ämnesspecifika deltagare som ”frekvens”. I dessa texter beskrev inga omständigheter ljud.

I jämförelse med den första skrivuppgiften använde eleverna i den andra skrivuppgiften i högre utsträckning ämnesspråk och de relaterade inte längre ljud till sina vardagserfarenheter. Dock använde de även vid detta tillfälle vaga beskrivningar av ljud, t.ex. ”låg frekvens och ljudtoner” och ”lägre och mörkare”. Vid några tillfällen uttryckte de sig mer precist men med vardagsspråk (”starkare”, ”mörkare”, ”ljusare”) och vid relativt många tillfällen användes ämnesspråk, såsom teknisk terminologi (”högre frekvens”, ”Hundra hertz ungefär”, ”väldigt mörkt. Alltså låg frekvens”). Vid det första tillfället beskrev eleverna framförallt hur ljudet låter, medan de vid det andra tillfället beskrev ljudet visuellt, vilket kan förklaras med att de då hade tillgång till vågmodellen och därför skrev om hur ljudvågorna ser ut. På så sätt blir det tydligt att eleverna vid det första och andra skrivuppgiften inte bara har olika uttryckssätt utan också utgår från olika synsätt, eller diskurser. Sammantaget kan vi notera att eleverna visar tecken på lärande i den andra skrivuppgiften när den jämförs med den första, vilket syns i att de i högre utsträckning använder ämnesspråket i den andra skrivuppgiften.

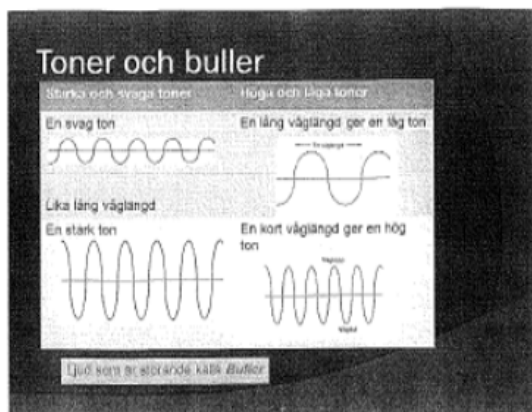
Rörelsen mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud i elevernas samtal

Ett flertal exempel visar att eleverna i samtal med varandra, och ibland med läraren, rörde sig mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud. Som nämndes tidigare kan tecken på lärande visas från en lektion till en annan, eller under en kortare tidsperiod, som under ett samtal. På ett övergripande plan kunde vi notera att eleverna rörde sig från ett mer vardagligt språkbruk under de första lektionerna, mot ett mer ämnesspecifikt språkbruk under senare lektioner. Exempelvis fanns vid temats början elever som explicit uttryckte att de inte förstod begreppen ”frekvens” och ”våglängd”, eller att de i sitt sätt att tala om exempelvis ”ljusa och mörka toner” visade att de inte förstod orden, medan de under senare lektioner använde ämnesbegrepp som frekvens och Hertz på ett adekvat sätt.

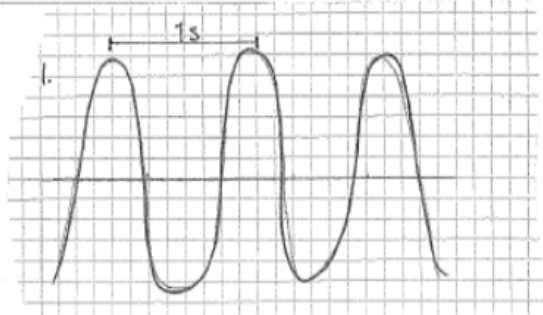
Vad gäller de tecken på lärande som kan urskiljas under kortare tidsperioder identifierades flera sådana skiften, särskilt i de samtal som fördes under lektion 4. Därför används några belysande exempel därifrån.

Exemplen är hämtade från gruppsamtal när eleverna beskriver ljudvågorna i arbetsbladet och i gruppsamtal när eleverna skulle förklara de tidigare genomförda ljudexperimenten. Det finns också exempel från helklassgenomgången då läraren gick igenom vad eleverna skrivit i sina gruppexter.

När Tim, Dannah, Jowan och Sanna skulle beskriva den första ljudvågen på arbetsbladet (figur 6) med hjälp av orden "svag/stark ton, hög/låg ton, kort/lång våglängd" och ge exempel på vad ljudvågorna kunde låta som, framstår det som att det till en början var utmanande för dem att lösa uppgiften och därmed beskriva ljud på ett ämnesadekvat vis.



- A. Beskriv ljudet nedanför (använd ord som svag/ stark ton, hög/låg ton, kort/lång våglängd) och
 B. försök ge ett exempel på var vi kan hitta just det ljudet.



Figur 6: Arbetsbladets första ljudvåg.

I Tims utsagor framkom bland annat att han var osäker på om amplitud rör ljudstyrka (volym) eller ljus/mörkt ljud (ljud med låg respektive hög frekvens), samt hur man kan se om arbetsbladets första ljudvåg motsvarar ett mörkt ljud. I Jowans utsagor framkom att han felaktigt uttryckte att låg

frekvens (dvs. ett mörkt ljud) motsvarar "hög röst", dvs. ett starkt (eller möjligen ljusst) ljud:

- Tim: Äh, ljudet har stark amplitud så det blir hög och stark röst.
Läraren: Hög och stark.
Tim: Ljudet är väldigt mörkt.
Läraren: Mörkt?
Tim: Ja, men det...Jag skrev ljudet är starkt. Amplituden är alltså väldigt mörk.
Jowan: Frekvensen är låg så det blir hög röst.
Tim: Frekvensen är låg.
Jowan: Låg frekvens.
Sanna: Men också...
Tim: Äh, men, äh, väldigt mörk ton för att den här är låg...Så det blir mörkast.

(excerpt 4, lektion 4)

Inledningsvis använde eleverna således amplitud och frekvens på sätt som tyder på att de var osäkra på termerna. Något senare i samma samtal visade Jowan tecken på lärande när han relativt ämnesadekvat beskrev sambandet mellan frekvens och vad som kännetecknar ljud: "alltså desto mer det är frekvens, desto ljusare blir ljudet". Strax därefter frågade Sanna "Vad låter det som? Eftersom att det är väldigt låg frekvens?" varpå Jowan exemplifierade "Det låter så här ööööh (sägs med mörk röst). En zombie (skratt). Ööööh. Som en vanlig människa när man är trött på morgonen". Jowan visar således tecken på lärande under gruppsamtalet. Vardagsspråket, som uttrycks med ljudhärmingar och en liknelse, blev här också ett stöd för att illustrera innebörden av låg frekvens på ett liknande sätt som läraren tidigare hade illustrerat hög respektive låg frekvens och amplitud med sin röst.

Att det för Tim först var oklart att mörkt/ljust ljud relateras till antal ljudvågor per sekund, alltså frekvens (excerpt 4), framkom också när de i gruppen talade om hur de skulle tolka den första vågbilden. Tim ifrågasatte då Jowans slutsats att ett visst antal ljudvågor per sekund visar motsvarande antal Hertz. Jowan frågade därför läraren, som bekräftade att Jowan hade mätt Hertz på korrekt vis. Även Tim konstaterade att Jowan hade haft rätt:

- Jowan: Om det är tre vågor per sekund, skriver man tre Hertz då? Gör man det?
Läraren: Mm.
Sanna: Oj.
Tim: Du hade rätt.
Jowan: Jag hade rätt.

(excerpt 5, lektion 4)

Med lärarens hjälp redde således Tim och Jowan ut hur man mätte Hertz i de uppritade vågorna. När de i gruppen därefter jämförde ljudvåg 1 och 2 på arbetsbladet preciserade de beskrivningen av ljud i termer av högre eller lägre med hjälp av begreppet frekvens:

- Tim: Den är ljusare än den första. Inte lägre.
Jowan: Jo, det är lägre. För att, kolla! Det är inte lika högt. Ljusare och mörkare. Vad ska vi skriva?
Sanna: Den har högre frekvens eller...
Jowan: Den har...
Sanna: Den är högre.
Jowan: Den har högre frekvens. Jag skriver 'Den har högre frekvens än, än nummer ett' (skriver).

(excerpt 6, lektion 4)

För att undvika ett oprecist "högre/lägre" föreslog Sanna preciseringen "högre frekvens". Användningen av "högre frekvens" istället för "lägre/högre" visar hur ett ämnesspecifikt språktillägnande möjliggör precision och ökad samsyn, vilket i sin tur ger ökade förutsättningar för ämneslärande. Termen frekvens innehåller dessutom en förklaring till varför ljudet är mörkt/ljust, dvs. att frekvensen rör antal ljudvågor per sekund.

- Tim: Okay. Hur många Hertz ska vi ha?... Eftersom det är ljust måste vi ha många Hertz.
Dannah: Vem är Hertz?
Tim: Vet du inte vad Hertz är?
Dannah: Neej.
Tim: Okay. Hur många vågtoppar per sekund. Fattar du?
(ohörbart)
Sanna: Hertz är, du mäter.
(ohörbart)
Sanna: Hertz är hur många vågtoppar per sekund.
Tim: Här får det plats fem vågtoppar per sekund. Då blir det fem Hertz. Fattar du?
Dannah: Åhå! Det kommer så här... En, två, tre, fyra. Då är det fyra.

(excerpt 7, lektion 4)

När Dannah frågade Tim "Vem är Hertz?" blev det synligt att hon inte hade förstått begreppet Hertz. Hon visade sedan tecken på lärande genom att med hjälp av bilden av vågmodellen själv visa att fyra vågtoppar motsvarar fyra Hertz. I gruppen talade de därefter om hur många Hertz de skulle skriva att

Ljudet hade låtit som i experimentet. När läraren kom till gruppen passade Dannah på att fråga honom om åtta Hertz är mörkt:

Dannah: Åtta Hertz. Är inte det mörkt?

Läraren: Det beror på om du pratar så här (illustrerar med mörk röst) eller om du pratar så här (illustrerar med ljus röst).

Dannah: Är inte åtta Hertz mörkt?

Läraren: När man kommer till tjugotusen, då är det ju väldigt ljusst.

Dannah: Ja, men du vet den här skeden. Hur många Hertz tror du att det är?

(excerpt 8, lektion 4)

Läraren redde inte ut Dannahs frågor, angående om åtta Hertz var mörkt, trots att en så låg frekvens inte är hörbar för människor. Dannah frågade istället hur många Hertz han trodde att skeden gav ifrån sig i ljudexperimentet. Återigen visade Dannah tecken på lärande när hon i sin fråga visade att hon nu visste att Hertz mäter frekvens, alltså hur ljusst ljudet är. Genom att hon nu hade tillgång till termen Hertz fick hon ökade förutsättningar för att mer precist kunna jämföra hur mörka eller ljusa olika ljud är.

Något senare under lektion 4 följde läraren i helklass upp den andra skrivuppgiften. Tim läste då upp hur deras grupp hade förklarat sitt ljudexperiment. Läraren ställde en följdfråga till Dannah, som förklarade vad Hertz är:

Läraren: Okay. Mm. Tim sa något om Hertz också. Vad var det för någonting?

Dannah: Det var, alltså hur många ljudvågor som går alltså, eller alltså hur många ljudtoppar som går genom en sekund.

Läraren: Okay.

(excerpt 9, lektion 4)

Vad gäller Dannahs förmåga att tala om ljud, i detta fall genom att använda Hertz, ser vi flera tecken på lärande. Hon hade med andra ord utvidgat sin repertoar för att förstå och handla meningsfullt i fysikklassrummet.

Sammantaget finns det flera tecken på att eleverna lärt sig vad Hertz och frekvens betyder och hur dessa kan relateras till vågmodellen. I och med att det i samtalen finns få exempel på att det verkade utmanande för eleverna att använda adjektiven starkt/svagt om ljud (alltså amplitud) relaterat till vågmodellen, fanns också få tecken på lärande i detta avseende.

Vardagsord och ämnesspecifika begrepp: Möjligheter och hinder

När eleverna skulle beskriva ljud var en återkommande instruktion att de skulle använda de vardagsspråkliga adjektivparen stark/svag, ljus/mörk och hög/låg. Adjektivparen stark/svag respektive ljus/mörk för beskrivning av

Ljud är entydiga, eftersom de syftar på amplitud (stark/svag) respektive frekvens (ljus/mörk), och de kan kombineras med antingen ”ton” eller ”ljud” utan att betydelsen ändras. Adjektivparet hög/låg, å andra sidan, kan användas för såväl amplitud (ett högt ljud motsvarar hög amplitud, alltså ett starkt ljud) som frekvens (en hög ton motsvarar hög frekvens, alltså ett ljust ljud), varför betydelsen av detta adjektivpar är oklar. Genom att koppla adjektiven till ”ton” eller ”ljud” blir betydelsen mindre oklar: vardagsspråkets ”en hög ton” relateras till frekvens medan ”ett högt ljud” relateras till amplitud.

I aktiviteten när eleverna vid lektion 2 och 3 skriftligen skulle redogöra för utförandet av de fem ljudexperimenten, instruerades de att bl.a. använda ”högt/lågt” (utan explicit kombination med ”ton” eller ”ljud”). Under den följande lektionen uppmanades de att använda ”högt/lågt ljud”, vilket visserligen innebär en precisering mot amplitud, men det visade sig ändå vara otydligt vad som avsågs. Dessutom användes adjektivparet ”hög/låg” av läraren både för att beskriva såväl frekvens som amplitud.

Den oprecisa betydelsen av hög/låg skapade emellanåt förvirring hos eleverna. Exempelvis kommenterade Feroz ”Säger du stark ton och stark ton?”, när Yanis hade sagt ”Stark ton och har en väldigt hög (ton)” för att beskriva en av ljudvågorna på det uppkopierade arbetsbladet. Och när eleverna i en annan grupp skulle beskriva det ljud som arbetsbladets första ljudvåg kunde motsvara, med hjälp av ”stark/svag ton”, ”hög/låg ton” och ”kort/lång våglängd”, saknade Tanesha ”ljus och mörk”:

Tanesha: Okay, men så det är stark.

Widad: Jaa, och högt.

Tanesha: Den där är starkt.

Widad: Jaa.

Tanesha: Nej, men ljus då och sånt där?

Rana: Den där är stark.

Tanesha: Man måste skriva ljus och mörk, tror jag.

Rana: Det här är ljus.

Tanesha: Nej, det är mörk. Det är mörk.

Widad: ‘Svag/stark, hög/låg, kort/lång’ (läses från instruktionen på arbetsbladet)

Tanesha: Jaha. Ska man inte skriva mörk?

Widad: Och vi använder stark och hög.

(excerpt 10, lektion 4)

Widad läste upp de adjektiv som de enligt arbetsbladet skulle använda för att beskriva ljud, nämligen ”svag/stark, hög/låg, kort/lång”. Hon konstaterade sen att ”vi använder stark och hög”, dvs inte ”mörk/ljus” som Tanesha föreslagit. Widad valde därmed också bort ”kort, lång”, som skulle

kunnat användas för att beskriva våglängden, och som ytterligare hade komplicerat adjektivanvändningen.

När Tanesha, Widad, Rana och Kalene skulle beskriva de fyra ljudvågorna, samtalade de om vad som gör att tonen blir hög, och vad som gör att tonen blir stark respektive svag. Rana försökte, liksom Tanesha i excerpt 10, precisera låg med ”mörkare”, vilket gruppens medlemmar reagerade olika på. Kalene undrade var hon hade fått mörkare ifrån. Tanesha konstaterade i sin tur att det inte fanns med bland de ord de skulle använda för att beskriva ljud, men sa samtidigt att ”man vet ju om det är mörkt eller ljusst”:

Tanesha: En hög ton har kortare avstånd än en låg ton.

Widad: Mm.

Tanesha: Den har mer avstånd.

Widad: Jaa.

Tanesha: Och sen när det är svag och stark då är det höjden på vågorna som man mäter. Så en stark ton har mycket högre vågor än en svag ton.

Widad: Ja, det var det han sa.

Rana: Men det här är mörkare, eller hur?

Klara: Var får du mörk ifrån?

Rana: Det är ju så här mörkare ljud.

(ohörbart)

Tanesha: Det finns inte med, men man vet ju om det är mörk eller ljus.

(ohörbart)

Tanesha: (ohörbart) Om det är lång så här då är det mörk. Om det är litet då är det ljusst.

(excerpt 11, lektion 4)

”Mörk/ljus” användes alltså av flera elever i klassens för att precisera hur ljud låter. I excerpt 11 finns också exempel på att eleverna var noga med att använda de ord som läraren hade uppmanat dem att använda, vilket också framhölls i excerpt 10. Något senare i det samtal som excerpt 11 är hämtat ifrån sa Widad ”Vi har använt fett mycket högt, lågt”, vilket hon verkade nöjd med, trots att dessa ord inte blev ett stöd när de i gruppen skulle beskriva ljud.

Det finns också exempel på att läraren uppmanade eleverna att använda sig av ”ljusst/mörkt” och ”starkt/svagt” för att precisera de ljud de hörde. Detta skedde exempelvis när han uppmanade några elever att precisera de ljud de skulle beskriva i ljudexperimentet ”linjalen som svänger”:

Bahir: Kolla! Kolla! (linjalen vibrerar)

Dannah: När man gör så här.

Bahir: Det låter inte lika mycket så här.

Läraren: Det låter inte lika mycket?

- Bahir: Nej. Kolla det här, det låter inte lika starkt som...
Läraren: Mörkare, ljusare, starkare, svagare?
Bahir: Kolla här! Här det låter så här, alltså den slår på bänken det låter starkt... eller högt.
Läraren: Starkt. Okay.
Bahir: Jaa. Eller högt. Och sen här, det låter inte lika mycket.
Läraren: Ja, vad säger vi då då? Hur låter motsatsen till stark?
Bahir: Svagt.
Läraren: Okay. Jaa. Mörkt eller ljust då?
Bahir: Äh, det här är ljust (prövar).
Läraren: Okay.
Bahir: Där är (ohörbart) eller ljusmörk.
Läraren: Jaha. Så det är lite mörkare där? Ja. Då har du ju två ord du kan använda för att beskriva ljud.

(excerpt 12, lektion 3)

I elevernas beskrivningar av ljud efterfrågade läraren användningen av orden "stark/svag" och "ljus/mörk". Detta tyder på att läraren var medveten om betydelsen av "högt/lågt" var vag och oprecis även om han alltså själv använde dessa adjektiv på ett oklart sätt och dessutom uppmanade eleverna att använda bl.a. just dessa adjektiv i sina texter.

Användningen av "hög/låg" komplicerades dessutom av att dessa adjektiv inte bara användes för att beskriva ljud, utan också för att beskriva våghöjd. I excerpt 13 syns att läraren hänvisade till det visuella; att vågen är hög ("Om ni tittar på den där och den där, själva toppen."), medan Jowan talade om höga/låga toner ("Den här är liksom starkare röst."):

- Läraren: Men vad är det som skiljer? Om ni tittar på den där och den där, själva toppen.
Jowan: Det är därför den här är så himla låg.
Läraren: Okay. Så det, det...
Jowan: Den här är liksom starkare röst.
Läraren: Okay, högre.
Jowan: Jaa, den är till och med svag. Den här är starkast.

(excerpt 13, lektion 4)

Sammantaget fann vi flera exempel på att elever och lärare använde eller efterfrågade det entydigare "stark/svag" eller "ljus/mörk" för att precisera hur ljud låter istället för hög/låg. Likaså användes ordet "frekvens" för att specificera, men också för att kunna jämföra hur mörkt eller ljust ljudet var. I flera fall kunde vi se att särskilt användningen av det ämnesspecifika "frekvens" fungerade som ett stöd för att tala om ljud.

Lärarens uppmaningar att använda hög/låg kan vara en orsak till att eleverna inte använde de mer precisa adjektiven "stark/svag" eller

”ljus/mörk”, och detta verkade skapa viss förvirring hos eleverna. Därmed framstår det som att användningen av de vardagliga adjektiven hög/låg inte fungerade som ett stöd för eleverna i deras beskrivning av ljud, utan snarare som ett hinder.

Diskussion

I föreliggande artikel har vi gett exempel på hur eleverna i en språkligt heterogen klass, både i textskapande och i samtal, rör sig mot en naturvetenskaplig beskrivning av ljud. Deras tecken på lärande visade sig i såväl deras texter som i samtalen elever emellan och tillsammans med läraren. I texterna syntes ett skifte från att i hög grad använda vardagsord för att beskriva hur ljud låter, till att bland annat inkludera terminologi som frekvens och att på ett relativt precist sätt beskriva olika ljud relaterat till vågmodellen. Detta skifte förklaras av de instruktioner som läraren givit dem, att de fått tillgång till en förklaringsmodell genom vågmodellen, samt att läraren inte bara fokuserade ämnesinnehållet utan också samtalade med eleverna om hur detta innehåll skulle uttryckas (jfr Forey & Cheung 2019; Gebhard, Chen & Britton 2014; Macnaught m.fl. 2014).

Att stärka elevers utveckling av ämnesspråket är centralt eftersom ämnesspråket i sig ger ökade förutsättningar för ämneslärande (Halliday & Martin 1993), vilket till exempel syntes när Dannahs tillgång till termen Hertz gav ökade förutsättningar för att mer precist kunna jämföra hur mörka eller ljusa olika ljud är. Läraren i denna studie samtalade med eleverna om hur ämnesinnehållet skulle uttryckas, vilket kan fungera som ett stöd för ämneslärande (jfr Fang & Schleppegrell 2008; Tang 2016). Sådana samtal kan vara särskilt gynnsamt för de elever som undervisas på sitt andraspråk, eftersom de behöver fokusera på målspråket i större utsträckning än elever med svenska som sitt förstaspråk.

Till skillnad från Hipkiss studie (2014) visas i vår studie en lärares konsekventa och explicita förväntan på att eleverna i interaktion med varandra använder ämnesspråket (här “fysikord” och vågmodellen). Elevernas prövande gjorde ibland att eleverna använde ord som de ännu inte behärskade (amplitud, frekvens) och att de ibland på lärarens uppmaning använde ord som inte blev till stöd när de skulle beskriva ljud (“Vi använde fett mycket högt, lågt”).

Samtidigt som läraren uppmuntrade elevernas användning av ämnesspråket hade han i en intervju sagt att han använde vardagsspråket i större utsträckning för att flera av klassens elever inte var så förankrade i undervisningsspråket svenska och att han var rädd att språket skulle bli alltför tekniskt och svårt (Uddling 2019). Eleverna använde vardagsspråk bl.a. för att länka till det redan bekanta (t.ex. ”låter som zombie”, ”öhhhh”), men det blev inte alltid det stöd som det var tänkt i detta klassrum. Adjektivparet ”hög/låg”, vars vaga och oprecisa betydelse skapade förvirring, visar på vikten av att lärare använder meningsskapande resurser

på medvetna sätt så att de erbjuder det stöd som avses. Nygård Larsson och Jakobsson (2019) samt Serder och Jakobsson (2016) menar att lärare genom att explicit och medvetet växla mellan vardagliga uttryckssätt och synsätt och mer naturvetenskapliga uttryckssätt och synsätt kan stärka elevers lärande. Kanske skulle eleverna i denna klass ha gynnats av att läraren varit än mer medveten och explicit i rörelsen mellan vardagliga och ämnesspecifika uttryckssätt.

Flera av de aktiviteter som läraren hade planerat var gruppuppgifter som ökade elevernas interaktion. Detta kan vara särskilt gynnsamt för de elever som undervisas på sitt andraspråk eftersom de via interaktionen kan få stöd att förstå, men också att uttrycka ett ämnesinnehåll som de ännu inte kan uttrycka på egen hand. Många oklarheter synliggjordes och klargjordes i förhandling eleverna emellan, men också genom att läraren själv deltog i elevernas samtal. För att oklarheter ska kunna redas ut krävs, såsom i detta klassrum, ett öppet och tillåtande klimat där elever vågar fråga efter det som de inte förstår. I klassen gavs alltså många tillfällen att fråga, förhandla om betydelse och att göra språket och ämnesinnehållet till sitt, vilket sannolikt var särskilt gynnsamt för klassens andraspråkselever. Det finns många exempel på att eleverna i klassen hjälpte varandra och hade varandra som lärresurser. Detta blev särskilt tydligt i analys av samtalen där eleverna visade tecken på lärande.

Eleverna gavs också flera tillfällen att bearbeta och fördjupa det ämnesinnehåll som redan gått igenom, bland annat då de i grupp skulle vända tillbaka till och förklara de ljudexperiment som de tidigare hade beskrivit. I språkligt heterogena klasser, där eleverna kan ha väldigt olika erfarenheter, kan det vara särskilt viktigt att på liknande sätt bygga vidare på gemensamma klassrumserfarenheter.

Att flera av klassens elever undervisades på sitt andraspråk gör att studien bidrar till forskning om hur andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling i naturvetenskapliga språkligt heterogena klassrum kan stärkas (Jakobson & Axelsson 2017; Seah & Yore 2017). Studien har implikationer för undervisning i språkligt heterogena klasser, där flera elever undervisas på sitt andraspråk, bland annat när det gäller a) vikten av att skapa uppgifter med interaktion och förhandling om språklig betydelse, b) att skapa ett tryggt klassrumsklimat, c) att konsekvent efterfråga ämnesspråk och lyssna så att eleverna använder detta på adekvat vis i sitt sammanhang och d) faran i att använda vardagsord med vag betydelse.

Referenser

- Danielsson, Kristina (2010), "Learning chemistry: Text use and text talk in a Finland-Swedish chemistry classroom", *IARTEM e-journal* 3: 1–28.
<https://doi.org/10.21344/iartem.v3i2.785>
- Danielsson, Kristina (2011), "Att närma sig en naturvetenskaplig diskurs: text och textanvändning i svenska och finlandssvenska klassrum", i Inger

- Eriksson (red), *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor: en komparativ tvärvetenskaplig studie*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 161–237.
- Eshach, Haim & Schwartz, Judah L. (2006), "Sound stiff? Naive materialism in middle-school students' conceptions of sound", *International Journal of Science Education* 28(7): 733–764.
<https://doi.org/10.1080/09500690500277938>
- Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary J. (2008), *Reading in secondary content areas: A language-based-pedagogy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Forey, Gail & Cheung, Lok Ming Erik (2019), "The benefits of explicit teaching of language for curriculum learning in the physical education classroom", *English for Specific Purposes* 54: 91–109.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.01.001>
- Gebhard, Meg, Chen, I-An, & Britton, Lynne (2014), "'Miss, nominalization is a nominalization': English language learners' use of SFL metalanguage and their literacy practices", *Linguistics and Education* 26: 106–125.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.003>
- Gibbons, Pauline (2006), *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Halliday, Michael A. K. (1978), *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Baltimor, MD: University Park Press.
- Halliday, Michael A. K. & Martin, James R. (1993), *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Routledge.
- Halliday, Michael A. K. & Matthiessen, Christian (2014), *An introduction to functional grammar* (4 uppl.). Oxon: Routledge
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2019), *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hipkiss, Anna Maria (2014), *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Hägerfelth, Gun (2004), *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Jakobson, Britt & Axelsson, Monica (2017), "Building a web in science instruction: Using multiple resources in a Swedish multilingual middle school class", *Language and Education* 31(6): 479–494.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1344701>
- Karlsson, Annika, Nygård Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2020), "The continuity of learning in a translanguaging science classroom", *Cultural Studies of Science Education* 15: 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09933-y>
- Kouns, Maria (2014), *Beskriv med ord: Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.

- Lemke, Jay L. (1990), *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lindberg, Inger (2013), "Samtal och interaktion i andraspråksforskning", i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur, s. 481–518.
- Macnaught, Lucy, Maton, Karl, Martin, James R. & Matruglio, Erika (2013), "Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training", *Linguistics and Education* 24(1): 50–63.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008>
- Moje, Elizabeth Birr (2007), "Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching", *Review of Research in Education* 31: 1–44.
<https://doi.org/10.3102%2F0091732X07300046001>
- Nygård Larsson, Pia (2011), *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Nygård Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2019), "Elevsamtal om en PISA-uppgift. Naturvetenskap i olika skolkontexter", *Utbildning och Demokrati* 28(3): 17–39.
- de Oliveira, Luciana C. & Schleppegrell, Mary J. (2015), *Focus on grammar and meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schleppegrell, Mary J. (2013), "The role of metalanguage in supporting academic language development", *Language Learning* 63(1): 153–170.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x>
- Seah, Lay Hoon & Yore, Larry D. (2017), "The roles of teachers' science talk in revealing language demands within diverse elementary school classrooms: A study of teaching heat and temperature in Singapore", *International Journal of Science Education* 39(2): 135–157.
<http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2016.1270477>
- Selander, Staffan & Kress, Gunther (2010), *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Serder, Margareta & Jakobsson, Anders (2016), "Language Games and Meaning as Used in Student Encounters with Scientific Literacy Test Items", *Science Education* 100(2): 321–343.
<https://doi.org/10.1002/sce.21199>
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy", *Harvard Educational Review* 78(1): 40–59.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skolverket (2019/20), *SIRIS databas*. Hämtad 2020-11-02:
https://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_elever&p_sub=1&p_ar=2019&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmantyp=&p_hmankod=&p_flik=G
- Uddling, Jenny (2019), *Textsamtalens möjligheter och begränsningar i språkligt heterogena fysikklassrum*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

- Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtad 2017-12-10:
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Viberg, Åke (1996), "Svenska som andraspråk i skolan", i Kenneth Hyltenstam (red), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur, s. 110–148.
- West, Eva & Wallin, Anita (2013), "Students' Learning of a Generalized Theory of Sound Transmission from a Teaching–Learning Sequence about Sound, Hearing and Health", *International Journal of Science Education* 35(6): 980–1011.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2011.589479>
- Wilson, Aaron & Jesson, Rebecca (2018), "A case study of literacy teaching in six middle- and high-school science classes in New Zealand", i Kok-Sing Tang & Kristina Danielsson (red), *Global developments in literacy research for science education*. Cham: Springer International Publishing, s. 133–147. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-69197-8_9

Towards an In-Depth Understanding of English-Swedish Translanguaging Pedagogy in Multilingual EFL Classrooms

Marie Källkvist, Henrik Gyllstad, Erica Sandlund & Pia Sundqvist

Abstract

This paper focuses on language practices in multilingual English as a foreign language (EFL) classrooms in lower-secondary education. Based in the Ethnography of Language Policy, it presents a case study of a lead teacher of EFL and a year-8 class in a large urban multilingual school in Sweden. The study aims to map and understand language practices used in this classroom as being part of a larger sociocultural context, focusing on the perspectives of the teacher and four successively trilingual students who had had between four and eight years of schooling in Sweden. Field notes, lesson observations and interviews revealed that practices can be described as *English Mainly + Swedish*, referred to here as ‘English-Swedish translanguaging pedagogy’. While English was the base language in lessons, Swedish was used judiciously but consistently, serving different specific purposes. Discourse analysis of ethnographic data showed that the teacher’s practices can be traced to his lived experience and to discourses in policy documents. Student participants expressed positive attitudes to the language practices used, which can be explained by them having developed sufficient command of Swedish in the school domain and being loyal to an institutional policy document, their teacher and fellow students.

Introduction

For a long time, Swedish has been serving as common prior knowledge drawn on in classrooms by teachers and students in Sweden (Tholin 2014). With changing language ecology in schools, many educators are now re-thinking these practices so as to better connect with migrant students’ prior knowledge of language. While there is a growing body of international classroom research involving language-minoritized students, to the best of our knowledge, there is as yet no published research in Sweden that explores the learning of EFL in classrooms where many students have a non-Swedish-speaking background. This is unfortunate as students who migrate are under pressure to learn the language(s) of their new home countries quickly to gain access to upper-secondary and tertiary education. Migrant children settling in Sweden are faced with learning two languages: Swedish and English.

Studies have been carried out on secondary-school EFL classroom interaction in Sweden, but without focusing on language-minoritized students (Beers Fägersten 2012; Sandlund & Sundqvist 2016; The Swedish Schools Inspectorate 2011). These studies revealed that EFL teachers often use Swedish in addition to English in the classroom. Toth's research (2017) on content-subject English-medium instruction (EMI) involves primary-school classrooms (aged 10–13) in a school where as many as 48 per cent of the students had a first language (L1) other than Swedish or English. Focusing on the linguistic hierarchy of Sweden, Toth found that in these EMI classrooms, teachers occasionally used Swedish to support learning of science subjects, while other languages spoken by the students were very rarely used. In fact, the school had a written policy that was signed by the students, stating that languages spoken in the home other than English and Swedish were not to be used in the school. Research carried out overseas has yielded similar observations; in EFL classrooms, English tends to be used alongside the society majority language, which is usually the L1 of the majority of the students present (Brevik & Rindal 2020; Krulatz et al. 2016; Macaro 2009; Saxena 2009; Son 2018; Tsagari & Diakou 2015; Üstünel 2016).

These L1-EFL practices have support in classroom research, which has revealed positive effects of the *judicious* use of students' L1 on the learning of L2 grammar and vocabulary. These observations concern all educational levels – from primary school to higher education (Busse et al. 2020; Hopp et al. 2018, 2019; Källkvist 2008, 2013; Kupferberg & Olsthain 1996; Laufer & Shmueli 1997; Lee & Macaro 2013; Nation 2013; Prince 1996; Rolin-Ianziti & Brownlie 2002; Schmitt & Schmitt 2020; Zhao & Macaro 2016). Recently, a considerable amount of research has emerged in the field of pedagogical translanguaging, which also concerns including and building on student prior languages, linking this to social and epistemic justice (e.g., Cenoz & Gorter 2015, 2021; Creese & Blackledge 2010; García 2009; García & Li Wei, 2014; García & Kleyn 2016; Juvonen & Källkvist 2021; Lau & Van Viegen 2020; Paulsrud et al. 2017, 2018; Paulsrud et al. 2021; Prilutskaya 2021; Tian et al. 2020). Given the uniqueness of multilingual classrooms (Byrnes 2020), classroom translanguaging research typically involves qualitative case studies. Findings reveal greater student participation and positive attitudes in classrooms where translanguaging is permitted or encouraged (e.g., Ebe 2016; Källkvist 2013; Källkvist et al. 2019; Kleyn 2016; Ollerhead 2019; Saxena 2009; Seltzer & Collins 2016).

Early translanguaging research in schools worldwide has been carried out in bilingual classroom contexts (cf., Källkvist et al. in press). Now there is a need for research in *multilingual* classrooms where the teacher cannot realistically be expected to know the range of languages that students bring from their countries of origin.

Our research project, MultiLingual Spaces (cf. Källkvist et al. 2017; Källkvist & Juvonen 2021), was designed to address this research gap. In the present paper, we report a case study designed as part of MultiLingual Spaces of one teacher and one of his multilingual year-8 EFL classes in a large urban school. The aim is to map and gain an in-depth understanding of language practices used by a lead EFL teacher (*förstelärare i engelska*) and his students in a multilingual EFL classroom.

Against this contextual background, we address three guiding research questions:

- (1) What are the language practices in a multilingual year-8 EFL classroom?
- (2) What were language-minoritized students' attitudes to the language practices – were they perceived as helpful?
- (3) What beliefs underpinned the language practices observed?

As our point of departure, below we present key concepts as well as the theoretical and methodological underpinnings of the current study. We then describe the study and its findings, addressing the research questions one by one. We close by discussing our findings against those of prior international research in EFL classrooms and by applying concepts from multilingualism research, to which we now turn.

Individual multilingualism and changing language configurations

State-of-the-art multilingualism research, whether in psycholinguistics (Grosjean & Li 2013) or multilingual education (Baker & Wright 2021; García 2009) employs language *use* (rather than other measures) as the defining criterion for whether someone is a multilingual individual. Thus, a multilingual individual is someone who uses “two or more languages (or dialects) in everyday life” (Grosjean & Li 2013: 5; cf. also García 2009: 48). Multilingualism researchers also agree that language use cannot be divorced from its context (Baker & Wright 2021: 5; García 2009: 47). Research on multilingual individuals' choice of language in communicative contexts shows that it depends on a range of factors: “communicative and affective intent”, “the situation and the interlocutor” (García 2009: 47) and the construct of *domain* (García 2009; Grosjean & Li 2013). Domain is key to our study as we examine language practices in a specific institutional space – the EFL classroom. Grosjean's Complementarity Principle (Grosjean & Li 2013: 12) relates bilingualism to domains:

Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life often require different languages.

Grosjean and Li further say that “bilinguals who cover all their domains of life with all their languages” (2013: 12) are rare, and “a bilingual’s language history can be quite complex due to life events that reduce or increase the importance of a language” (2013: 10). Similarly, Baker and Wright (2021: 8) say that “a bilingual’s ‘stronger’ language may vary depending on the context (e.g. at home, at school, at work, at church, in an online community)”.

In addition to domain, *age* is relevant here since age of acquisition affects performance in additional languages (L2), although there is room for considerable individual variation (Grosjean & Li 2013). Relating this to education, Baker and Wright (2021: 128) say that “children who begin to learn a second language in the elementary school and continue throughout schooling tend to show higher proficiency than those who start to learn the second language later in their schooling”. Not only age of acquisition, but length of exposure to the L2 influences learning; based on his groundbreaking research extending over nearly four decades, Cummins (2017) posits that it takes 5–7 years for migrant students to reach the command of the new language that their non-migrant peers have. The theory of Language Mode (Grosjean 2008) is also relevant here as it explains bilingual and multilingual individuals’ choice of languages.

Language Mode: A theory of bi- and multilinguals’ language choices

Language Mode (Grosjean 2008) is a theory specifically about of how bi- and multilingual individuals activate and use different languages they know depending on their interlocutor, the context, the topic, the attitude to the language, the function of the interaction (such as a language being the target language in a classroom) and the proficiency level; the more proficient an individual is, the more likely they are to activate the language. Language Mode is defined as “the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time” (Grosjean & Li 2013: 15). Changes from a monolingual to a bilingual or multilingual mode can be very rapid.

Two interlocutors sharing the same two languages may be in a bilingual mode and bring in elements from both languages. The opposite is true if an interlocutor shares only one of the two languages; then the bilingual individual may be in a monolingual mode, deactivating the other language. Language mode is further conceptualized as a continuum along which individuals move depending on a range of factors, so a language may be more or less activated. They can be in an “intermediary language mode” (Grosjean & Li 2013: 15), i.e., between the end points. As Grosjean and Li say, this can be “the case when they are speaking to a bilingual who shares their languages but who prefers to stick to one language” (2013: 15), such as an EFL teacher wanting to use mainly English in the classroom.

A concept in the theory of Language Mode that is important to our analysis is ‘base language’, which denotes *the language chosen in interaction*. Other languages can be brought in and are then conceptualised as ‘guest languages’, brought in as ‘code-switching’, which denotes “the alternate use of two languages” (Grosjean & Li 2013: 18). Summarising the psycholinguistics of bilingualism research on code-switching, Grosjean and Li (2013: 18) say that

[i]t is now clear that code-switching is not simply a haphazard behaviour due to some form of semilingualism but that it is, instead, a well-governed process used as a communicate stratagem to convey linguistic and social information. The reasons for code-switching are many: using the right word or expression, filling a linguistic need (see the Complementarity Principle among other causes), marking group identity, excluding or including someone, raising your status and so on.

We now turn to the ethnography of language policy, which informed our data collection and whose analytical concepts can serve to understand language-in-education policy and on-the-ground, local practices by conceptualising them as being multi-layered, scalar and shaped by people.

Ethnography of language policy

The ethnography of language policy approach to researching and understanding policy (e.g. Hornberger & Johnson 2007; Johnson 2009) provides a methodological heuristic for studying local, micro-level language practices that are nested in layers of policy on wider scales in social organization. This affords a bridge across the practice-policy gap, illuminating the role of people in creating, interpreting, appropriating and sometimes resisting policy discourse (Hornberger 2020).

Education is a societal domain where macro-level policy such as curricula and syllabi is interpreted and appropriated locally through the agency of administrators and educators. A growing number of ethnographies of language-in-education policy in contexts across the world has revealed the powerful role of educators in shaping mono- or multilingual classroom language practices (e.g. Menken & García 2010; see list of studies in Johnson 2013, and Hornberger 2020). In these studies, discourse analysis of micro-level ethnographic data is related to policy discourse on wider scales, often in the form of educational policy texts on a provincial or national scale. Such policy texts are characterised by frequent borrowing of previous text (Johnson 2009), making the analytical concepts of ‘intertextuality’ and ‘interdiscursivity’ key to discovering interconnections across policy discourse. ‘Intertextuality’ refers to how texts derive from other texts on the lexico-grammatical level, whereas interdiscursivity refers to how discourses may connect between different layers of policy (Johnson 2013).

In the context of the present study, language-choice patterns in the multilingual classroom studied (the micro-level, classroom scale) are

examined and related to outer layers: a school language policy (the institutional scale) and the syllabus for EFL in Swedish lower-secondary school (the macro, national scale). We collected ethnographic data in a classroom and selected relevant policy texts on larger scales following formal and informal interviews with our teacher participant. We adopted the ethnography of language policy approach because it can engender an understanding of why educational policy is recontextualised in particular ways in a school and classroom (Johnson 2013).

The study: Data, participants and data analysis

The school was recruited through an email sent to the City Council asking to connect with schools where the majority of students had a non-Swedish-speaking migrant background. Two lead EFL teachers volunteered to participate. This paper focuses on one of them, whom we call Vincent. At the time, he was in his early 30s, a qualified teacher of Swedish and English with six years' teaching experience. An L1 speaker of Swedish, he was born and raised in Sweden. At school, he learnt English (from age 9), German (from age 13) and Danish (from age 16).

We selected one of his classes for this case study, a year-8 class, with students aged 14–16 years old, all of whom had elected to study English fast-track. 'Fast-track' means that they completed the EFL course designed for years 7–9 in two years rather than three. The class consisted of 21 students, most of whom had been exposed to a minority language from birth, still used at home, including Arabic, Bosnian, Hungarian, Indonesian, Kurmanji, Sorani and Swedish. Arabic was shared among four students, Kurmanji among two and Sorani among two. Swedish was shared by all as it was the language of schooling. Of the 21 students, 16 volunteered to participate and filled in a language-background questionnaire, also consenting to participate in an individual interview. Among the 16 volunteer students, we selected four focal students who were successively trilingual users of their L1 and Swedish and English as their L2s. Ethics clearance was gained prior to the launch of the study and each participant signed a form of informed consent. For participants under the age of 15, informed consent was signed also by their caregivers.

Our ethnographic engagement with Vincent lasted for eight months after which he left the school to take up employment closer to his home. On the classroom scale, we collected observation data using an observation schedule, and ethnographic field notes during five English lessons. The observation schedule was used to register basic details of the lessons, such as task types, but was primarily used to record any translanguaging practices. Following the five lesson observations, we collected individual interview data with the teacher and nine of his students, selected because they used a language other than Swedish in the home. For ease of reference, Table 1 provides a breakdown of the data. All names are pseudonyms.

Table 1. Data

Scale; Type of data	Method(s) of analysis	Participants	Quantity
National: Curriculum for Compulsory School, Pre-school Class and the Recreation Centre	Discourse analysis	-	10 pages which constitute the EFL syllabus
Institutional: The school's rules and regulations	Discourse analysis	-	1 page
Classroom: Field notes Photography	Content analysis Discourse analysis	1 teacher 21 students (aged 14–16)	5 lessons (over six months)
Individual: Interviews (audio-recorded, orthographically transcribed) Informal conversations	Content analysis Discourse analysis	Vincent (teacher)	45 minutes
		Adnan (student)	42 minutes
		Amir (student)	31 minutes
		Barzan (student)	33 minutes
		Hero (student)	43 minutes

Of the nine students interviewed, we selected students who were successively trilingual users of their L1 and Swedish and English as their L2s, resulting in four focal students. They were born abroad and exposed to Swedish only after the age of six, which classifies them as successively trilingual (Baker & Wright 2021), having an established L1 prior to being exposed to Swedish and English. All four self-reported that their L1 (Arabic for two of them and Kurmanji and Sorani for the other two) was their strongest language (see Table 2). The purpose of selecting these focal students was to explore whether the use of Swedish in the classroom was perceived as a hindrance or a help. Table 2 provides a description as to their language repertoires, age of first exposure to Swedish, length of residence in Sweden and their grades in English and in their L1, for the three students that attended elective mother-tongue tuition.

Table 2. Focal students, their self-reported language repertoires, grade in English, and mother-tongue tuition (*modersmålsundervisning*); AoA= Age of acquisition; LoR = Length of residence; grades are in the A–F range, where A = the top grade and F = fail.

Student	Age (yr; mons)	Self-reported language repertoire (the strongest language first)	AoA Swe.	LoR in Sweden	AoA Engl.	Grade in English (end of year–9 course)	Mother-tongue tuition (optional school subject) Grade
Adnan	16;11	Arabic Swedish English	11	Ca 5 years	8	B	Arabic A
Amir	15;4	Arabic English Swedish	11	Ca 4 years	4	B	Arabic C
Barzan	15;10	Kurmanji English Swedish	7	Ca 8 years	5	B	-
Hero	15;5	Sorani Swedish English	6	Ca 9 years	9	B	Sorani A

All four self-reported their L1 as their strongest language. Their length of residence in Sweden ranged between four and nine years. Further, they all had a high grade (B) in English and three of them were attending mother-tongue tuition, offered by schools on condition that it is possible to recruit a teacher and at least five students require it.

The interviews were done at the end of the school year, audio-recorded and then orthographically transcribed. Observation and interview data were analysed using quantitative content analysis (Denscombe 2017) to answer research questions 1 and 2, i.e., the purposes for which different languages were used in the classroom, and whether the successively trilingual students found the use of different languages facilitative or not for communicating and learning English in the classroom.

All data, including the textual data from the national and institutional scales, were then analysed using discourse analysis (Denscombe 2017) in order to address research question 3, i.e., map beliefs and discourses that underpinned the language practices observed. Data were coded manually. Below, we present findings pertaining to research question 1.

The presence and purposes of translanguaging

Like the two previous studies of language practices in EFL classrooms in Sweden (Beers Fägersten 2012; Sandlund & Sundqvist 2016), there was English-Swedish translanguaging in Vincent's classroom. English was the base language in all lessons observed, established at the start of every lesson by Vincent writing the lesson outline in English on the whiteboard, exemplified in Image 1 below:

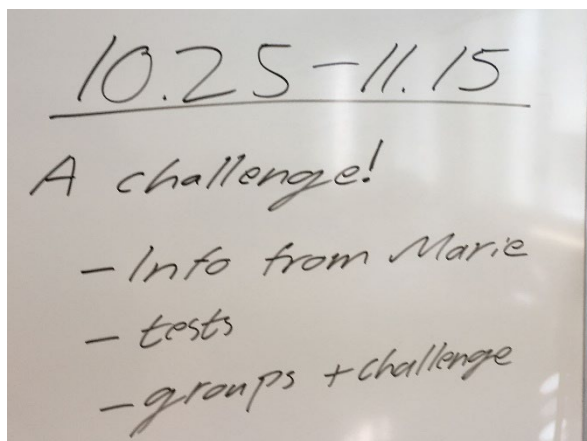


Image 1. Outline of a lesson on the whiteboard

Each lesson began with teacher-led classroom interaction with most students responding in English, but in a few cases they used Swedish. Vincent then usually said "in English please". Students were seated in groups of two to four students, and many of them spoke Swedish to each other. We (Authors 1 and 2) were seated at the very back of the classroom and although we were not able to hear all student-student conversations, we never heard a language other than English or Swedish being used. While students were engaged in task work, Vincent circulated to assist them. Swedish was sometimes policed (cf., Amir & Musk 2013) by Vincent, but not banned from the classroom. Content analysis of our field notes and interview data yielded observations outlined in Table 3:

Table 3. Use of Swedish in lessons

Use of Swedish	Swedish is used by	Purposes of using Swedish
Words were translated into Swedish by Vincent if he considers them difficult. At times, Vincent asked students to translate vocabulary into Swedish.	Vincent and several of the students	The translation helps students understand what is being said.
Grammar patterns and writing conventions that tend to challenge students. Swedish temporarily became the base language.	Vincent and students	For students to understand the grammar pattern and writing conventions.
Quotes from the knowledge requirements in the syllabus. The quotes were embedded as intrasentential code switches.	Vincent	Provide maximally clear information about the grading criteria.
Instructions (some, not all) for the standardised, national test of English	Vincent	Provide clarity about when the test starts and ends, reminding students of the importance of turning up in time.
Informal conversations with their fellow students	Students (most but not all)	1. Comments about events in the classroom 2. Peer assistance during on-task work
Responses to questions from Vincent during teacher-led dialogue	Students (a few)	From interview with Hero (student): Unwillingness to express herself in English due to perceived negative comments from other students.

The most frequent use of Swedish by Vincent involved vocabulary that was translated into Swedish. On one occasion, quotes in Swedish of the knowledge requirements from the syllabus were used to raise students' awareness about what would be required from them, see Image 2:

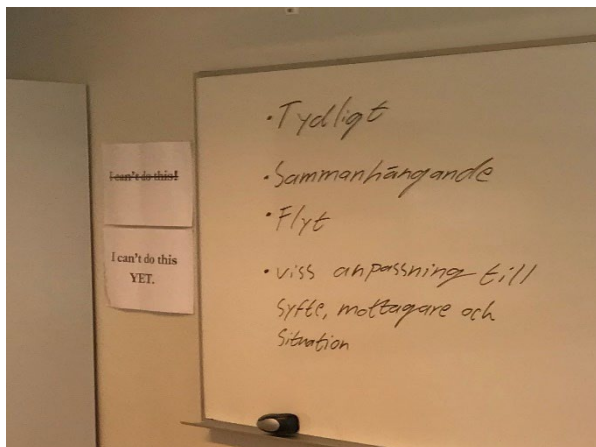


Image 2. Quotes from the knowledge requirements (Swedish National Agency for Education, 2011: 6)

The quotes translate as: *Tydligt* = clear, *sammanhängande* = coherent, *flyt* = fluency, *viss anpassning till syfte, mottagare och situation* = some adaptation to purpose, recipient and situation. Vincent provided this information in a lesson preceding the oral proficiency test. English was the base language and translations were intra-sentential code-switches.

We now turn to research question 2, i.e., examining the four focal students' perceptions of Vincent's translanguaging perceptions.

Successively trilingual students' perceptions of the translanguaging practices

Content analysis of the transcribed interviews was used to record the four focal students' perceptions and own use of translanguaging, provided in Table 4. Students chose between using English or Swedish in the interview.

Table 4. Students' attitudes to the classroom translanguaging practices, and their own practices

	Language chosen for the interview	Self-reported language repertoire	AoA Swe.	Content analysis: Need for Swedish to understand or learn English?
Adnan	Swedish	Arabic Swedish English	11	When recently arrived in Sweden, English-Swedish vocabulary lists facilitated Adnan's learning of both languages. Using Swedish did not facilitate learning English, but Vincent's provision of task instructions in both English and Swedish was helpful.

Amir	English	Arabic English Swedish	11	No need for Swedish in the classroom. Used an English-English dictionary to look up English vocabulary. If not helped by this, an English-Arabic dictionary was helpful and was needed 20–30% of the time. Vincent’s use of Swedish signalled that the topic was important, which helped Amir to focus.
Barzan	English	Kurmanji English Swedish	7	Comparing different languages is helpful for learning their form. Swedish is helpful to explain English words. Of the languages Barzan knew, Swedish was helpful but not Kurmanji and German.
Hero	Swedish	Sorani Swedish English	6	Explanations in Swedish enhanced Hero’s learning of English. Sorani did not help.

Both Adnan and Amir, who encountered Swedish only at age 11, said that they did not need Swedish when learning English, although Adnan said that English-Swedish vocabulary lists facilitated his learning of both languages when he was a beginner user of Swedish. Amir never used an English-Swedish dictionary for looking up new vocabulary, but an English-Arabic dictionary was helpful at times.

Barzan and Hero, who had had their schooling in Sweden for eight and nine years respectively, both found Vincent’s use of Swedish helpful. They were also unanimous in not needing their L1s to enhance their learning of English.

More details of the students’ perceptions of the classroom translanguageing practices are provided in the next section as we proceed to addressing research question 3.

Discourses and beliefs underpinning the translanguageing practices

National policy: The syllabus for English

The Curriculum, including the syllabus for English, came into effect in 2011 and was revised in 2019 (but please note that the excerpts below are from the 2011 version since the 2019 version had not yet been published at the time of data collection). In Excerpt 1 below, we quote the introductory passages (Swedish National Agency for Education 2011: 32) from the English version of the syllabus:

Excerpt 1

English

Language is the primary tool human beings use for thinking, communicating and learning. Having a knowledge of several languages can provide new perspectives on the surrounding world, enhanced opportunities to create contacts and greater understanding of different ways of living. The English language surrounds us in our daily lives and is used in such diverse areas as politics, education and economics. Knowledge of English thus increases the individual's opportunities to participate in different social and cultural contexts, as well as in international studies and working life.

Aim

Teaching of English should aim at helping the pupils to develop knowledge of the English language and of the areas and contexts where English is used, and also pupils' confidence in their ability to use the language in different situations and for different purposes.

Through teaching, pupils should be given the opportunity to develop all-round communicative skills. These skills involve understanding spoken and written English, being able to formulate one's thinking and interact with others in the spoken and written language, and the ability to adapt use of language to different situations, purposes and recipients. Communication skills also cover confidence in using the language and the ability to use different strategies to support communication and solve problems when language skills by themselves are not sufficient.

As can be seen in the excerpt, English is indexed with opportunities to participate in and learn from a range of social contexts, including international study and work. Teaching is to provide students with communicative skills, first "understanding spoken and written English", then "interacting with others in the spoken and written language". The syllabus does not prescribe amounts of target-language use, however, so balancing the use of English and other languages in the classroom is up to the teacher's judgement (Hult 2017). We now turn to the other policy text, the school rules.

Institutional policy: the school rules

The school had its own rule document, posted in public spaces on the school premises, on the school web and in some classrooms, including Vincent's. The text was in Swedish. Excerpt 2 provides the passages that pertain to language use in Swedish and a translation into English:

Excerpt 2

Swedish original (bold in original)	English translation (ours)
Vi visar varandra respekt på hela skolan, detta gäller alla som vistas i skolan.	We show each other respect on the school premises, this goes for everyone present at the school.
Vi samtalar i lugn och behaglig ton och använder ett vårdat språk.	We use a calm and friendly tone and we use non-offensive language.
Vårt språk i klassrummet är svenska om inte lektionen är på engelska eller något annat språk.	The language in classrooms is Swedish unless the lesson is in English or another language.

In this school policy, we see languages and language use indexed with *respect*. The final sentence stipulates languages that may be used, with only Swedish, English and other languages taught in the school being allowed in classrooms. Being mentioned first and in bold print, Swedish was the most important language. In one of our conversations with Vincent, we asked whether students complied with the rules. He responded that students did “buy this” (translated quote from Swedish, field notes) since they realised that everyone present had the right to understand what was being said.

Beliefs: the teacher and four focal students

Discourse analysis of the interview data revealed four themes, here referred to as beliefs. They are provided below, supported by excerpts from the interview transcriptions.

“[W]e must speak a language that everyone understands so that no one is excluded”

The teacher and students share a belief that everyone present in the classroom should be able to comprehend what is being said and thus not be excluded, expressed below by Adnan:

Excerpt 3

Swedish original	English translation (ours)
Adnan: man måste (.) alltså (.) det gäller alla klassrum (.) inte bara engelskaklassrummet (.) man måste prata ett språk där alla kan förstå så att inte någon sitter utanför	Adnan: we have to (.) this applies to all classrooms (.) not only the English classroom (.) we must speak a language that everyone understands so that no one is excluded

Vincent would like there to be more communication in English in the classroom, however, which was a theme in his interview.

“The problem is that students don’t use English enough in lessons”
Students’ use of Swedish in the classroom posed a challenge to Vincent:

Excerpt 4

Swedish original	English translation (ours)
<p>Vincent: det är mycket det som är problemet ofta (.) att de liksom inte använder det [engelska] alls eller att de inte vågar eller att de inte kan (.) och mycket av ämnet nu (.) det är att använda det (.) interagera och faktiskt liksom (.) nästan kvantiteten egentligen</p>	<p>Vincent: by and large this is often the problem (.) that they don’t use [English] at all or they dare not or they are unable to (.) and at this stage what is needed is (.) interaction and like (.) quantity really</p>

Vincent consistently used English as the base language in teacher-led interaction and he would like students to speak more English in class than they did. Still, he framed Swedish as a resource.

Swedish is a resource

Vincent framed Swedish as a resource for translating English vocabulary, for explaining grammar and for gaining students’ attention and indexing important information. We witnessed this first-hand when observing Vincent’s lessons and those of the other teacher participant at the school. During teacher-led interaction, classrooms were rarely silent despite both teachers being liked and respected by their students. In Vincent’s own words:

Excerpt 5

Swedish original	English translation (ours)
<p>Vincent: om vi då ska prata om någonting svårt så är det ju en mycket, mycket större risk att jag tappar jättemånga (.) men om jag byter till svenska så (.) okej (.) bara skiftet där emellan (.) om de är vana vid att jag pratar på engelska (.) och så skiftet till svenska blir att de blir mer fokuserade (.) det är lättare att förstå om det nu är någonting som jag pratar om som är allvarligt (.) så dels att de kan slappna av lite (.) men de är mer fokuserade för att det är ovanligt att jag pratar svenska (.) och för att det är svårt och det signalerar att det är svårt och då måste de fokusera mer</p>	<p>Vincent: if we then are going to talk about something difficult then there is much much greater risk that I lose many of them (.) but if I switch to Swedish then (.) ok (.) the shift itself (.) if they are used to my speaking in English (.) and the switch to Swedish makes them more focused (.) it is easier to understand if I am talking about something serious (.) so they can relax a bit (.) but they are more focused because I usually don’t speak Swedish (.) and the reason is it is difficult (.) signalling that this is difficult (.) which requires them to focus more</p>

On the topic of using Swedish to translate vocabulary, Vincent told us that as a lower-secondary-school student (school years 7–9), he elected to study the natural-science subjects in English, which was an option offered by his school. Below, Vincent talks about learning biology in English while also using Swedish to enhance learning:

Excerpt 6

Swedish original	English translation (ours)
<p>Vincent: man utsatte sig för språket mycket, mycket mer (.) och var tvungen att läsa båda språken (.) och för att lära sig till exempel om biologi (.) måste du kunna på svenska och sen engelska (.) då sitter det ju djupare (.) så mycket det också att man fattar ju hur man lär sig saker genom språken också (.) och det gjorde jättestor skillnad</p>	<p>Vincent: I was exposed to the language [English] so much more (.) and I had to read in both languages [English and Swedish] (.) and in order to learn biology for example (.) we had to know about it in both Swedish and English (.) this makes for deeper learning (.) so one understands how you learn things through the languages also (.) and that made a huge difference</p>

Later on, we learned that he accommodated to students of lower proficiency by using Swedish:

Excerpt 7

Swedish original	English translation (ours)
<p>Vincent: jag vet om att de kan olika mycket (.) då får jag ju liksom ta och anpassa mig till den som kanske kan lite mindre (.) men ändå se till att de är med</p>	<p>Vincent: I know that they are not all equally proficient [in English] (.) and then I have to adjust to those of lower proficiency to see to it that they are following.</p>

Like Vincent, the students framed Swedish as a resource:

Excerpt 8

English original
<p>Researcher: do you find that Vincent ever compares different languages to each other?</p> <p>Barzan: Yeah yeah yeah (.) obviously (.) it is also helping (.) because you know (.) sometimes (.) if we have an English assignment (.) for example if we are working on grammar or anything (.) and then we might take an example from another which isn't the same as English (.) so obviously he has to compare to show us that English might be different (.) or the same (.) so he can make it easier</p>

Amir described Swedish as being helpful, not to himself but to many of his classmates:

Excerpt 9

English original
<p>Researcher: do you think it's good that he switches between the languages?</p> <p>Amir: yeah of course (.) because there's a lot of people who actually learned English from Swedish, so it's kind of easy for them</p>

Hero, on the other hand, having had her schooling in Sweden since the age of six, positioned Swedish as facilitative:

Excerpt 10

Swedish original	English translation (ours)
<p>Researcher: Vincent använder svenska har vi hört och sett (.) och det gör de allra flesta engelsklärare</p> <p>Hero: ja</p> <p>Researcher: tycker du att det är bra för ditt lärande?</p> <p>Hero: ja det är helt ok (.) ibland vissa saker går inte att förklara på engelska (.) eller det går (.) men att hämta en liknelse på svenska hjälper oss att förstå det bättre på engelska (.) så att vi alltså (.) det fastnar bättre</p>	<p>Researcher: we have seen and heard that Vincent uses Swedish (.) and so do most other English teachers</p> <p>Hero: yes</p> <p>Researcher: does this help you learn?</p> <p>Hero: yes this is quite okay (.) sometimes some things can't be explained in English (.) well it is possible (.) but to use Swedish helps us understand it better than in English (.) it sticks better</p>

As stated above, Vincent used Swedish also as an interactional resource for making students focus on what he was about to say. Adnan provided his perspective on this:

Excerpt 11

Swedish original	English translation (ours)
<p>Researcher: på lektionerna i engelska så har jag märkt att Vincent ibland går över till svenska (.) bara korta stunder (.) märker du det?</p> <p>Adnan: Ja han går över till svenska om han typ sitter och ser att alla sitter och kollar på han och inte förstår vad han menar exakt (.) eller så vill han försäkra att informationen kommit till alla (.) för vissa vågar inte fråga ”vad menar du” eller något (.) då han väljer att ta det på båda språk (.) om det är en väldigt viktig sak</p> <p>Researcher: ja (.) vad tycker du om det?</p> <p>Adnan: Det är bra (.) det är en bra strategi för en lärare.</p>	<p>Researcher: in the English lessons I have noticed that Vincent sometimes switches to Swedish (.) only briefly (.) do you notice this?</p> <p>Adnan: yes he switches to Swedish if he sees that we are staring (.) we don't understand exactly what he means (.) or he wants to make sure that the information has reached everyone (.) because some dare not ask what do you mean or something like that (.) then he chooses to say it in both languages (.) if it is something very important</p> <p>Researcher: what is your opinion of this?</p> <p>Adnan: it is good (.) it is a good strategy for a teacher</p>

No other L1 than Swedish was used by Vincent. Below, Adnan and Amir elaborate on the absence of Arabic in the classroom.

Languages that not everyone understands: “it doesn’t feel comfortable”

Having had several years’ schooling in Arabic, we expected Adnan and Amir to say that the use of Arabic would aid their learning. Adnan said that he used Arabic sometimes in the classroom, but only for the purpose of having brief private conversations with a classmate. When Amir was asked about the absence of Arabic in the English classroom, it became clear that Arabic was not a legitimate language in the classroom:

Excerpt 12

English original
Researcher: are there rules about language use in the classroom?
Amir: yeah (.) we need to always use Swe (.) English (.) I'm sorry (.) English (.) and we're not allowed to use swear words (.) no swear words
Researcher: how about Arabic in the English classroom (.)s that an option for you at all?
Amir: no (.) but maybe because I have a lot of friends (.) Arabic friends (.) but I wouldn't usually use it because there's a lot of people who don't understand it
Researcher: would you like to use it [Arabic]?
Amir: no
Researcher: no, no?
Amir: it feels weird (.) it's use (.) it doesn't feel comfortable

Amir said that when he encountered an English word that he needed to look up, he tried English definitions first by accessing an online dictionary on his computer or mobile phone. If this was of no help, he looked up the meaning in Arabic:

Excerpt 13

English original
Researcher: do you use an English-English dictionary or do you use an English-Arabic dictionary?
Amir: English sometimes (.) like English-English (.) but if it's really hard English-Arabic.

Barzan and Hero, who had had most of their schooling in Sweden, both said that there was no need for them to use Kurmanji or Sorani for enhancing their learning of English.

Finally, the use of Swedish can be explained by tracing intertextuality and interdiscursivity on the institutional and national scales.

Analysis of intertextuality and interdiscursivity

Analysis revealed a pattern across the national and institutional scales to the classroom and individual scales, illustrated in Table 5.

Table 5. *The multi-layered discourses on the different scales studied*

Scale	Data	Type of (language) policy	Type of multi-layered connection
National	<u>Policy document:</u> The Curriculum (Swedish National Agency for Education, 2011)	Educational policy document	<u>Intertextual:</u> quotes of assessment criteria
Institutional	<u>Policy document:</u> The school rules	Language policy document (part of school rules)	<u>Interdiscursive:</u> only Swedish and English allowed during EFL lessons
Classroom	Researcher field notes Individual interview data	Classroom interaction	<p><u>Intertextual:</u> Vincent quoted the assessment criteria for oral proficiency (from the syllabus for EFL) in Swedish on the whiteboard</p> <p><u>Interdiscursive:</u> the discourse of everyone’s right to comprehend (everyone present can understand English and Swedish)</p> <p><u>Interdiscursive (from the individual scale):</u> Vincent’s beliefs</p> <p><u>Interdiscursive from the individual scale:</u> students’ need for a good command of Swedish</p>
Individual	Individual interview data	Beliefs	<p><u>Interdiscursive:</u> Vincent’s beliefs shaped by his lived experience that Swedish facilitates learning</p> <p><u>Interdiscursive:</u> students’ need to learn Swedish (a mandatory school subject).</p>

This analysis illuminates how the needs of individuals bear on their endorsement of the use of Swedish in the EFL classroom. Amir and Adnan

needed to quickly learn Swedish as well as English when arriving in Sweden. Vincent had prior experience from using Swedish to support his learning of science-subject content taught in English. These prior experiences and needs bore on their language practices in this EFL classroom. Also, the discourse on the classroom scale of everyone's right to understand what is being said can be traced both to the syllabus for EFL ("pupils should be given the opportunity to develop all-round communicative skills. These skills involve understanding spoken and written English") and to the school rules, which index the right to understand with respect.

Discussion

The present study aimed to map and understand language practices in an EFL fast-track classroom taught by a lead teacher of English in a large multilingual urban school. Since the presence of English-Swedish translanguaging pedagogy had been mapped in prior research (Beers Fägersten 2012; Sandlund & Sundqvist 2016), an important objective was to gain migrant students' perspectives on this, focusing on students who had an already established L1 prior to migrating to Sweden.

Translanguaging in the classroom involved only English and Swedish, with English always being the base language of each lesson observed. Neither the teacher nor the focal students expressed a need or desire to bring in any of the students' home languages. This can be explained by English and Swedish being the only shared languages in the classroom, given the teacher's and students' belief that everyone present had the right to understand what is being talked about. This belief ruled out any other language being used in whole-class interaction. This practice was also in line with the school rules.

Swedish was positioned as a resource by Vincent, Hero and Barzan for providing the meaning of new English vocabulary, for explaining English grammar and when presenting assessment criteria. Hero and Barzan had had schooling in Swedish for about eight years. In the light of Cummins' (2017) research, according to which 5-7 years are needed before a migrant student has gained sufficient academic literacy in the new language of schooling, the language configurations of Barzan and Hero have changed through schooling such that Swedish is their strongest language in the school domain, even though they self-report Sorani and Kurmanji, respectively, as their L1s. Using Grosjean and Li's (2013) observations about multilinguals' evolving language configurations, Hero and Barzan's statements in the interviews suggest that Sorani and Kurmanji had been reduced from being their languages of schooling to being languages used mainly in the home domain, whereas Swedish had gained increased importance by taking over the school domain.

Studies in the contexts of English-as-an-additional-language (EAL) classrooms in secondary schools in Australia and New Zealand have yielded similar observations: Davy and French (2018: 171) refer to English having developed into their focal high-school students' "academic L1", thus taking over in the school domain. Davy and French bring in high-stakes assessment as a variable at the secondary-school level. This applies to the present study as well, although we did not discuss assessment demands in the student interviews. However, students in lower-secondary schools in Sweden are indeed graded in both Swedish and English, impacting their chances of admission both to the upper-secondary school of their choice and their preferred specialisation.

Amir and Adnan, who were exposed to Swedish later than Hero and Barzan, at age 11, framed Swedish as a resource in a more restricted sense. They said that they benefited from Vincent's switches to Swedish as the base language, signalling that vital information was about to follow, leading them to quickly pay attention. Neither Adnan nor Amir said that they were helped by Swedish when learning English, however, although Adnan said that his prior English teacher's practice of using English-Swedish vocabulary lists helped him learn *both* languages when he was a beginner user of Swedish.

At the time we collected the data, Adnan (who as a year older than Amir) had had about five years' schooling in Sweden, whereas Amir had had four years. Following Cummins (2017), Adnan's five years of schooling in Swedish places him at the lower end of the 5-7-year time range needed for migrant students to reach the academic literacy level of their Swedish-born peers. Adnan's choice to speak Swedish in the interview may be indicative of him being at ease using Swedish at school. Amir, with four years of schooling in Swedish, chose to speak English in the interview. Our results thus support Cummins suggesting that at least five years is needed for academic literacy in the school language to develop.

Amir, with his four years of schooling in Sweden, opted to speak English in the interview. Even though not helped by Vincent's translations of vocabulary and explanations of English grammar in Swedish, Amir was in favour of them because he believed they benefited his classmates. This speaks of Amir's loyalty to his class and his teacher. All four focal students did express deep appreciation of Vincent's teaching skills, and English-Swedish translanguaging may be part and parcel of Vincent as a teacher. Also, English-Swedish translanguaging may have become "the discursive norm of the classroom" (Ebe 2016: 79) as Ebe describes the language-diverse 8th-grade New York translanguaging classroom that she researched.

Other prior research, Saxena (2009), revealed that when two different teachers of EFL in Brunei were compared, one of them allowed translanguaging between Malay (most of the students' L1) and English (the target language) whereas the other did not. Through observation and

interviews with the students, whose age is unclear, but probably early teenagers, the teacher that translanguaged with the students had a stronger bond with them, whereas the teacher who did not translanguaged was perceived as being hard to understand and her classes were less popular among the students. This agrees with findings in Brevik and Rindal's (2020) quantitative study of language practices in EFL classrooms in secondary schools in Norway. They found that most of their student participants (aged 13–15) reported that their English teacher's use of Norwegian (the L1 for the vast majority) was helpful. An interesting finding in this study is that, in general, students found their teacher's use of English to be easy to understand; still they appreciated the use of Norwegian, even if rarely used. Tsagari and Diakou's (2015) questionnaire study of 96 Greek Cypriot EFL students in Cypriot schools report similar findings. These Cypriot students appreciated their teachers' use of mainly English, but also their use of their L1, Cypriot Greek, particularly for defining new English vocabulary, teaching reading comprehension and explaining grammar. Taken together with Brevik and Rindal (2020), Saxena (2009), Lee and Macaro (2013) and Tsagari and Diakou (2015), the finding that the judicious use of the language of schooling alongside English is perceived as helpful for comprehension and learning in EFL classrooms with teenage students seems to be robust, covering a range of locations across the world.

The presence of languages of schooling – Swedish in our context – can be explained by Grosjean's (2008) theory of Language Mode. In our study, Vincent and his students had high levels of activation of Swedish prior to the start of each lesson since Swedish is used on the school premises and when teaching most subjects. Indeed, research in psycholinguistics, reviewed in Wu et al. (2013), has shown that bilinguals cannot fully deactivate one language while communicating in the other. Being the society majority language, Swedish is also the language of the curriculum and syllabi, and intertextual links to the EFL syllabus, which Vincent drew on in order to provide maximum clarity of the knowledge requirements at a point in time when students were about to be assessed on their oral proficiency in English. Bringing such criteria to students' attention is potentially a high-stakes moment for students, who are trying to make the grades for entry to upper-secondary school.

In sum, the classroom studied can be described as a translanguaging space involving *English Mainly + Swedish*. English was consistently the base language in lessons we observed, with Vincent saying that “quantity is needed” in terms of students' use of English at this level. He also expressed frustration that students did not use English all the time during class despite being proficient enough to do so. Vincent's English Mainly policy is in line with recommendations made in course books on the teaching of English in secondary schools in Sweden (Lundahl 2021).

The focal students' self-reported L1s, Arabic, Kurmanji and Sorani, were not used in whole-class interaction as they were not shared by everyone present. This is not a surprising finding since we know from prior research in different parts of the world that when minority languages are not shared, they tend to be relegated to group-, pair- or individual classroom workspaces (e.g., Asker & Martin-Jones 2013; Brevik & Rindal 2020; Gynne 2019; Pacheco 2018; Rodrick Beiler 2020; Toth 2017). In her work on classroom interaction in French primary schools, Bonacina-Pugh (2020) has applied the concept of 'legitimacy': there is "a set of interactional norms of language choice" (2020: 435). In Vincent's classroom, the most legitimate language was English, and Swedish was tolerated and legitimate because it provides a shared resource that can be used on occasions when *all* students need to understand *all* of what is being said.

Our understanding of the four focal students' acceptance of English-Swedish translanguaging in Vincent's classroom brings to the fore six observations that join forces, making the presence of Swedish strong: firstly, all four had had at least four years' schooling in Sweden so they were able to manage well without recourse to their L1s. Secondly, being admitted to the fast-track EFL class may be indicative of them having high levels of language-learning aptitude, so multilingual practices in a recently learned language is not too demanding; thirdly, they appreciate the teaching style and teaching skills of Vincent, and English-Swedish translanguaging pedagogy may be part and parcel of him. Fourth, they abided by the school rules. Fifth, with Swedish being the language of schooling, all students and staff have high activation levels of Swedish during the school day. Sixth, from the perspective of instrumental motivation, students in Swedish education need minimally exactly these two languages when progressing from secondary school to upper-secondary and higher education.

On a critical note, the ubiquitous English-Swedish translanguaging pedagogy supports and augments the language hierarchy in Sweden (Hult 2012), with Swedish and English at the top, followed by European languages, relegating most migrant languages to the bottom.

Conclusion and limitations

We have mapped translanguaging practices, multi-layered discourses, beliefs and attitudes in an EFL fast-track multilingual classroom at a large urban school taught by a lead teacher of English (and Swedish). Focusing on the multi-layered nature of school policy has been instrumental in making sense of the findings of the present study and those of prior research in similar contexts. We have brought attention to the fact that 'English - school-language' translanguaging is appreciated by students in many contexts across the world as such language practices enhance their comprehension of English, their ability to understand complex subject matter such as grammar and challenging vocabulary while relating it to

another language in which students in lower-secondary school are being assessed: the school language.

Our focus on successively trilingual students whose L1s were never used in the EFL classroom revealed that they were in favour of English-Swedish translanguaging practices used by their teacher, whom they were fond of. The classroom studied was a space where student English-Swedish bilingualism was supported by a teacher whose teaching qualification was in exactly these two subjects.

The present study breaks new ground in its focus on qualitative data, revealing the multi-layered discourses and yielding a profound understanding of successively trilingual migrant students' perspectives on English-Swedish translanguaging pedagogy. The field needs more studies of multilingual mainstream EFL classrooms to hear the voices of students who are not EFL fast-trackers and who may be struggling to meet the knowledge requirements for EFL in secondary school.

Acknowledgements

We are grateful to Vincent and his students who opened not only their classroom door to us but also generously participated in interviews. We gratefully acknowledge funding from the Swedish Research Council (Multilingual Spaces? – Language Practices in English Classrooms, reg. no. VR-UVK 2016-03469).

References

- Amir, Alia & Musk, Nigel (2013), "Language policing: Micro-level language policy-in-process in the foreign language classroom", *Classroom Discourse* 4: 151–167. <https://doi.org/10.1080/19463014.2013.783500>
- Asker, Adel & Martin-Jones, Marilyn (2013), "A classroom is not a classroom if students are talking to me in Berber': language ideologies and multilingual resources in secondary school English classes in Libya", *Language and Education* 27: 343–355. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788189>
- Baker, Colin & Wright, Wayne E. (2021), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 7th ed. Bristol: Multilingual Matters.
- Beers Fägersten, Kristy (2012), "Teacher discourse and code choice in a Swedish EFL classroom", in Bogum Yoon & Hoe Kyeong Kim (eds), *Teachers' Roles in Second Language Learning: Classroom Applications of Sociocultural Theory*. Charlotte, N. Carolina: Information Age Publishing, pp. 81–98.
- Blommaert, Jan (2007), "Sociolinguistic scales", *Intercultural Pragmatics* 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.001>
- Bonacina-Pugh, Florence (2020), "Legitimizing multilingual practices in the classroom: the role of the 'practiced language policy'", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23: 434–448. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1372359>

- Brevik, Lisbeth M. & Rindal, Ulrikke (2020), "Language Use in the Classroom: Balancing Target Language Exposure With the Need for Other Languages", *Tesol Quarterly* 54(4): 925–953.
<https://doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1002/tesq.564>
- Busse, Vera, Cenoz, Jasone, Dalmann, Nina & Rogge, Franziska (2020), "Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children", *Language Learning* 70(2): 382–419.
<https://doi.org/10.1111/lang.12382>
- Byrnes, Heidi (2020), "Navigating pedagogical translanguaging: Commentary on the special issue", *System* 92: 1–12.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2020.102278>
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (eds) (2015), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2021), *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?", *The Modern Language Journal* 94: 103–115.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Davy, Brian & French, Mei (2018), "The plurilingual life: A tale of two high school students in two cities", in Julie Choi & Sue Ollerhead (eds), *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts*. London: Routledge, pp. 165–181.
- Denscombe, Martyn (2017), *The good research guide: For small-scale social research projects*. Maidenhead: Open University Press.
- Ebe, Ann E. (2016), "Student voices shining through: Exploring translanguaging as a literary device", in Ofelia García & Tatyana Kleyn (eds), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. London: Routledge, pp. 57–82.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. London: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Li Wei (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (eds) (2016), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. London: Routledge.
- Grosjean, Francois (2008), *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, Francois & Li, Ping (2013), *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Gynne, Annaliina (2019), "'English or Swedish please, no Dari'! – (trans)languaging and language policing in upper secondary school's language introduction programme in Sweden", *Classroom Discourse* 10: 347–368. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628791>

- Hopp, Holger, Kieseier, Teresa, Vogelbacher, Markus & Thoma, Dieter (2018), "L1 effects in the early L3 acquisition of vocabulary and grammar", in Andreas Bonnet & Peter Siemund (eds), *Foreign language education in multilingual classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 305–330. <https://doi.org/10.1075/hslid.7.14hop>
- Hopp, Holger, Vogelbacher, Markus, Kieseier, Teresa, & Thoma, Dieter (2019), "Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language", *Learning and Instruction* 61: 99–110. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.02.001>
- Hornberger, Nancy H (2020), "Reflect, revisit, reimagine: Ethnography of language policy and planning", *Annual Review of Applied Linguistics* 40: 119–127.
- Hornberger, Nancy & Johnson, David C. (2007), "Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice", *TESOL Quarterly* 41: 509–532.
- Hult, Francis M. (2012), "English as a transcultural language in Swedish policy and practice", *TESOL Quarterly* 46: 230–257. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1002/tesq.19>
- Hult, Francis M. (2015), "Making policy connections across scales using nexus analysis", in Francis M. Hult & David C. Johnson (eds), *Research methods in language policy and planning*. Chichester: John Wiley, pp. 217–231.
- Hult, Francis M. (2017), "More than a lingua franca: Functions of English in a globalised educational language policy", *Language, Culture and Curriculum* 30: 265–282. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1321008>
- Johnson, David C. (2009), "Ethnography of language policy", *Language Policy* 8: 139–159.
- Johnson, David C. (2013), *Language policy*. London: Palgrave Macmillan.
- Juvonen, Päivi & Källkvist, Marie (eds) (2021), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Källkvist, Marie (2008), "A longitudinal study of focus-on-forms within a meaning-based curriculum: L1-L2 translation vs. no translation", in Lourdes Ortega & Heidi Byrnes (eds), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 182–202.
- Källkvist, Marie (2013), "Languaging in translation tasks used in a university setting: Particular potential for student agency?", *The Modern Language Journal* 97: 217–238. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/j.1540-4781.2013.01430.x>
- Källkvist, Marie, Gyllstad, Henrik, Sandlund, Erica & Sundqvist, Pia (2017), "English only in multilingual classrooms?", *LMS-Lingua* 4: 27–31.
- Källkvist, Marie, Gyllstad, Henrik, Sandlund, Erica & Sundqvist, Pia (2019), "English only in multilingual classrooms? A study of students' self-reported practices and attitudes", Paper presented at the American Association of Applied Linguistics, Atlanta, USA, 9–12 March.

- Källkvist, Marie & Juvonen, Päivi (2021), “Engaging teachers and researchers as research participants: A study of two multi-sited projects”, in Päivi Juvonen & Marie Källkvist (eds), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 37–55.
<https://doi.org/10.21832/9781788927383-005>
- Källkvist, Marie, Sandlund, Erica, Sundqvist, Pia & Gyllstad, Henrik (in press), “Interaction in the multilingual classroom”, in Istvan Kecskes (ed) *Cambridge handbook of intercultural pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleyn, Tatyana (2016), “The grupito flexes their listening and learning muscles”, in Ofelia García and Tatyana Kleyn (eds), *Translanguaging with multilingual students*. London: Routledge, pp. 100–117.
- Krulatz, Anna, Neokleous, Georgios, Henningsen, Frøydis (2016), “Towards an understanding of target language use in the EFL classroom: A report from Norway”, *International Journal for the 21st Century Education* 3: 137–152.
- Kupferberg, Irit & Olshtain, Elite (1996), “Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms”, *Language Awareness* 5: 149–165. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/09658416.1996.9959904>
- Lau, Sunny M. C. & Van Viegen, Saskia (2020), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education*. Dordrecht: Springer.
- Laufer, Batia & Shmueli, Karen (1997), “Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it?”, *RELC Journal* 28: 89–108
<https://doi.org/10.1177/003368829702800106>
- Lee, Jang H. & Macaro, Ernesto (2013), “Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners”, *The Modern Language Journal* 97: 887–901.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12044.x>.
- Lundahl, Bo (2021), *Engelsk språkdidaktik: texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Macaro, Ernesto (2009), “Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring ‘optimal’ use”, in Miles Turnbull & Jennifer Dailey-O’Cain (eds), *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 35–49.
- Martin, Peter W. (2005), “‘Safe’ language practices in two rural schools in Malaysia: Tensions between policy and practice”, in Angel M. Y. Lin & Peter Martin (eds), *Decolonisation, globalization: Language-in-education policy and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 74–97.
- Menken, Kate & García, Ofelia (2010), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. London: Routledge.
- Nation, Paul (2013), *Learning vocabulary in another language* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ollerhead, Sue (2019), "Teaching across semiotic modes with multilingual learners: translanguaging in an Australian classroom", *Language and Education* 33: 106–122.
<https://doi.org/ludwig.lub.lu.se/10.1080/09500782.2018.1516780>
- Pacheco, Mark B. (2018), "Spanish, Arabic, and "English-Only": Making meaning across languages in two classroom communities", *TESOL Quarterly* 52: 995–1021. <https://doi.org/10.1002/tesq.446>
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2017), *New perspectives on translanguaging in education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2018), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulsrud, BethAnne, Tian, Zhongfeng & Toth, Jeanette (eds) (2021), *English-medium instruction and translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters.
- Prilutskaya, Marina (2021), "Examining pedagogical translanguaging: A systematic review of the literature", *Languages* 6: 180.
<https://doi.org/10.3390/languages6040180>
- Prince, Peter (1996), "Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency", *The Modern Language Journal* 80: 478–493.
<http://ludwig.lub.lu.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/second-language-vocabulary-learning-role-context/docview/85636806/se-2?accountid=12187>
- Rodrick Beiler, Ingrid (2020), "Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway", *TESOL Quarterly* 54: 5–28. <https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Rolin-Ianziti, Jeanne & Brownlie, Siobhan (2002), "Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom", *The Canadian Modern Language Review* 58: 402–426.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.58.3.402>
- Sandlund, Erica & Sundqvist, Pia (2016), *Translanguaging, code-switching, or just doing ESL teaching? Teachers' 'translation' turns in response to learner questions in a multilingual ESL classroom*, Paper presented at The 6th LANSI conference, Columbia University, New York City, USA, 7–8 October.
- Saxena, Mukul (2009), "Construction & deconstruction of linguistic otherness: Conflict & cooperative code-switching in (English/) bilingual classrooms", *English Teaching: Practice and Critique* 8: 167–187.
- Schmitt, Norbert & Schmitt, Diane (2020), *Vocabulary in language teaching* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seltzer, Kate & Collins, Brian (2016), "Navigating turbulent water: Translanguaging to support academic and socioemotional well-being", in Ofelia García & Tatyana Kleyn (eds), *Translanguaging with multilingual students*. London: Routledge, pp. 140–159.

- Son, Vi Than (2018), *English in primary education in Sweden and Vietnam: Teaching practices, learner outcomes and out-of-school exposure*. Unpublished PhD dissertation, Lund University.
- Swedish National Agency for Education (2011), *Curriculum for compulsory school, pre-school and the recreation centre*. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Tian, Zhongfeng, Aghai, Laila, Sayer, Peter & Schissel, Jamie L. (eds) (2020), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens*. Dordrecht: Springer.
- Tian, Lili & Macaro, Ernesto (2012), "Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: A lexical focus-on-form study", *Language Teaching Research* 16: 367–391. <https://doi.org/10.1177/1362168812436909>
- The Swedish Schools Inspectorate (2011), *Engelska i grundskolans årskurser 6–9. Rapport 2011:7*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Tholin, Jörgen (2014), "'Swedishness' as a form for learners of English in Swedish schools: A study of national and local objectives and criteria in compulsory schools", *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(3): 253–268. <http://ludwig.lub.lu.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/swedishness-as-norm-learners-english-swedish/docview/1650526758/se-2?accountid=12187>
- Toth, Jeanette (2017), "English first: Policy and practice in a Swedish EMI primary class", *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 5: 214–237. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.2.03tot>
- Tsagari, Dina & Diakou, Constantina (2015), "Students' and teachers' attitudes towards the use of the first language in the EFL state school classrooms", *Research Papers in Language Teaching and Learning* 6: 86–108. <https://rpltl.eap.gr/>
- Üstünel, Eda (2016), *EFL classroom code-switching*. London: Palgrave Macmillan.
- Wu, Yan Jing, Cristino, Filipe, Leek, Charles & Thierry, Guillaume (2013), "Non-selective lexical access in bilinguals is spontaneous and independent of input monitoring: Evidence from eye tracking", *Cognition* 129: 418–425. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.cognition.2013.08.005>
- Zhao, Ting & Macaro, Ernesto (2016), "What works better for the learning of concrete and abstract words: Teachers' L1 use or L2-only explanations?", *International Journal of Applied Linguistics* 26(1): 75–98. <https://doi.org/10.1111/ijal.12080>

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 styrdokumenterna (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 andraspråksutveckling.

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 andraspråkslärare, 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 & Allgäuer-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 ankomststuder, 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.

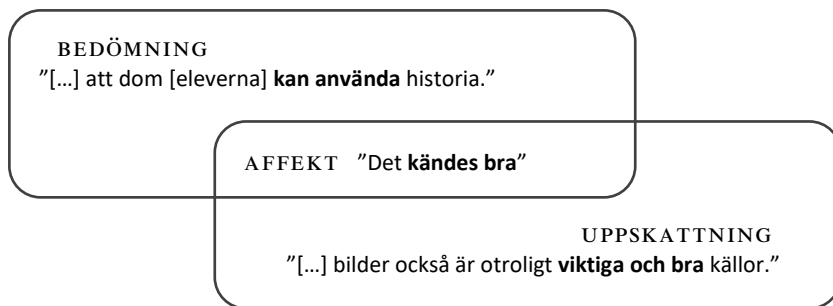
Studiens material består av tre audioinspelade intervjuer (49, 72 respektive 84 minuter långa) med historieläraren. Den första intervjun genomfördes efter det första årets klassrumsobservationer, den andra och tredje efter det andra året, i alla tre fallen efter skolavslutning. Tidpunkten valdes för 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 understrukena. 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.

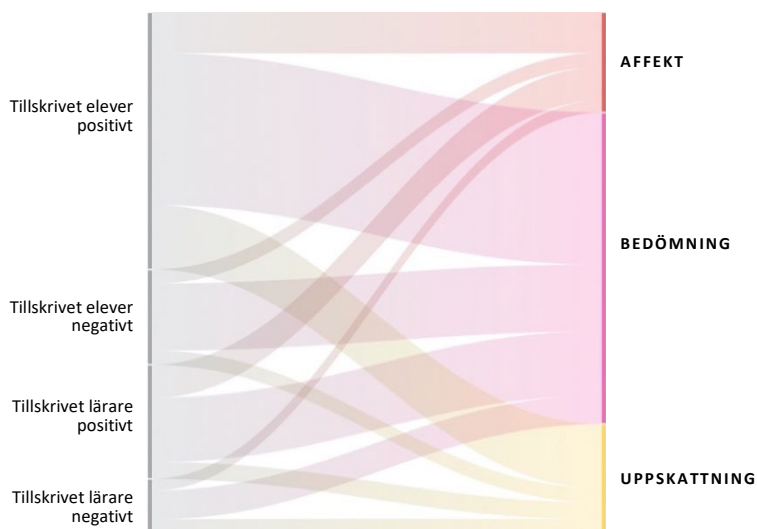
Dimension 3, polaritet:	Dimension 1, typ: affekt (a) bedömning (b) uppskattning (u)	Dimension 2, tillskrivs: eleverna (e) läraren själv (l) övriga (ö)	Dimension 4, på vilket vis: inskrivna (i) framkallade (f)	I relation till forskningsfrågorna
Positiv (+) 65 %	(a) 19 % (b) 58 % (u) 23 %	(e) 66 % (l) 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 %

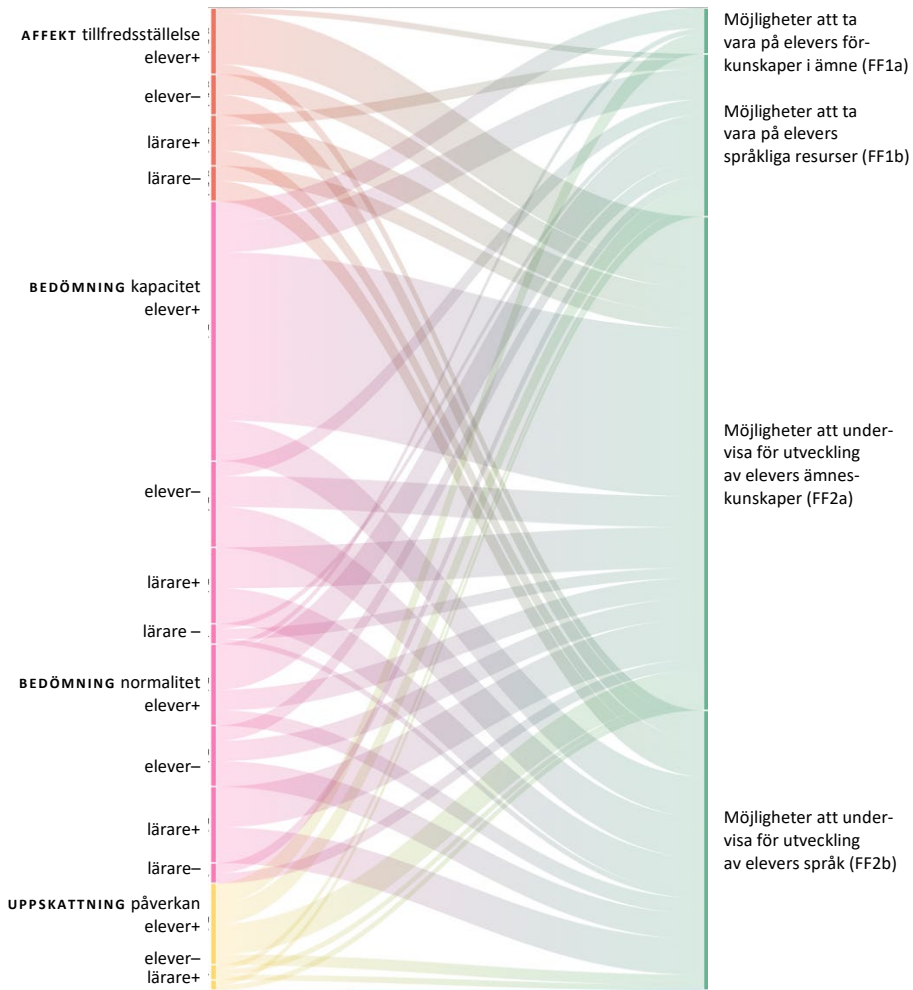


Figur 2. Fördelning av positiva respektive negativa värderingar som tillskrivs elever respektive läraren i förhållande till **AFFEKT**, **BEDÖMNING** och **UPPSKATTNING**. I den grå stapeln på diagrammets vänstra sida avgränsas de fyra kategorierna med tunna, vita mellanrum. På höger sida har stapeln olika färger, kopplade till respektive attityd. Genom att följa vart och ett av de fyrafälten 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.

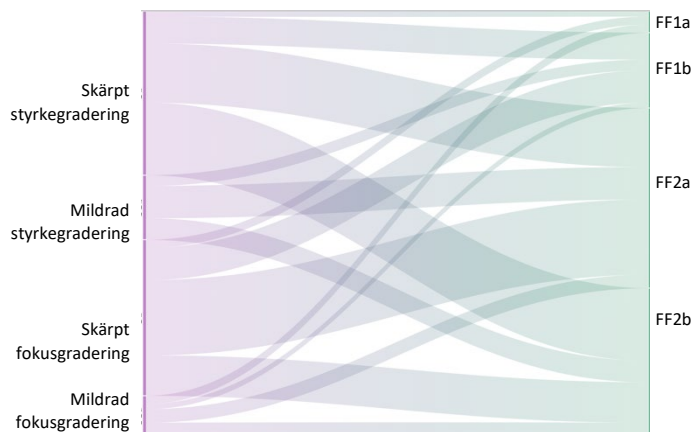


Figur 3. Fördelning av materialets största underkategorier, **AFFEKT tillfredsställelse**, **BEDÖMNING kapacitet** respektive **normalitet** samt **UPPSKATTNING påverkan** inklusive vem attityden tillskrivs och polaritet (till vänster), och fördelningen i förhållande till forskningsfrågorna (till höger). 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 mycket 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 studiehandledning 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 prövning 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–

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.] [...]	BEDÖMNING, kapacitet, lärare– BEDÖMNING, kapacitet, elever+
För jag kan inte där känner jag, börja testa eller nånting. [...] för att jag känner att dom måste ha, en grund för att sen gå vidare till en text [...]	Skärpt fokusgradering BEDÖMNING, anständighet, lärare– BEDÖMNING, normalitet, elever–, skärpt styrkegradering AFFEKT, säkerhet, lärare+ ⁶
	AFFEKT, vilja, lärare+ BEDÖMNING, normalitet, elever–, framkallad

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

[...] 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" [...]	BEDÖMNING, kapacitet, lärare+ Skärpt styrkegradering UPPSKATTNING, kvalitet, lärare+ AFFEKT, tillfredsställelse, lärare+
---	---

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. Värdet 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.

Gymnasieelevers arbete med och attityder till processkrivning i moderna språk

Christina Rosén & Christine Fredriksson

Abstract

Swedish students' proficiency in written production in a third language (L3) has proven to be insufficient (European Commission 2012). Despite its potential for language learning (e.g. Manchón 2011), writing tends to be a neglected skill in foreign language classrooms in Sweden. Students are given few opportunities to produce texts (Knospe 2017). Therefore, students often feel insecure and lack strategies for text production in their third language. There are few in-depth studies of students' ability to reflect on and process their texts.

In this article, we focus on process-oriented writing in German as a foreign language in a Swedish upper secondary school (course 4). Texts from 20 Swedish learners of German (level A2–B1) working with process-oriented writing for three months were collected. After having finished the work with process-oriented writing the learners were asked to fill in a questionnaire on their attitudes towards the work with process-oriented writing. Our study is guided by the following questions: What impact does the work with written production have on students' attitudes to text production? What effect does corrective feedback and revision of texts from fellow students have on accuracy? Our study contributes with information on writing practices in the foreign language classroom and the effect corrective feedback from fellow students has on writing accuracy. Contrary to results in earlier studies and our expectations, our study shows that the group feedback the students received on their texts only had a minor influence on their writing accuracy. Finally, we contribute with implications concerning research design and teaching practices, focusing on task design in writing activities in the language classroom.

Inledning

I styrdokumentet för moderna språk läggs stor vikt på den kommunikativa kompetensen som inbegriper att elever tillägnar sig ordförråd och grammatik, förmåga att anpassa sig till syfte och mottagare i tal och skrift och att uttrycka sig sammanhängande (Skolverket 2011). Dessa delförmågor ska byggas ut med stigande kursnivå i moderna språk. En rapport från Europeiska Kommissionen om europeiska 15-åringars språkliga kompetens i ett L3 (deras andra främmande språk) (European Commission 2012) visar dock att svenska elever uppnådde väldigt låga nivåer i alla färdigheter i

moderna språk¹ efter två eller flera års undervisning. Lägst var deras resultat i skriftlig produktion. I engelska låg de däremot i topp. Det finns en uppenbarlig förbättringspotential för skrivundervisningen i moderna språk i Sverige.

Sedan augusti 2019 har svenska lärare i moderna språk via Skolverkets lärportal (2020) tillgång till delar av ett fortbildningsmaterial som tagits fram inom ramen för projektet *Språksprånget*. I likhet med satsningar som Läslyftet eller Matematiklyftet ska materialet bidra till förbättrade ämneskunskaper hos eleverna genom implementering av nya arbetsformer för att utveckla undervisningen. Med utgångspunkt i fortbildningsmaterialet i modul 2 *Skriftlig produktion och interaktion* vill vi i vår forskning undersöka och medvetandegöra hur arbetet med textproduktion kan utvecklas även i moderna språk.

Denna artikel presenterar delar av en pilotstudie där vi undersökt processororienterat skrivande i en gymnasieklass i tyska kurs 4. I pilotstudien tittar vi på informationsstrukturering, metakommentarer, type/token-frekvens och språklig korrekthet. Syftet med vår pilotstudie är även att utvärdera metoder och forskningsdesign och att lyfta fram aspekter som är särskilt viktiga för uppgiftsdesign i skrivaktiviteter. I denna artikel fokuserar vi på elevernas attityder till arbetet med processororienterat skrivande och vilken inverkan arbetet med elevrespons och revidering har på texternas språkliga korrekthet. Avslutningsvis bidrar vi med några implikationer kring forskningsdesign och undervisningsmetoder.

Vi tar avstamp i ett kognitivt perspektiv på språkinläring och lärande. Detta bottenar i antagandet att inläringen av ett främmande språk är en kognitiv process som kräver inlärares uppmärksamhet vid bearbetningen av språklig information i både input och output. När det gäller elevers textproduktion anknyter vårt projekt till forskning som undersökt explicit skrivundervisning i moderna språk (se Knospe 2017), vilket fortfarande kan betraktas som ett tämligen utforskat område (se Storch 2018: 262; Sánchez-Naranjo 2019: 614). Processororienterat skrivande är inte nytt men har i Sverige främst tillämpats i svensk- eller engelskundervisningen. Anledningen till detta kan vi bara spekulera i, men en anledning kan vara att man upplever att undervisningstiden i moderna språk inte räcker till.

I föreliggande studie genomförs kvalitativa och kvantitativa analyser av 18² gymnasieelevers textproduktioner på tyska. För att undersöka elevernas skrivutveckling analyserar vi deras texter från första utkastet till den tredje och sista versionen av texten. Vad har hänt i slutversionen av texten efter att den kommenterats i grupp (enligt en checklista) och reviderats två gånger? Vilken effekt har arbetet med processkrivning haft på korrektheten i elevernas texter samt deras attityd till skriftlig produktion? Utöver analyser

¹ I varje land undersöktes det största tredje språket (L3), vilket i Sverige är spanska.

² Av samtliga inlämningar från 20 elever valde vi att analysera textversion 1 och 3 från 18 elever, som lämnat in båda versionerna.

av elevtexterna genomfördes även två enkätundersökningar, en där eleverna ombads fylla i ett frågeformulär om bakgrundsinformation och en där vi undersökte deras attityder till arbetet med processkrivning efter avslutat skrivarbete.

När det gäller inläringen av ett främmande språk i klassrummet är betydelsen av explicita språkkunskaper eller deklarativa kunskaper i kontrast till implicita kunskaper eller procedurala kunskaper av centralt intresse (se Ellis 2005). I denna studie intresserar vi oss för deklarativa kunskaper som reflekteras i elevernas kommentarer på varandras texter och deras genomslag i reviderade texter samt förändringen beträffande texternas korrekthet. En aspekt som särskilt betonas inom flerspråkighetsforskning är rollen av metalingvistisk medvetenhet vid inläringen av ett L3 (se Jessner 2008). Språklig medvetenhet (*language awareness*) är också en aspekt av undervisningspraktiker som fokuserar elevers medvetenhet om hur språket fungerar. Enligt Borg (1994: 62) bör undervisningen fokusera på följande aspekter för att utveckla språklig medvetenhet (vår översättning):

1. Språket upptäcks som ett dynamiskt fenomen
2. Inlärare talar med varandra om språket
3. Inlärare interagerar för att upptäcka och förklara språkliga fenomen
4. Målet är inte enbart kunskap om och förståelse för språket utan även förmågan att lära sig
5. Inlärare involveras både kognitivt och affektivt

I vår undersökning av elevers arbete med processkrivning tar vi hänsyn till ovanstående egenskaper i de frågor som ställs i elevenkäten.

När det gäller bedömningen av elevtexters kvalitet finns olika uppfattningar om innebörden i begreppet textkvalitet, och språklig korrekthet är en dimension av flera som bidrar till texters kvalitet (se Polio 2008; Polio & Shea 2014; Sieber 2008: 273–274). I denna studie har vi valt att fokusera på språklig korrekthet, då vi vill veta vilken effekt elevernas interaktion och revidering av texterna har på deras språkliga medvetenhet och deras förmåga att rätta sina texter, dvs. hur detta påverkar den språkliga korrektheten i texterna.

Frågeställningar

1. Hur praktiseras skrivandet i tyskundervisningen?
2. Vilka attityder har elever till detta arbetssätt?
3. Vilken effekt har arbetet med processkrivning på elevers textproduktion?

Skrivundervisning i ett L3 är ett tämligen outforskat område, inte bara i svensk skola. Därför vill vi med denna artikel bidra med nya kunskaper inom ett fält som är särskilt relevant för lärare i moderna språk.

Tidigare studier

Enligt den senaste forskning som undersökt svenska elevers skrivutveckling i moderna språk (här tyska) verkar explicit skrivundervisning, dvs. undervisning som främjar språklig medvetenhet i samband med skrivprocessen, spela en nyckelroll i framgångsrik textproduktion (Knospe 2017, 2019). Trots detta visar studier att elever får skriva få texter i moderna språk. Därför känner de ofta en osäkerhet och saknar strategier när det gäller textproduktion i de moderna språken (L3) (Knospe 2017).

Vi tar i detta kapitel först upp några studier som undersökt skrivundervisning och skriftlig produktion i främmande språk. Därefter tar vi upp undersökningar som fokuserat explicit på processkrivning och elevrespons. Slutligen presenteras undersökningar där man tittat på vilken påverkan olika typer av feedback har på inlärares skriftliga produktion.

Skriftlig produktion i främmande språk

Skrivande på ett främmande språk påverkas i hög grad av skribentens ålder, språknivå och även skrivförmåga på förstaspråket. Har man dessutom redan lärt sig skriva och läsa på sitt förstaspråk kommer skrivutvecklingen på det nya språket att se annorlunda ut. Vilken typ av inflytande ens förmåga att skriva på förstaspråket har på skrivförmågan på det nya språket debatteras dock mellan olika forskare. En van skribent är bättre på att disponera en text på olika språk men beroende på vad man undersöker i främmandespråkstexter finns det både likheter och skillnader mellan skrivande på förstaspråket och ett främmande språk. Bartelheimer et al. (2017) undersöker tidigare språks påverkan på textkompetensen i L3-tyska. Författarna menar att släktskap mellan språk, kulturellt betingade drag för olika texttyper, undervisningstraditioner och inlärningsmiljöer påverkar textkompetensen. Inlärare som lär sig ett nytt språk har ofta problem med att skriva sammanhängande (koherenta) texter. Ofta radas meningar på varandra utan koherens och L2-produktioner uppfattas av infödda talare ofta som korthuggna, textmässigt osammanhängande och helt enkelt som att det inte låter som tyska/svenska (Rosén 2006, 2009). Rosén har i sina studier fokuserat på skriftlig produktion i L3-tyska och L3-svenska (från nybörjare till avancerade inlärare). I en interventionsstudie visade Rosén (2009) att explicit undervisning har en påtaglig effekt på elevers skrivprocess, texten som produkt och elevers metalingvistiska kunskap i tyska.

Wolff (2000: 108) skriver (i en tysk kontext) att "learning to write in an L2 and writing in an L2 are probably the best ways of learning the second language". Vidare tar han upp följande:

It has been shown very clearly that L2 processing is different from L1 processing; it is not difficult to conclude that in teaching L2 skills, especially academic skills (reading and writing), a specific methodological approach, which is different from the L1 approach must be developed. (Wolff 2000: 107)

Manchón (2011) skiljer på ”learning to write” och ”writing to learn”. Hon argumenterar för att eleverna inte bara ska använda skrivande som ett sätt att uttrycka sig skriftligt på sitt främmande språk, ’lära sig skriva’. Att ’skriva för att lära sig’ främjar ju lärande på andra områden som kunskap om både innehåll och språket. Inlärare måste bli uppmärksamma på luckor beträffande sina språkresurser och reglerna i det främmande språket (2011: 62). ”Of theoretical and pedagogical interest is the finding that when it comes to grammar, there is no guarantee that students’/writers’ attentional processes will match those intended by the researcher” (2011: 73). Manchón refererar även till Swain och Lapkin (1995) som bl.a. kom fram till att deras informanter fokuserade mer på grammatisk korrekthet ju högre språkkompetens de besatt (ibid.).

Även Williams (2012) tar upp aspekten ”writing to learn” i främmande språk, vilket man har börjat fokusera på i senare studier och i undervisningen. Skrivande ses inte som det sista man gör när man har lärt sig ett språk utan snarare som ett verktyg för att bättre lära sig språket. En fördel med skriftlig jämfört med muntlig produktion är förstås också att det finns mer tid för reflektion och omskrivningar vilket då ökar uppmärksamheten för olika språkliga strukturer. Skriftlig produktion kräver dessutom mer fokus på form (Williams 2012: 325). Flertalet studier visar att inlärare använder fler komplexa strukturer och variation i sina texter om de får tid att planera sitt skrivande. Williams (2012: 326) påpekar även att ”writing may allow or even encourage the deployment of explicit, or even metalinguistic, L2 knowledge, which may not be available to them while speaking”. Skriftlig produktion kan således bidra till en högre grad av metarefleksion över språket.

Trots detta skriver, som vi redan tagit upp, svenska elever fortfarande få texter på tyska som L3 (Knospe 2017: 19). I en nyligen genomförd studie i moderna språk 3 i tyska på gymnasiet visade det sig att eleverna kände osäkerhet när det gäller att skriva texter på tyska och att använda sig av skrivstrategier (Knospe 2017). På tyska hade de enbart fått skriva korta berättelser, beskrivande texter och brev. Argumenterande texter hade de så gott som aldrig fått skriva (Knospe 2017: 51). Knospe visar i sin undersökning hur undervisning om skrivande och användning av skrivstrategier påverkar elevernas förmåga att skriva på sitt ”tredje språk”. Hon visar även på vikten av att arbeta med strategiövningar och reflektera över skrivandet för att öka den språkliga medvetenheten. I hennes studie deltog två grupper tyskelever i en 12 veckor lång interventionsstudie. En experimentgrupp fick undervisning i hur man planerar och strukturerar argumenterande texter medan en kontrollgrupp inte fick denna undervisning.

Texterna samlades in vid tre tillfällen och bedömdes av fyra bedömare. Sju fokuselever i experimentgruppen fick dessutom som hemuppgift att skriva ytterligare fyra texter på tyska och en på engelska. Dessa texter uppvisade tydligt förbättrad kvalitet, medan det bland de övriga deltagarna inte märktes någon höjning av kvaliteten. Att eleverna fick skriva hemma utan tidspress och dessutom producera mer text hade alltså större effekt (Knospe 2017: 177). Att skriva är en färdighet som kräver automatiserade kunskaper (jfr Knospe 2017: 27). Automatiserade kunskaper i ett språk är inte tillgängliga i en ny situation och kontext, och det är därför avgörande att undervisningen förmedlar deklarativa kunskaper – hur man skriver – innan dessa blir till automatiserade färdigheter.

Processororienterat skrivande och elevrespons

Processororienterat skrivande är ett arbetssätt som innebär många fördelar, inte minst för att det är elevaktiverande och skapar en medvetenhet om språket, hur det används och hur man gör när man skriver. När man arbetar med processkrivning inriktar sig undervisningen på hela arbetsprocessen och inte bara på en färdig slutprodukt:

Den traditionella skrivundervisningen fokuserade på produkten. Vi har i skolan av hävd koncentrerat oss på den mer eller mindre, oftast mindre, färdiga texten och bedömt dess grad av felfrihet. Min åsikt är att avsevärda pedagogiska vinster kan göras om vi frigör oss från detta synsätt och istället beaktar också hela den arbetsprocess som så småningom leder fram till en färdig text. (Strömqvist 2007: 17)

När det gäller aktiviteter som är förknippade med processkrivning, dvs. elevers revidering av och reflektion över egna och andra elevers texter, visade en studie från Rijlaarsdam & Couzijn (2000) att elevers medvetenhet ökade och att eleverna efter hand hade lättare för att revidera sina texter. Även Tocalli-Beller och Swain (2005: 9) kom fram till att elevers textproduktion gynnas av att de tillsammans får reflektera över fel och förbättringsförslag i sina texter: "Therefore, when given the chance to reflect about language and discuss its use, students are given the opportunity to acquire and/or reinforce knowledge". Williams (2012: 323) tar också upp förberedelsearbetet inför skrivandet och interaktionen mellan elever medan de skriver sin text: "it is this interaction, rather than the act of writing itself, that may be facilitative of language development".

Donato (2004) tar upp att samarbete endast fungerar under vissa förutsättningar, mycket beroende på relationen i par-/ gruppansammanställningarna. Han nämner bland annat att eleverna måste:

- acknowledge themselves as a part of the core activity in such a way that each individual has a role to play in achieving a larger goal;
- possess knowledge which they can share with other participants in order to construct new knowledge through which a group coherence can develop. (Donato 2004: 287)

Även Storch och Wigglesworth (2010) undersökte samarbete i skriftlig produktion i främmande språk. De presenterar viktiga resultat beträffande de attityder, strategier och uppfattningar om språkkonventioner inlärare har genom tidigare erfarenheter. Detta ignoreras ofta, trots att det sannolikt påverkar inlärnarnas "willingness to accept the feedback and their likelihood of retaining it" (Storch & Wigglesworth 2010: 328).

Shehadeh (2011) undersökte i en longitudinell studie (16 veckor) kollaborativt skrivande i främmande språk. Han ville se vilken effekt arabisktalande studenters samarbete hade på textkvaliteten och deras attityd till skrivandet i engelska som L2. I en grupp arbetade studenterna individuellt och i en annan i par. Resultaten visade på förbättringar i textinnehåll, organisation och vokabulär men inga signifikanta skillnader mellan grupperna beträffande grammatisk korrekthet. En förklaring kan enligt Shehadeh (2011) vara att informanterna hade dåliga förkunskaper och att de därför inte hade tillräckliga kunskaper för att hjälpa varandra. Studenterna som samarbetade hade dock positiva attityder till kollaborativt lärande. På frågan om de ville fortsätta arbeta i par sa en student dock: "Maybe if you have a good partner" (Shehadeh 2011: 297).

Fredriksson (2019) diskuterade vad elever kan bidra med när det gäller förbättringar av en elevtext samt vilka problem som kan uppstå när elever ska kommentera och revidera varandras texter. Elevrespons är en slags formativ bedömning och innebär att eleverna utgör resurser för varandras lärande. I processkrivning får eleverna då i uppdrag att kommentera varandras texter utifrån givna kriterier för textens form och innehåll, enligt en checklista eller en responsmall, för att sedan kunna revidera och förbättra sin egen text. Kommentarer kan vara skriftliga eller muntliga eller också förekomma i en kombinerad form. Eleverna kan till exempel jobba parvis eller i smågrupper och ge respons på varandras första utkast av en text. Efter en första revidering kan det finnas en ny omgång för elevrespons och slutligen även lärarens feedback och nya revideringar (Fredriksson 2019: 2). Hon tar också upp för- och nackdelar med att investera den tid som elevrespons tar. Ibland kan det vara mer effektivt att enbart lärare ger feedback, till exempel när elever är ganska nya och nybörjare i sitt moderna språk. Elevrespons kan dock vara ett bra komplement till lärarens respons. En viktig aspekt är också det sociala samspelet mellan eleverna.

Molloy (2008) framförde kritiska aspekter som bör tas i beaktande för att processkrivningen ska kunna bli så konstruktiv som möjligt. Exempelvis

kan elever ha svårt att vara riktigt ärliga och kritiska mot varandra eftersom de är rädda för att skada relationen med andra elever. Många gånger vet eleverna inte heller vad de ska säga om vad som behöver förbättras i andras texter.

Effekten av olika typer av feedback på inlärares skriftliga produktion

Bitchener (2008) fann att feedback med antingen muntliga eller skriftliga metalingvistiska förklaringar resulterade i större inlärningsvinster än feedback som inte väckte elevernas uppmärksamhet på samma sätt då de bearbetade sina texter. Enkätundersökningar och intervjuer med L2-inlärare visar att elever förväntar sig och värdesätter lärarnas feedback på sitt skrivande. Det finns en allmän enighet bland forskare att för att feedback ska vara effektiv när det gäller språkinläring måste den bearbetas. Med andra ord måste eleverna lägga märke till feedbacken och reagera på den för att den ska leda till språkinläring (se Wigglesworth & Storch 2012).

I en studie som undersökte påverkan av indirekt och direkt feedback på studenters skriftliga produktion kom Sarvestani och Pishkar (2015) fram till att direkt feedback, dvs. feedback som visade den korrekta formen för studenten, ledde till ett mer korrekt språkbruk än indirekt feedback, dvs. feedback som uppmärksammade feLEN utan att visa den korrekta formen. Detta diskuteras även av Storch (2018: 266) som menar att direkt och indirekt feedback inte bör betraktas som dikotomier utan istället kontinuerligt bör anpassas utifrån elevens behov. Målet är att elever i sitt skrivande efter hand ska kunna gå från direkt till indirekt feedback och slutligen kunna rätta sig själva.

I en metastudie om effekten av arbetet med kamratgranskning ställer sig Liu och Brown (2015) tveksamma till om studenter tog till sig grammatisk rättning om de bara gick igenom sina rättade texter utan att skriva om dem. De anser att "revision is a necessary first step in the development of written accuracy" (Liu & Brown 2015: 67). Detta bekräftas i en studie av Ekanayaka och Ellis (2020) som undersökte vilken påverkan skriftlig feedback och revidering av engelska L2-texter hade på den grammatiska korrektheten i studenters textproduktion. Sammanlagt 91 studenter uppdelade i tre grupper deltog i en experimentell skrivuppgift under fyra veckor. En grupp reviderade sina texter, varav hälften behöll sina korrigeringar när de skrev en ny uppgift medan den andra hälften inte hade tillgång till dem. En andra grupp slutförde de nya uppgifterna efter att ha diskuterat återkopplingen parvis men utan att revidera. En tredje grupp slutförde uppgifterna utan feedback eller möjlighet att revidera. Gruppen som fick möjlighet att revidera innan de slutförde en ny skrivuppgift gjorde de största vinsterna beträffande korrekthet. Störst positiv effekt hade textrevideringen bland de studenter som behöll det korrigerade första utkastet när de skrev en ny uppgift. Enligt enkätundersökningen ansåg studenterna att det var mindre effektivt att enbart diskutera rättningar i grupp

än att revidera texten. Ekanayaka och Ellis (2020: 9) menar att "the students might have been more favorably disposed to peer discussion if they had received training in how to do it". Vikten av träning tas även upp av Sánchez-Naranjo (2019) som undersökte peer feedback bland studenter i spanska som L2.

Sammantaget visar tidigare studier att skriftlig produktion spelar en viktig roll för språkutvecklingen och utbyggnaden av mer komplexa strukturer. Viktigt är också att elever får lära sig skrivstrategier. När det gäller processkrivning har metalingvistiska förklaringar och feedback som väcker elevers uppmärksamhet en positiv effekt på skrivutvecklingen. Det är även viktigt att anpassa typen av feedback efter det behov elever har för att kunna redigera sin text (se Storch 2018). Elevers textproduktion gynnas av att de får tid att förbereda och tillsammans reflektera över fel och förbättringsförslag samt revidera sina texter.

Metod

Informanter

Denna longitudinella interventionsstudie genomfördes med en grupp gymnasieelever som vid implementeringen av processkrivning inom ramen för denna undersökning påbörjat kurs 4 i moderna språk tyska. Gruppen valdes utifrån lärarens engagemang och förtrogenhet med att jobba med processkrivning enligt ett utbildningsmaterial som tagits fram inom ramen för Skolverkets projekt *Språksprånget*. För att kunna undersöka en representativ gymnasieklass utan extern påverkan av forskarna genomfördes inget urval genom förkunskapstest. Däremot gjordes en fast gruppindelning med tre elever per responsgrupp. Undersökningar visar nämligen att tre elever i en grupp är ett optimalt antal för en jämn interaktion (Løkenstgard Hoel 2001: 107).

Undersökningsgruppen består av 11 flickor och 10 pojkar med en genomsnittsålder på 16,7 år. De flesta elever (15) har läst tyska i 5 år, medan resterande elever har läst tyska i 4 år (n=2), 4,5 år (n=2) eller 6 år (n=2). För att ge en bättre bild av elevernas språkliga bakgrund, kunskaper i tyska samt exponering för och användning av tyska redovisas nedan svaren på en enkät om biodata som alla elever fyllde i.

När det gäller elevernas bakgrund anger 19 av 21 elever Sverige som födelseland. Endast en elev har bott i ett tysktalande land och har en tysk förälder. Denna elev är också den enda som anger att tyska och engelska utgör ett L2 och att tyska används ofta utanför skolan i umgänget med släktingar och kompisar. Förutom denna elev anger de resterande 20 eleverna att svenska är deras första språk (L1), följd av engelska (L2) och tyska (L3). Sju elever anger att de även lärt sig ett eller flera ytterligare språk som ett L1 (n=2), L3 (n=1), L4 (n=4) eller L5 (n=2). Språken är bosniska, norska, polska, franska, italienska och latin.

Svaren i enkäten angående elevers bakgrund visar tydligt att tyska för de flesta (19 elever) är ett skolspråk som sällan används utanför klassrummet. Enbart två elever har svarat att de använder tyska ganska ofta och att de ofta har kontakt med tysktalande personer. Av de nio elever som anger att de ofta (n=2) eller ganska ofta (n=7) reser till eller igenom tysktalande länder, svarar åtta att de aldrig (n=2) eller väldigt sällan (n=6) använder språket på sin fritid. I den mån det används är det begränsat till samtal, dvs. muntlig interaktion. Kontakter genom spel, musik eller tysktalande släktingar förekommer hos två elever. Tyska medier används enbart av en elev i större omfattning.

Material och genomförande

I början av undersökningen informerades eleverna skriftligt om projektets syfte samt om att deltagandet var frivilligt och att det när som helst kunde avbrytas. Eleverna fick också veta att deras data anonymiseras och att projektet inte påverkar deras betyg i tyska.

Själva datainsamlingen började vid terminsstart hösten 2020 och avslutades i januari 2021. All data samlades in av läraren och skickades sedan anonymiserat vidare till forskarna. Inledningsvis genomfördes en enkätundersökning för att samla in biodata med bl.a. information om elevernas språkliga bakgrund och förkunskaper i tyska samt deras användningspraktiker av tyska (för resultat, se avsnittet Informanter ovan). Därefter fick eleverna en introduktion i arbetet med processskrivningen: förberedelse (mindmap), textversion 1, rättning 1 med hjälp av checklista (se bilaga A), textversion 2, rättning 2 med hjälp av checklista, textversion 3, rättning lärare. Den sista textversionen, själva slutversionen efter lärarens rättning, kunde inte genomföras pga. den höga belastningen som pandemin medförde för den ordinarie undervisningen. I slutet av projektet genomfördes en andra enkätundersökning för att fånga upp elevernas egna erfarenheter med skrivundervisning och deras attityder till processskrivning. Både enkät 1 (biodata) och enkät 2 (attityder) skapades i Google Forms och innehåller slutna frågor och öppna svarsalternativ.

Arbetet med processskrivning tog sin utgångspunkt i en skrivuppgift som utformats av forskarna (se bilaga B). Uppgiften innehåller en semesterbild och en kort tysk text om tyskars resvanor som en inspirationskälla för att skriva en text till rubriken ”Wohin reisen die Schweden im Sommer?” (Vart reser svenskarna på sommaren)? I instruktionerna som ges på svenska anges förväntade antal ord (250–300) samt några förslag på innehållspunkter att ta upp i texten.

I ett första steg fick eleverna göra individuella digitala mindmaps om ämnen som de tänkte skriva om. Dessa gjordes på svenska för att underlätta själva idéflödet. Därefter skrevs den första texten (textversion 1) på tyska på dator. Eleverna fick också ange vilka hjälpmedel de hade använt. I nästa fas fick eleverna jobba med pappersversionen av texterna i fasta responsgrupper

(tre elever per grupp) för att muntligt och skriftligt ge feedback på varandras texter. Som utgångspunkt hade de en av läraren framtagen checklista med punkter de skulle lägga fokus på (se bilaga A). Texterna med elevers manuella rättning och kommentarer (rättning 1) samlades in. Samma procedur ägde rum med det andra utkastet (textversion 2) och de texter som rättats en andra omgång (rättning 2). Efter den andra gruppresponsen skrevs den tredje versionen av texten (textversion 3) som rättades av läraren med hjälp av ett digitalt rättningsverktyg. Texterna med lärarens rättning tas inte upp i denna studie eftersom verktygets felkategorier visade sig vara för övergripande för att kunna tillämpas i en felanalys.

I tabellen nedan framgår vilket material som samlats in för hela projektet. I denna studie fokuserar vi dock enbart på elevenkäterna 1 och 2 samt elevtexterna version 1 och 3. Analysen av enkäterna grundar sig på samtliga 21 elevers svar. En elev ville inte lämna ut sina texter för analys och därför kvarstod material från 20 elever. För analysen av elevernas texter valdes här enbart texter från de elever som hade lämnat in version 1 och slutversion 3, dvs. texter från 18 elever.

Tabell 1 Datainsamling

Tidsram	Material	Antal elever
September 2020	Enkät 1 biodata	21
September 2020	Mindmap	21
September 2020	Textversion 1	20
September 2020	Rättning 1 med hjälp av checklista	20
September 2020	Textversion 2	16
Oktober 2020	Rättning 2 med hjälp av checklista	18
Oktober 2020	Textversion 3	18
December 2020	Rättning av läraren	20
Januari 2021	Enkät 2 elevattityder	21

Analysmetoder

För sammanställningen och analysen av enkätsvaren användes Google Forms. Svaren på de slutna frågorna analyserades kvantitativt med hjälp av deskriptiv statistik och presenteras numeriskt och i stapeldiagram. Svaren i de öppna svarsfälten analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys enligt kategorier framtagna under analysprocessen.

Analysen av elevtexterna (version 1 och 3) gjordes manuellt. Alla data sammanställdes och analyserades kvantitativt i Excel. Eftersom denna studie har fokus på elevresponsens och rättningens påverkan på språklig korrekthet inkluderas enbart felanalyserna. Dessa genomfördes av båda forskarna och inkluderade gemensamma kontrollomgångar för att säkra studiens reliabilitet. I tabell 2 finns en översikt över felkategorierna och exempel från elevtexterna samt tydliggörande kommentarer. Checklistan, framtagen av läraren, är mer allmänt hållen (se bilaga A) medan vi i vår analys valt att kategorisera samtliga fel utifrån lingvistiska kategorier. Därutöver har vi

tittat på stor bokstav på substantiv och utelämnade ord. Felen är markerade med fet stil.

Tabell 2. Felkategorier

Felkategorier	Exempel	Kommentar
Stor bokstav på substantiv	Die reisen nach großstädten ist oft für shopping und erlebnis . (Elev 13)	Eleven har missat att markera substantiv, egennamn etc. med stor bokstav
Nominalfras	Die schwedischen ist ein reisende volk die reisen weltweit. (Elev 3)	Eleven har gjort fel när det gäller kasus, genus, eller numerus på artikel, pronomen och adjektiv eller på substantivet i nominalfrasen
Prepositionsfras	Ein Familie mit kinder können zu Skansen fahren, und skansen ist ein zoo mit viel tiere und andere aktivitäten . (Elev 18)	Eleven har gjort fel när det gäller kasus, genus, numerus på artikel, pronomen, adjektiv eller substantiv i prepositionsfrasen
Subjekt-verb-kongruens	Die Schweden reise auch zum sicher Länder weil sie denken über sich. (Elev 10)	Eleven har gjort fel när det gäller kongruensen mellan subjekt och verb i person och numerus
Lexikalt ord	Meine Lieblingsländer für sonnen und baden semester ist Italien, Frankreich und Spanien weil ich habe viele minne von wenn ich wo da. (Elev 13)	Eleven har använt fel tyskt ord eller uttryck eller ett svenskt eller engelskt ord
Ordföljd huvudsats	Ins Sommer, viele Schweden reisen nach Südeuropa, genauer gesagt, oft nach Spanien oder Griechenland. (Elev 2)	Eleven har använt fel ordföljd när det gäller verbets position i en huvudsats.
Ordföljd bisats	..., das es ist sehr schön mit Ferien in warmen Ländern haben, (Elev 4)	Eleven har använt fel ordföljd när det gäller verbets position i en bisats
Omotiverad tempusväxling	Wenn ich war in Barcelona geht ich mit mein bruder und mein vater auf ein fußballmatch und sehen barcelona spielen, Sie Verliert . (Elev 13)	Eleven har bytt tempus i en mening som har en tydlig syftning till ett annat tempus, t.ex. presens istället för preteritum
Verbfras	Einige wollen die Hitze gehaben , einige wollen die Kalt gehaben (Elev 2)	Eleven har missat form eller använt fel form i en verbfras
Utelämnat ord	Ich habe jeden Jahre Ausland gefährt. (Elev 15)	Ord har utelämnats i en sats, t.ex. preposition, opersonligt <i>es</i> , relativt pronomen
Övriga fel	Für Schwedische Jungen sind die Sommer is prima für reisen und zu Festival gehen. (Elev 19)	Fel som inte sorteras i de andra kategorierna, t.ex. fel i infinitivfras

Resultat

I detta kapitel presenterar vi resultaten av vår studie. Först presenteras elevernas tidigare erfarenheter av att arbeta med skriftlig produktion i moderna språk genom en sammanfattning av de mest relevanta svaren.

Därefter sammanfattas elevernas attityder till processkrivning och deras slutsatser efter avslutat arbete. Slutligen presenteras vilken inverkan elevernas feedback och revidering av texterna haft på den språkliga korrektheten.

Elevernas erfarenheter av skriftlig produktion i moderna språk

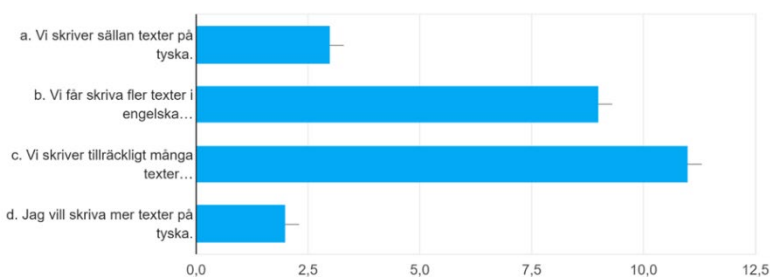
Nedan sammanfattas elevsvaren från bakgrundsenkäten angående tidigare arbete med skriftlig produktion i moderna språk med fokus på tyska.

Elevernas erfarenheter av skriftlig produktion i tyska

Elevernas enkätsvar gällande omfattningen av skriftlig produktion på tyska visar två tydliga tendenser, nämligen att eleverna tycker att de *skriver tillräckligt många texter på tyska* och att de *skriver fler texter i engelska* (se figur 1). Samtidigt är det få elever som tycker att de *sällan skriver texter på tyska* eller att de *gärna vill skriva mer texter på tyska*.

2. Vilka erfarenheter har du av skriftlig språkproduktion i tyska? Kryssa för de alternativ som stämmer in på dig. Du kan välja ett eller flera alternativ.

21 svar



Figur 1. Erfarenheter av skriftlig språkproduktion.

Kommentarerna i det öppna svarsalternativet (n=9) ger en mer ambivalent bild av vad eleverna tycker om skriftlig produktion i tyska. Överlag verkar de vara nöjda med den omfattning i vilken de skriver texter på tyska trots att fem elever uttrycker att det ges förhållandevis lite utrymme till skriftlig textproduktion i tyska. Enbart två elever uttrycker explicit att de gärna skulle vilja skriva mer: ”Jag [sic!] inte att vi skriver för få texter på tyska men jag skulle gärna skriva lite mer eftersom jag tror att det är ett bra sätt att se hur man har förbättrats genom åren och hur man kan förbättras ytterligare.” Den andra eleven skulle gärna skriva mer men är medveten om att ”andra inte uppskattar det så mycket.” Det nämns även att det är ”svårare” att skriva på tyska jämfört med engelska. Jämförelsen med

engelska leder också till motstridiga kommentarer då en elev anser att de skriver ”mer texter på engelska lektionerna än på tyska lektionerna”. En annan menar däremot att de skriver ”ungefär lika mycket som i engelskan”.

Ämnen eleverna skriver om i undervisningen i tyska

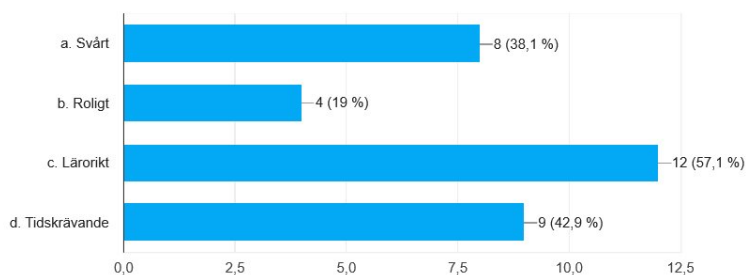
Elevernas kommentarer tyder på att många associerar till skrivuppgiften de fick i samband med detta projekt eftersom 12 av 21 elever anger resor: ”Det senaste vi skrev om var vart svenskar helst reser”. Andra ämnen är ”jämför andra länder”, ”socialt sammanhang, ungdomar, [...] våra erfarenheter”, ”saker som händer i vardagen som exempelvis skolan”, ”intressen, familj” och ”traditioner/kultur och historia i samband med boken vi läser”. Kopplingen till böcker eller texter som har lästs i klassen återkommer även hos två andra elever. En elev går i sin reflektion tillbaka till åk 9 för att minnas: ”Nu skrev vi om resande. Kom ihåg att vi skrev en text i 9:an om högtider. Tror det brukar va lite blandat, ibland om temat man läser om i skolan.”

Elevernas attityder till arbetet med processkrivning

Elevernas svar visar att ungefär hälften av gruppen (12 elever) uppfattar processkrivning som ett lärorikt arbetssätt (se figur 2). Samtidigt framgår det också att många anser det vara svårt (8 elever) och tidskrävande (9 elever). Bara fyra elever tycker att det har varit ett roligt arbetssätt. Även elevers kommentarer i det öppna svarsalternativet återspeglar denna bild då fem av åtta elever beskriver svårigheter. Två elever uttrycker sig positivt: ”Roligt men svårt” eller ”en ny metod som jag gillade”. Andra elever skriver också att de lärde sig att förbättra sin text trots att de också upplevde svårigheter att rätta andras och egna fel: ”Det blir svårt för oss elever att hitta alla fel för de kan vara sånt som vi inte lärt oss en. Annars gillade jag de för man fick lära sig saker som man själv inte tänkte på som en kompis kanske tänkte på när den skrev” och ”Jag känner att jag lärde mig mycket och verkligen fick finslipa min text, däremot fanns risken att man letade för mycket fel och rättade sådant som redan var rätt”. En elev förklarar att det är svårt att uttrycka sig på tyska: ”Jag har ganska svårt för att skriva och så på tyska med dramatik och sånt”. Det framkommer också att inställningen till processkrivning förändrades med tiden och uppfattades som ”långtråkigt” i slutet.

5. Vad tycker du om arbetssättet med processkrivning som ni har testat under hösten 2020? Du kan välja ett eller flera alternativ.

21 svar



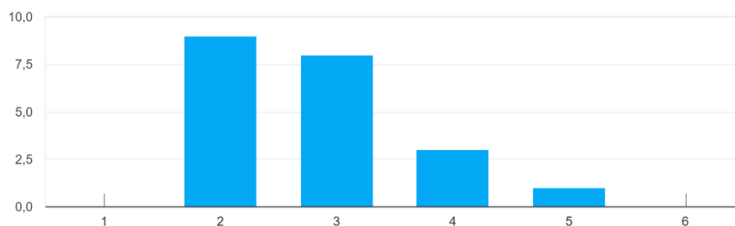
Figur 2. Attityd till arbetet med processkrivning.

Elevernas åsikter om hur det fungerade att rätta andras texter

Här fick eleverna ange på en likertskala mellan 1 (*mycket bra*) och 6 (*dåligt*) hur de upplevde rättningen. Av figur 3 framgår det tydligt att flertalet tycker att det fungerat bra (9 svar) eller ganska bra (8 svar). I de öppna svaren framgår att enbart fyra elever har mer negativa erfarenheter av att rätta andras texter. En aspekt som nämns i 10 av 20 kommentarer är att eleverna upplevde att det var svårt att rätta eftersom de inte hade tillräckliga språkkunskaper: ”Vi som rättade varandras var ungefär på samma nivå så vi fastnade lite ibland, fick inte med alla fel”. Två elever lyfter fördelen att det var lätt att se andras fel: ”Det är lättare att se andras fel än och se sina egna fel som man gjort” och ”Det var kul för man hittar mer fel hos andra än hos sig själv.” En elev beskriver även problematiken att ge kritik: ”Vissa hade svårt att säga till om man såg något som var fel för man ville inte vara otrevlig.” Denna elev uppskattar dock att ha lärt sig ”mer tyska” och att de fick samarbeta för att hitta fel. Det är också sex elever som uttrycker att rättningen varit lärorikt: ”Det var kul men det tog tid och det var svårt. Jag tycker dock att jag lärde mig mer tyska jämfört med många andra uppgifter vi gör i skolan.”

6. Hur tycker du att det fungerade att rätta andras texter? Ange från 1 till 6, där 1 är mycket bra och 6 är dåligt.

21 svar



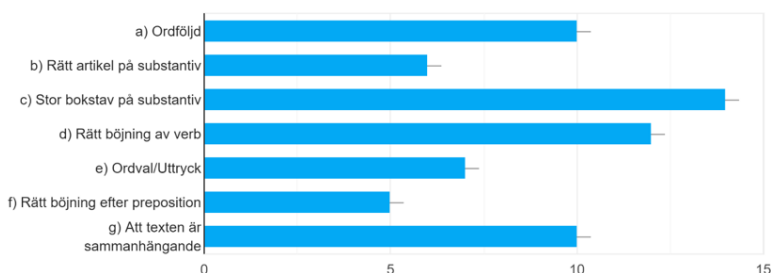
Figur 3. Attityd till rättning av andras texter, där 1 = mycket bra och 6 = dåligt.

Elevernas uppfattning om vad de fokuserade mest på då de rättade andras texter

Utifrån de punkter som fanns med i checklistan ombads eleverna att välja de alternativ de fokuserade mest på. Som framgår av figur 4 nedan fokuserade de mest på att markera stor bokstav på substantiv och rätt böjning av verb. Ordföljd samt koherens nämndes också av flera elever. Enbart ett fåtal markerade rätt böjning efter preposition och rätt artikel på substantiv.

7. Vad lade du mest fokus på när du rättade andras texter? Du kan välja ett eller flera alternativ.

21 svar



Figur 4. Vad eleverna lägger fokus på vid rättning.

Elevernas åsikter om hur användbar den feedback var, som de fick av andra elever i gruppen

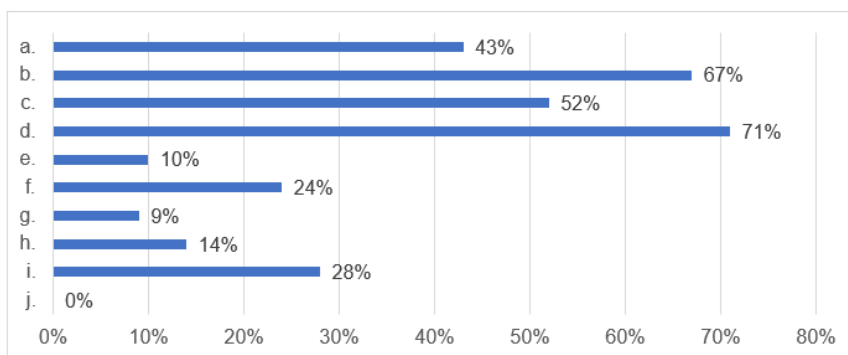
Nedan sammanfattar vi de viktigaste av de 21 öppna svar vi fick. Åtta elever ansåg att kommentarerna de fått var *mycket användbara*: ”Mycket användbara, fick en att reflektera över det man skrivit” och ”Jag tyckte att kommentarerna var väldigt användbara eftersom man då kunde rätta felet man gjort men själva diskussionen i sig var också väldigt bra”. Sju elever svarade *ganska användbara*. Ett svar här var: ”Jo det var användbara men

inte lika mycket som de är från en lärare”. Några elever var direkt kritiska till den respons de fått av sin grupp och skrev att vissa kommentarer var sämre ”då det gjorde en osäker på vad som vad rätt”. Ett mer reflekterande svar beträffande utebliven feedback lød: ”Inte användbar, fick inte mycket hjälp men när jag fick tillbaka texten av läraren så var det mycket fel. Antingen ville min grupp inte vara elaka och rättade inte eller så brydde dem inte sig”.

Elevers egna slutsatser om arbetet med processororienterat skrivande

Vi ville också veta vad eleverna ansåg att de lärt sig av arbetet med processororienterat skrivande. De fick här ett antal redan givna alternativ att välja på, varav de kunde välja flera. De tio alternativen a–j presenteras nedan med antalet svar i parentes. Figur 5 visar deras svar i procent. Majoriteten svarade att det gjort dem mer uppmärksamma på sina egna fel och svårigheter. Det hade också lärt dem att fundera mer över textens innehåll. Därefter följer mer fokus på språklig korrekthet och planering av texten.

- a. Att planera min text (9)
- b. Att fundera mer över textens innehåll och struktur (14)
- c. Språklig korrekthet (11)
- d. Att vara uppmärksam på egna fel och svårigheter (15)
- e. Att lära mig skriva bättre genom att kommentera andras fel (2)
- f. Att bli bättre på tysk ordföljd (5)
- g. Att bli bättre på att skriva verb rätt (2)
- h. Att slå upp ord i lexikon (3)
- i. Att hitta och använda uttryck i texten vi fick (6)
- j. Annat (0)



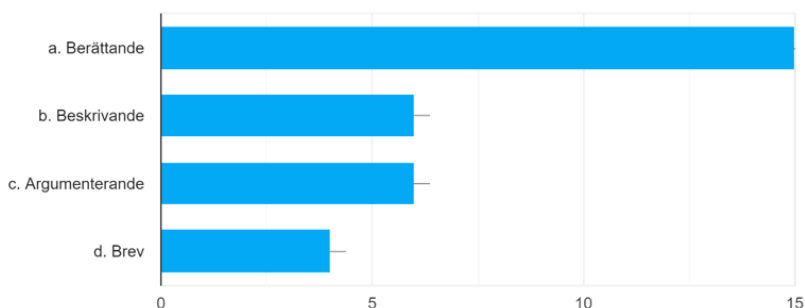
Figur 5. Vad elever lärt sig av arbetet med processkrivning.

Vi frågade sedan vilka slags texter de helst vill träna mer på att skriva. En klar majoritet vill skriva berättande texter och detta är också det de oftast får

skriva (se figur 6). Brev kommer dock sist, en texttyp som förekommer i nationella proven i tyska.

4. Vilka slags texter vill du helst träna mer på att skriva? Du kan välja ett eller flera alternativ.

21 svar



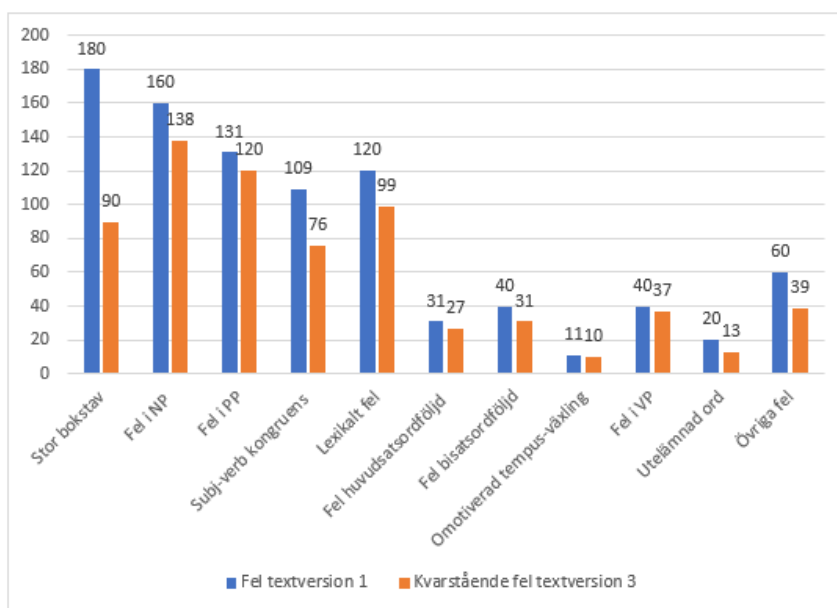
Figur 6. Texter som elever vill träna på att skriva.

Hur arbetet med processororienterat skrivande påverkat elevernas arbetssätt när de skriver texter på tyska

Av de 21 svar vi fick på denna öppna fråga var många positiva. En majoritet (n=16) svarade att de börjat planera sina texter mycket bättre, inte bara i tyska. De antecknade vid sidan om och försökte använda detta mer i sin text. De fokuserade också mer på sammanhanget och försökte undvika saker de inte kunde skriva korrekt. En elev skrev att ”jag har börjat att bli mycket mer noggrann och verkligen tänka efter om vad jag skriver”. Fler sådana kommentarer löd: ”Jag har en struktur och vet ungefär hur jag ska lägga upp texten”, ”Jag tänker mer på mitt skrivande medan jag skriver” och ”Jag försöker numera planera min text ytterligare innan jag skriver den”. Några ansåg att det var bra att läsa igenom texten flera gånger och även ta en paus, för då kunde de se texten med nya ögon. Fyra var osäkra och endast en var negativ. Två skrev: ”Vi har inte skrivit någon uppgift sedan den”.

Vilken inverkan har elevernas feedback och textrevidering på språklig korrekthet?

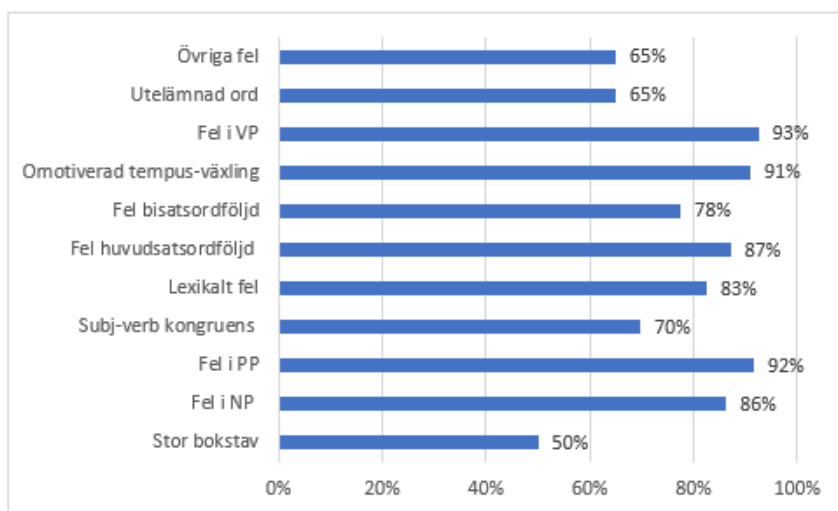
Den kvantitativa analysen av textversion 1 (blå staplar), dvs. det första utkastet, och textversion 3 (orange staplar), dvs. texten som rättats efter två omgångar med elevrespons visar på en minskning av antal fel i samtliga felkategorier. Jämfört med totalt 902 fel i version 1 finns 680 fel i version 3, vilket motsvarar 75 % kvarstående fel, inklusive 17 fel som tillkom på grund av felrättningar. Figur 7 visar fördelningen av felen på de olika kategorierna.



Figur 7. Fördelning av feltyper i textversion 1 respektive 3.

Det finns dock stora skillnader när det gäller fördelningen av fel på de olika kategorierna och vilka fel som har rättats. Missad stor bokstav på substantiv är den mest frekventa kategorin (19,9 %), följd av fel i nominalfrasen (17,7 %), fel i prepositionsfrasen (14,5 %), fel ordval (13 %) samt fel gällande subjekt-verbkongruensen (12 %). Dessa utgör tillsammans 77,6% av alla fel.

Figur 8 nedan visar i procent i vilken omfattning felen i de olika kategorierna kvarstår efter två revideringar. Störst förbättring ser vi när det gäller stor bokstav på substantiv. Här har antalet fel halverats (50 % kvarstår). Även felen gällande subjekt-verb-kongruens har minskat med nästan en tredjedel och 70 % kvarstår. Däremot har det skett få förbättringar när det gäller fel i nominalfraser och prepositionsfraser eftersom 86 % respektive 92 % av dessa fel kvarstår i dessa kategorier. Även fel gällande ordföljd i huvud- och bisatser har rättats i mindre omfattning, trots att ordföljd var en aspekt som fanns med på checklistan.



Figur 8. Återstående fel i textversion 3.

Analys och diskussion

Nedan analyserar vi resultaten av studien och utgår då från våra övergripande frågeställningar.

Hur praktiseras skrivandet i klassrummet?

Enkätsvaren visar att eleverna anser att de får skriva tillräckligt många texter på tyska. De verkar dock producera färre texter än i engelskan, och det verkar finnas en uppfattning hos vissa att textproduktion på tyska inte uppskattas av klasskamrater. Skrivandet förknippas också med svårigheter. Det framgår alltså ganska tydligt att textproduktion på tyska har en annan status än i engelskan och att eleverna inte gärna vill lägga mer fokus på det, trots att en del ser fördelar för lärandet. När det gäller ämnen som eleverna skriver om nämns huvudsakligen resor, andra länder och vardagliga ämnen. Det ligger nära till hands att anta att elevernas svar har en koppling till skrivuppgiften i den föreliggande undersökningen som hade resor som ämne. Svaren bekräftar således bilden att skrivandet inte har så stort utrymme i undervisningen och att eleverna inte tränas i att skriva olika texttyper (jfr Knospe 2017).

Vilka attityder har elever till arbetet med processororienterat skrivande?

Sammanfattningsvis visar undersökningen att eleverna har positiva attityder till arbetet med processkrivning trots att det upplevs som svårt och tidskrävande. Eleverna ser det som lärorikt att planera och få tid att reflektera över sina texter och att i responsgrupper uppmärksamma både egna och andras fel. Samtidigt framgår att eleverna har problem både med att ge och ta emot adekvat respons. Det är svårt att rätta och förlita sig på

andras feedback och att själv inte betraktas som otrevlig och för kritisk (jfr Molloy 2008). Dessutom uppstår besvikelse när många fel är kvar efter lärarens rättning. Eleverna verkar trots detta ha fått insikt i hur arbetet i responsgrupper väckt deras reflektion över språket och gjort dem uppmärksamma på sina och andras fel.

Vilken effekt har arbetet med processkrivning på elevers textproduktion?

Av elevsvaren i enkäterna framgår att arbetet med processkrivning haft en positiv effekt på skrivprocessen. Eleverna anser att de blivit bättre på planering, att försöka skriva sammanhängande, att undvika uttryck de inte kan skriva korrekt och att reflektera över skrivandet.

Vår analys av elevtexterna visade däremot att arbetet i responsgrupperna hade mindre effekt på texternas språkliga korrekthet än vad man kunde förvänta sig med tanke på elevsvaren. Trots att eleverna arbetat med en checklista som stöd vid revideringen innehöll slutversionen av texten fortfarande 75 % av felen då vi jämförde med den första versionen av texten. Visserligen minskade felen gällande subjekt-verb-kongruens med en tredjedel (70 % av felen kvarstod) och stor bokstav på substantiv, där antalet fel halverades (50 % av felen kvarstod). Detta stämmer också överens med elevernas egen uppfattning om vad de fokuserade på vid rättningen. Andra verbfel (utöver subjekt-verb-kongruens) verkar dock inte ha beaktats av eleverna. Även ordföljd i bisats och framförallt i huvudsats rättades i mindre omfattning trots att eleverna angav att de fokuserade även på det. Detsamma gäller fel i nominal- och prepositionsfraser, vilket kan betraktas som svårare att åtgärda. Sammantaget visar undersökningen att korrektheten i elevernas textproduktion förbättrades i mindre utsträckning. Däremot verkade elevernas inställning till textproduktion och medvetenhet om skrivprocessen ha påverkats positivt.

Slutdiskussion och didaktiska implikationer

Avslutningsvis diskuteras möjliga förklaringar till att resultaten föll ut som de gjorde. Det är förvånande att felen i elementär grammatik är så frekventa i kurs 4, dvs. efter 5 års undervisning i tyska. Samtal med läraren visade att denna klass hade dåliga förkunskaper vid terminsstart, vilket kan ha påverkat deras förmåga att upptäcka fel (jfr Shehadeh 2011: 297). Troligtvis saknade de förmåga att urskilja grammatiska strukturer; exempelvis gjorde de felrättningar och de satte stor bokstav på adjektiv och verb. Det kan inte heller uteslutas att några elever använt Google translate (trots att de angav andra hjälpmedel) då de skrev sina texter, vilket skulle kunna förklara att ett antal märkliga fraser var svåra att rätta. I checklistan (se bilaga A) uppmanades eleverna att stryka under alla verb för att kontrollera verbformen. Trots att verbformer var understrukna ledde detta inte till vidare reflektion och rättning. Checklistan var allmänt hållen och uppmanade eleverna snarare till indirekt feedback (t.ex. ”stryk under”) vilket kan ha

försvårat för eleverna att förstå. Vissa feltyper markerades inte konsekvent i hela texten. Ovanstående verkar sammantaget ha påverkat rättningen negativt på det sättet att eleven inte själv reflekterade över resterande fel i sin text. I den andra omgången med elevrespons rättades nästan ingenting alls. Förmodligen tappade vissa elever motivationen när de inte litade på rättningen från kamrater. Dessutom fanns det på pappret för lite utrymme för att ge utförligare kommentarer och därmed mer direkt feedback. Hur deras muntliga feedback såg ut kan vi dock inte uttala oss om, eftersom vi enbart samlade in skriftliga kommentarer. Även en ovana vid att arbeta i responsgrupper kan ha påverkat hur mycket eleverna vågade rätta och kommentera i varandras texter.

Även om endast en mindre elevgrupp deltagit i studien, tyder resultaten på att elever får producera för lite text i L3-tyska. Eftersom så få studier bedrivits beträffande skriftlig produktion i moderna språk finns här ett behov av mer forskning (se Knospe 2017 och Storch 2018). Om elever ska kunna utveckla sin skrivförmåga måste man låta dem skriva fler texter och olika typer av texter. Även nivåanpassad kontinuerlig feedback och revidering av texter har stor betydelse för skrivutvecklingen (Storch 2018). Forskning har även visat att elever blir mer angelägna att revidera sina texter om de får skriva om ett ämne som lärare och elever gemensamt kommit överens om (Polio & Williams 2009: 492). Utifrån resultaten i föreliggande studie och tidigare forskning (se bl.a. Storch 2018; Sánchez-Naranjo 2019) är följande punkter relevanta för processororienterat skrivande i ett främmande språk. Dessa punkter är också viktiga att beakta i framtida studier:

- Arbete med processkrivning bör tränas och förankras innan det implementeras i klassrummet.
- Checklistan bör tas fram tillsammans med eleverna. Läraren måste försäkra sig om att eleverna förstår och kan identifiera de grammatiska strukturer och kategorier som de ska fokusera på.
- Mer direkt feedback från både lärare och elever är viktigt i början av skivarbetet för att eleverna ska kunna revidera sina texter.
- Feedback behöver leda till att elever reflekterar över språket, inte enbart till att de rättar fel.
- Eleverna måste få träna på att ge feedback, t.ex. genom gemensam rättning av modelltexter.
- Arbetet i responsgrupper behöver tränas så att elever vågar och faktiskt rättar varandra.
- Elevsamtalen i responsgrupper behöver i framtida undersökningar även spelas in för att få en mer omfattande bild av elevers språkliga medvetenhet.
- Skriftliga kommentarer bör för tydlighetens och utrymmets skull göras digitalt.

Endast genom att arbeta kontinuerligt med skrivprocessen kan man förvänta sig mätbara effekter på elevers skrivutveckling: "It is likely that it is only through increased experience with the type of task that actually measurable effects of learning are likely to occur" (Wigglesworth & Storch 2012: 367). Framtida studier bör vara longitudinella och under en längre period undersöka effekterna av processorienterat skrivande på elevers skrivutveckling.

Referenser

- Bartelheimer, Lennart, Hufeisen, Britta & Janich, Nina (2017), "Do L2 French or L2 English learners write better L3 German texts? The influence of prior foreign language study on L3 German writing skills", *ZiF, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(1): 208–216.
- Borg, Simon (1994), "Language awareness as a methodology: Implications for teachers and teacher training", *Language Awareness* 3(2): 61–71.
- Busse, Vera (2013), "How do students of German perceive feedback practices at university? A motivational exploration", *Journal of Second Language Writing* 22(4): 406–424.
- Bitchener, John (2008), "Evidence in support of written corrective feedback", *Journal of Second Language Writing* 17: 102–118.
- Donato, Richard (2004), "Aspects of collaboration in pedagogical discourse", *Annual Review of Applied Linguistics* 24(1): 284–302.
<https://doi.org/10.1017/S026719050400011X>
- Ekanayaka, Waruni Iresha & Ellis, Rod (2020), "Does asking learners to revise add to the effect of written corrective feedback on L2 acquisition?", *System* 94: 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102341>
- Ellis, Nick (2005), "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", *Studies in Second Language Acquisition* 27(2): 305–352.
- Fredriksson, Christine (2019), "Kamratbedömning – elevers samarbete i skriftlig produktion". Ingår i Lärportalens modul Skriftlig produktion och interaktion, Del 8. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1a-moderna-sprak/Vuxenutbildning/911-skriftlig-produktion-och-interaktion/del_08/
- Jessner, Ulrike (2008), "A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness", *The Modern Language Journal* 92: 270–283.
- Knospe, Yvonne (2017), *Writing in a third language. A study of upper secondary students' texts, writing processes and metacognition*. Umeå: Umeå Studies in Language and Literature 36.
- Knospe, Yvonne (2019), "Schreibstrategietraining im Deutschunterricht: Textqualität und Schreibprozesse einiger schwedischer Lernender", *German as a Foreign Language* 2: 20–40.
- Liu, Qiandi & Brown, Dan (2015), "Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing", *Journal of Second Language Writing* 30: 66–81.
- Løkengaard Hoel, Torlaug (2001), *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

- Manchón, Rosa M. (2011), "Writing to learn the language: Issues in theory and research", i Rosa Manchón (red), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins, s. 61–84.
- Molloy, Gunilla (2008), *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Polio, Charlene (2008), "Research methodology in second language writing research. The case of text-based studies", i Tony Silva & Paul Kei Matsuda (red), *On second language writing*. New York: Routledge, s. 91–115.
- Polio, Charlene & Shea, Mark C. (2014), "An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research", *Journal of Second Language Writing* 26: 10–27.
- Polio, Charlene & Williams, Jessica (2009), "Teaching and testing writing", i Michael Long & Catherine Doughty (red), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell, s. 486–517.
- Rijlaarsdam, Gert & Couzijn, Michel (2000), "Writing and learning to write: A double challenge", i Robert Jan Simons, Jos van der Linden & Tom Duffy (red), *New Learning*. Dordrecht: Springer, s. 157–189.
https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_9
- Rosén, Christina (2006), *Warum klingt das nicht deutsch? - Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten*. Doktorsavhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rosén, Christina (2009), "Textproduktion i andraspråksundervisning – varför låter en svensk 'svensk' och en tysk 'tysk?'", i Päivi Juvonen (red), *Språk och lärande/Language and Learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm 7–8 november 2008*. Stockholm: Stockholms universitet, s. 173–188.
- Rosén, Christina & Marx Åberg, Angela (2019), "Processkrivning". Ingår i Lärportalens modul Skriftlig produktion och interaktion, Del 6.
https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1a-moderna-sprak/Grundskola/911-skriftlig-produktion-och-interaktion/del_06/.
- Sánchez-Naranjo, Jeannette (2019), "Peer review and training: Pathways to quality and value in second language writing", *Foreign Language Annals* 52(3): 612–643.
- Sarvestani, Maryam Shafiee & Pishkar, Kian (2015), "The effect of written corrective feedback on writing accuracy of intermediate learners", *Theory and Practice in Language Studies* 5(10): 2046–2052.
<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0510.10>
- Shehadeh, Ali (2011), "Effects and student perceptions of collaborative writing in L2", *Journal of Second Language Writing* 20: 286–305.
- Sieber, Peter (2008), "Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando", i Nina Janich (red), *Textlinguistik - 15 Einführungen*. Tübingen: Narr Verlag, s. 271–289.
- Skolverket (2011), *Ämne – Moderna språk*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i->

gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3

- Storch, Neomy (2018), "Thinking allowed. Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda", *Language Teaching* 51(2): 262–277.
- Storch, Neomy & Wigglesworth, Gillian (2010), "Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing", *Studies in Second Language Acquisition* 32: 303–334.
- Strömqvist, Siv (2007), *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Svalberg, Agneta Marie-Louise (2007), "Language awareness and language learning", *Language Teaching* 40(4): 287–308.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1995), "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning", *Applied Linguistics* 16: 371–391.
- Tocalli-Beller, Agustina & Swain, Merrill (2005), "Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates", *International Journal of Applied Linguistics* 15(1): 5–28.
- Wigglesworth, Gillian & Storch, Neomy (2012), "What role for collaboration in writing and writing feedback", *Journal of Second Language Writing* 21: 364–374.
- Williams, Jessica (2012), "The potential role(s) of writing in second language development", *Journal of Second Language Writing* 21: 321–331.
- Wolff, Dieter (2000), "Second language writing: A few remarks on psycholinguistic and instructional issues", *Learning and Instruction* 10: 107–112.

Bilaga A.

Bearbetning av egna texter

1. Checklista

1. Kan man förstå texten?
2. Stavning, stor bokstav, punkt och komma?
3. Stryk under alla verb - kontrollera att det är rätt form!
4. Har alla substantiv rätt genus (der,das,die)?
5. Har alla prepositioner rätt kasus (ack, dat, gen)?
6. Är alla pronomen korrekt böjda?
7. Ta ut satsdelar - har alla former blivit rätt?
8. Är ordföljden korrekt?

Utdrag ur grammatikboken hittar du på [siten för tyska 4](#):

TYSKA STEG 4 - digitalt material

1. **Anteckna när gruppen arbetar med din text och skriv sedan om hela din text, där du tar hänsyn till vad ni har kommit överens om. → Lämna in din text på nytt!**

Bilaga B.

Läs texten om tyskarnas resvanor nedan som inspiration till en egen text (se uppgiften nedan)

WOHIN REISEN DIE DEUTSCHEN...

... im Sommer?



Soziale Medien sind eine interessante Sache. Hier kann man sich online treffen, neue Freunde finden oder alte Kontakte erhalten. Im Facebook kann man aber auch interessante Informationen über alles Mögliche finden. Die Lieblingsband hat hier eine Seite, aber auch der neueste Film mit den besten Schauspielern. Seit einigen Wochen hat Facebook aber auch eine Funktion, mit der man seinen Freunden Fragen stellen kann. Wir haben in der vergangenen Woche im Internet die Frage gestellt, wohin die Deutschen im Sommer reisen werden. Das Ergebnis ist recht interessant. Favoritländer der Deutschen sind demnach Schweden, Dänemark und Italien. Aber die meisten Menschen sagten, dass sie Urlaub in "Balkonien" machen wollen, also Urlaub auf dem Balkon (<http://www.edutickers.com/newsfeed/german/searchall.php>. Hämtad 2011).

Uppgift: Skriv en text till rubriken „Wohin reisen die Schweden im Sommer“?

Du kan berätta om dina egna resvanor eller om svenskarnas favoritplatser eller också kombinera båda punkterna. Skriv minst 250 och max 300 ord till en jämnårig kille/tjej i Tyskland.

Ta gärna stöd i följande frågor:

Vart reser svenskarna helst? Varför?

Har du någon favoritplats eller något favoritresmål? Berätta varför du gärna reser dit och vad man kan göra där.

Finns det någon resa eller semester som du särskilt kommer ihåg? Berätta gärna om den.

Back to the Initial Condition: Experiences that Trigger the Need to Develop Language Skills Among University Spanish Students

Rakel Österberg, Alejandra Donoso & Enrique Sologuren

Abstract:

The present study investigates how the L2 learning experience shapes multilinguals' motivation to improve their writing skills in Spanish, a language they study at university level. Within the Second Language Motivational Self System Theory (L2MSS), the L2 learning experience is often neglected when it comes to interpreting and discussing findings on motivation. We propose that the analysis of the L2 learning experience should acknowledge both formal and informal settings, such as the family context, in order to research why and how a person chooses to develop certain linguistic abilities like writing.

Given that the L2 learner experience is spatially and temporally bound, the concept of *sensitivity to initial conditions*, i.e., the conditions or changes that may trigger the learner to move towards enhanced language learning, will be adopted to research the L2 learning experience.

The aim of the study is twofold. First, to investigate the Spanish learning experience as a function of the initial conditions referred to by the participants. Second, to research how the Spanish ideal and ought-to selves are related to the students' motivation to use and learn or maintain Spanish skills.

The data consist of a questionnaire answered by multilingual university students of Spanish (n=21) and written autobiographical narratives. The participants belong to two groups: one group of Spanish heritage language learners (n=10) and one group of native-Swedish speaking L3 Spanish learners (n=11). Overall, family reasons, previous school experiences, high proficiency in Spanish, previously acquired languages, contact with the linguistic communities, language use and context are all aspects tightly connected to the students' motivation to learn, maintain and develop Spanish language proficiency. The L2 learning experience, as a wider construct dependent on the sensitivity to initial conditions, must be considered to understand the complex nature of multilingual literacy development.

Introduction

The field of second-language motivation has grown prominently in recent decades, and there are robust findings on the effect of motivation on

second/foreign language (L2) learning outcomes (Al-Hoorie 2018; Dörnyei 2019a; Dörnyei & Ushioda 2009). As regards writing skills, several studies have found motivation to be a factor of great importance for the development of L2 writing skills, together with other individual differentiating factors (Kormos 2012: 400; Wilby 2020). Despite these findings, very few studies have specifically addressed how the development of academic writing skills might be related to motivation, especially when multilingual¹ students are engaged. Therefore, in the present study, we aim to fill this gap by focusing on the Spanish language classroom at university level in Sweden, a heterogeneous learning environment where Spanish learners with various language learning experiences coincide. In the university Spanish classroom, two important groups emerge: those who have learned Spanish in formal settings as a third language (L3), and those who have had varying types of formal education in Spanish² in addition to contact with Spanish since early childhood, so-called heritage language (HL) speakers. While these two groups of students often share the same classroom in Sweden, little is known about their different experiences of the language acquisition/learning processes.

To account for the various learning experiences of the students at hand, a model that integrates both school experiences and learning gained outside the school context is needed. The L2 motivational self-system (L2MSS), an approach in which motivation is conceptualised as the individuals' capacity to envision themselves as proficient speakers of a certain language, has previously been proposed in the literature (Dörnyei 2005; 2009). However, this system, designed to research L2 learning, does not adequately capture multilinguals' self-based approaches (Henry 2017), especially when these learners engage in formal studies of a language they know from an early age, like Spanish HL learners.

The L2MSS contains three main constructs. The first two components, the 'ideal L2 self' and the 'ought-to self'—both explained below—have generated empirical evidence when it comes to explaining L2 acquisition (Al-Hoorie 2018; Boo, Zann & Ryan 2015). The third component, the L2 learning experience, is defined as “the perceived quality of the learner's engagement with various aspects of the learning process” (Dörnyei 2019b: 20). It is based on what is experienced in an actual context, with lessons and resources, in which the participation of peers, parents and teachers is included (Dörnyei 2019b). The L2 learning experience has demonstrated powerfully predictive ability of motivated behaviour (2019b) and consequently has a clear role in second/foreign language learning. Nevertheless, its importance has often been neglected (Dörnyei 2019b). In the present

¹ Multilinguals are those who use three or more languages (Silva-Corvalán 2014: 1).

² In Sweden, heritage language learners can attend mother-tongue instruction or learn Spanish as a foreign language. Students may also be enrolled in both types of instruction (Hyllenstam & Österberg 2010).

study, we assume that aspects of the L2 learning experience are crucial to investigate the students at hand, who have heterogeneous learning trajectories within and outside of formal education. Consequently, our research aims for a deeper understanding of the conditions related to the use, learning and maintenance of Spanish language skills, especially concerning writing.

The nature of the L2 learning experience is spatial and temporal since language learners are real persons “necessarily located in particular cultural and historical contexts” (Ushioda 2009: 216). To capture the L2 learning experience, the concept of sensitivity to initial conditions will be applied. This concept has been used as part of the Complex Dynamic System Theory (de Bot 2008) and stems from Chaos Theory (Lorenz 1963). It holds that a small change in the initial conditions may generate unpredictable changes in the whole system (de Bot 2008). Language, as a complex system, is no exception (Larsen-Freeman 1997; 2014). In this study, the initial conditions are operationalised as events, changes or conditions that may have triggered the learner to move towards enhanced language learning.

In summary, we aim here to investigate students’ motivation to develop and maintain an advanced proficiency level of Spanish, with a special focus on their Spanish language learning experiences. Furthermore, given the importance of writing to achieve academic success, motivation for writing will also be studied. Since motivation for writing cannot be studied in isolation it will be studied in relation to motivation to learn Spanish in general. The research method is qualitative, and an online questionnaire provides background data together with an autobiographical narrative. Because of the changing nature of language learning and teaching in a multilingual world, our study answers international calls (see, e.g., Douglas Fir Group 2016) to work with authentic data from individuals developing language skills out of societal and personal needs (Douglas Fir group 2016). The participants (n=21) are HL and L3 university students of Spanish describing how they learn and use languages in their lives.

Our research questions are:

1. In terms of the L2MSS, how are the Spanish ideal and ought-to selves expressed in the participants’ answers and in their autobiographical narratives?
2. In terms of the L2MSS, how is the Spanish learning experience expressed in the participants’ answers and in their autobiographical narratives?
3. How do the students’ feelings towards and thoughts about their writing relate to their Spanish language learning experience and their motivational selves?

2. Theoretical background

In the following sections, the L2MSS is presented, in particularly the L2 learning experience (2.1), the motivation to maintain and develop language

skills, especially in a HL (2.2) and finally, studies on motivation to improve writing are presented (2.3).

2.1 The L2MSS and difficulties in approaching the L2 learning experience

In L2 research, motivation is defined as a goal-oriented action. It explains why we start learning something, and how persistent and intense this learning is (Dörnyei & Ryan 2015). Motivation is dynamic and changes over time (MacIntyre, Baker & Sparling 2017), and is said to be context-dependent and situation-bound (Ushioda 2009).

For decades, motivation for acquiring languages was analysed according to Gardner's socio-educational model, which was the dominant theory (Gardner 1985). This model distinguishes between integrative motive, that is the wish to approach the target language culture and speakers; instrumental motivation, which corresponds to external demands and expectations; and integrative motivation, which refers to inner motivation.

The L2MSS (Dörnyei 2005; 2009) is based on two psychological theories: the construction of possible selves (Markus & Nurius 1986) and self-discrepancy theory (Higgins 1987). According to Higgins (1987), motivation arises when a person senses a gap between present and future selves that is not too large. This insight makes the person put energy into learning. In other words, the motivation to learn a language can be conceptualised as the individuals' capacity to envision themselves as proficient speakers of a certain language. As already stated, the L2MSS includes the ideal L2 self, which corresponds to the learner's intrapersonal and emotional disposition towards the language; the ought-to self, which is the pragmatic, external driving force to learn (that is demands and expectations from oneself, school, parents, friends, peers); and the L2 learning experience, as defined above (Dörnyei 2019b: 20).

In the L2MSS, these selves are future-oriented guides, whereas the L2 learning experience is context-bound and therefore dependent on individuals' feelings and experiences in contact with the language and its users. In recent studies on motivation, the L2 language learning experience has been pointed out as an important but often neglected factor in interpreting and discussing findings on motivation and language use (Cziszér 2019; Dörnyei 2019b). A conceivable reason for this neglect may be the difficulties connected to the operationalisation of the learning experience, since it is complex, heterogeneous and changing over time. Indeed, experiences are individual and hard to generalise or simplify. Ushioda (2009: 216) points out that even when context and learning experiences are integrated in a theory of motivation, they are often considered independent variables and beyond individual agency. Therefore, Ushioda (2009) presents another way to understand context in relation to motivation, suggesting that a person's beliefs and perceptions regarding language learning are "person-

in-context-dependent” and not “context-independent” (2009: 215). Thus, motivation assessed by future-oriented self-guides may change in relation to a person’s experiences. The issue of changes in motivation over time is also problematised by Thorsen, Henry and Cliffordson (2017: 588), who argue that the discrepancies between the current and future selves have not yet been sufficiently operationalised in the L2MSS. The current self is defined as a person’s present self-perception (Thorsen et al. 2017). Motivation can arise in an attempt to reconcile potential future-oriented selves with the present self, according to Higgins’ Self Discrepancy Theory (1987). However, despite the importance of the current self for the L2MSS, this notion has not been sufficiently explained, nor the present/future discrepancy that it creates, according to Thorsen et al. (2017).

The L2MSS acknowledges the complexity of studying motivation. In recent years, several scholars have formulated the need to account for the dynamic and complex nature of learning as a result of a motivated behaviour (Dörnyei, MacIntyre & Henry 2014; Henry 2017). To this end, researchers in the field of Complex Dynamic System Theory (CDST) have suggested that a non-linear perspective, and a broader view of the different phenomena underlying complex systems such as motivation, may promote a more profound understanding of how motivation works. To approach motivation and do justice to its changing nature, there is a call for further qualitative studies that allow for the inclusion of aspects not yet considered. One such aspect is the L2 learning experience, which has proven to be “not only a strong predictor of various criterion measures but ... often the most powerful predictor of motivated behaviour” (Dörnyei 2019b: 19). However, studies concerning the L2 learning experience have been criticised because they neglect the heterogeneous learning contexts where today’s students learn languages as well as previous learning experiences or language skills acquired outside school, through family or naturally occurring language exchange.

Despite criticism, numerous studies have indicated the L2 learning is crucial for understanding motivation (Dörnyei 2019b: 22). Indeed, it was the most powerful predictor of high levels of the ideal L2 self in English, among many variables in a study by You and Dörnyei (2016), where it outperformed the other two constructs of the L2MSS in terms of predictability. Lamb (2012) found that the L2 learning experience explained the difference in motivation and L2 proficiency in a rural setting compared to an urban setting in a study of Chinese learners of English. Oyserman and James (2009) conducted a study on the importance of circumstances for the elaboration of selves. In sum, one conclusion of these studies is the need for further research on the L2 learning experience and its relation to the psychological theories behind the L2MSS.

2.2 Motivation to maintain and develop language skills

Regarding multilinguals and their likelihood of maintaining early childhood language skills, high levels of motivation have proved necessary to develop the weaker language(s) in their repertoire (Montrul 2010). However, few studies address multilinguals' motivation. Family heritage can be decisive for the choice of language studies, but not necessarily for the learning outcome. Olsen (2018) compared the L2MSS (the ideal L2 selves, the ought-to selves, the L2 learning experience, instrumentality, integrativeness and non L2-goals) of 1) HL and non-HL learners of Maori³ and 2) HL and non-HL learners of foreign languages (FL) (such as Russian and Spanish) in New Zealand. They found, on the one hand, that HL learners of Maori showed motivation in line with the L2MSS in a more extensive and complex way than the non-HL learners studying Maori. They measured positively on all the motivational variables of the L2MSS, including the L2 learning experience, which was measured as attitudes towards the learning situation in university context (Olsen 2018: 290). On the other hand, in the same study, similar results were found when comparing HL with learners of other FLs studied in the context of New Zealand. Notably, these results showed no significant differences between the groups regarding the L2 learning experience. According to these findings, HL status seems related to motivation as defined by the L2MSS. The status of the target language, and its importance in the surrounding society, also seems important for the motivational profile of the HL speaker. Two other studies comparing HL and FL learners of Chinese (Noels 2005) and German (Comanaru & Noels 2009) indicate that for all learners, but especially HL learners of these languages, the studied language is an important aspect of the self-concept. In other words, HL learners' Ideal L2 self-concept implies that they appreciate the HL as a part of who they are. Kim et al. (2017) came to a similar conclusion in a case study of seven Korean HL speakers in the US who negotiated their HL identities with highly varying degrees of motivation. Contact with actual or imagined HL communities proved to be an important aspect of motivation, something also observed in other studies, such as Mikulski's (2006) and Yanguas (2010) studies of Hispanic HL speakers in the US. Yanguas (2010) found that integrativeness was the most powerful indicator of motivation for HL speakers of Spanish. Integrativeness is a notion introduced by Gardner (1985) which refers to positive attitudes towards the community of speakers of the studied language, which in the L2MSS is a part of the ideal L2 self (Dörnyei 2019a). A similar result was presented by Geislerik (2004) in her study on HL learners of Russian.

Indeed, self-conceptions and identity processes seem to be narrowly linked to a speaker's motivation to develop and maintain their HL. Thompson (2020) arrives at the conclusion that negative attitudes and a

³ The teaching of Maori took place in a part of the country where Maori is spoken, which may also explain the importance to the L2 learning experience.

language's low status in society can lead to low levels of motivation. Thus, not all early multilinguals experience positive effects from learning more languages. In the US, Spanish multilingual speakers more often develop the opposite attitude, referred to as a *contentedly bilingual self* (Thompson 2020; see also Henry 2017 for further details), which is a self-conception without the motivation to improve a language or to learn other languages. A similar tendency has been found among Swedish multilingual students who are highly proficient in English but have low motivation to learn a L3 (Henry 2012). These examples show how different self-concepts interact with each other and with the learning context. Furthermore, a study by Ball and Ellis (2008) showed that identity, learning context, and writing are closely related, and when a person learns and uses a new discourse, a new identity is also adopted. In line with this, Leeman and Serafini (2020) in a study conducted with mixed groups of Spanish L2 and HL learners of Spanish, found that students' self-perceptions and identities reflected language ideologies and broader educational discourses. In this sense, HL speakers are seen by others as those who have an easy way into Spanish studies, whereas L2 learners are seen as the ones who slow down the speed and quality of the Spanish language classroom.

2.3 Motivation to improve writing

We know, from our experience teaching Spanish as well as the literature, that academic writing is quite demanding for students in general (Bazerman 2016; Holm & Laursen 2011; Källkvist & Hult 2016; Miller, Mitchell, Thomas & Pessoa 2014), and especially for students writing in a language they have not mastered (Grosjean 2010), like multilingual writers who develop writing competence in several languages (Hornberger 1989; 2002; 2004). Writing in Spanish at university level in Sweden implies a development of multilingual literacy, since previous knowledge of writing both in Swedish and in English is required to enrol in Spanish studies at university level. As stated above, the groups of Spanish learners are heterogeneous, with various degrees of preparedness and past experiences. According to Ball and Ellis (2008), such experiences can influence the motivation to write in different ways, strengthening or weakening self-confidence. Furthermore, students' motivation to develop writing responds to social contexts of possibilities for biliteracy (Gentil 2011). Besides, the context represented by language policy documents can have a negative effect on a person's self-confidence. According to Strömberg Jämsvi (2019: 221), multilingual students' self-perceptions are influenced negatively by the description of multilingualism in terms of deficiency in Swedish language policy documents. Thus, the L2 learning experience and students' perceptions may, in this sense, be crucial to understanding their willingness to improve their writing.

Regarding L2 writing, several studies (Ghaith 2019; Haagensen 2007; Kormos 2012) have found that motivation and cognitive variables explain much of the varying degrees of L2 writing improvement. However, HL speakers' motivation for writing remains a research gap. In a recent study, Hanson Seibert (2019) investigated the self-regulated motivation of Spanish FL and HL speakers in their development of Spanish writing skills to identify ways of enhancing motivation. The participants' context in Hanson Seibert's study was similar to the context of our students, that is, the teaching of academic writing was mainly designed for FL learners. Thus, the author highlights that writing abilities and motivation vary as a function of students' previous contact with the Spanish language, either as HL or FL learners. Hanson Seibert's results indicate significant differences between the groups in terms of extrinsic motivation and levels of confidence. According to the author, HL learners exhibit greater confidence and extrinsic motivation than FL learners (Hanson Seibert 2019: 205).

Furthermore, motivation in HL learners has been studied by Torres, Estremera and Sherez (2019), but in relation to proficiency levels. Torres et al. (2019) conducted a study that showed that motivation measured according to the L2MSS (the ideal L2 self and the ought-to self) seems to explain the variation in proficiency levels, together with a set of other individual differences, such as anxiety and willingness to communicate.

Finally, within the Swedish university context, L3/HL writing in academic settings has been researched by Donoso, Österberg and Sologuren (2021), but this study does not elaborate on motivation. Despite these findings, the area of motivation and HL writing has somehow been neglected, even though motivation has been viewed as one of the most important individual factors determining the quality of writing skills (Jang & Lee 2018; Kormos 2012).

3. Method, participants and materials

In the following sections, the design of the questionnaire (3.1), the data collection and the participants (3.2), the data from the autobiographical narratives (3.3), the analytical categories (3.4) and ethical considerations (3.5) are described. Finally, the validity and reliability of the study are discussed (3.6).

3.1 The questionnaire

A combined background and motivation questionnaire has been designed to assess autobiographical data on age of onset of Spanish- and Swedish acquisition/learning and self-estimated proficiency together with an autobiographical narrative on the informants' L2 learning experiences of all their languages during their lifetime. The questionnaire consists of 53 questions, but only 16 are considered pertinent for this study (see Appendix I).

The questionnaire builds on Thorsen et al. (2017), Henry and Thorsen (2018) and Serafini (2013). It contains multiple-choice questions or utterances assessed using Likert scales⁴. In addition, four open-ended questions are posed providing the students the opportunity to elaborate on their Spanish-language learning trajectories. The questionnaire is complemented by a narrative task (an autobiographical narrative) at the end of the questionnaire.

The multiple-choice questions measure topics such as *linguistic background*, *proficiency*, *current selves* and the *ideal Spanish* and *Spanish ought-to-self*. Table 1 shows how the different topics relate to the questionnaires that have guided the formulation of the items.

Table 1. Topics of the close-ended questions of the questionnaire

Topic	Question	Source
Linguistic background	Q5	Loosely based on Serafini (2013)
Proficiency scales, Spanish	Q12, Q20	
Proficiency scales, Swedish	Q26	
Proficiency scales, English	Q28	
Current Spanish self	Q21, Q22, Q25	Loosely based on Thorsen et al. (2017).
Current Swedish self	Q27	
Current English self	Q29	
Spanish ideal and ought-to selves	Q33, Q41	Loosely based on Henry and Thorsen (2018)

In the autobiographical narrative task, respondents describe their experiences learning the various languages in their lives. To facilitate this,

⁴ The Likert scales have seven levels ranging from 1 (“strongly disagree”) to 7 (“strongly agree”), see further footnote, Appendix 1. The seven-level design was chosen to enable a nuanced description of the different proficiency and motivational scales. The possibility to respond “neutral” was provided to give ample possibilities to answer. Only one item (Q8) has five levels, and is to be considered an exception and early mistake in questionnaire design. Despite this, Q8 answers are useful.

respondents could write in Swedish, English or Spanish. The use of autobiographical narratives to analyse motivation is well established (see e.g., Serafini 2020, Thompson 2020, Ushioda & Dörnyei 2012: 402, Yung 2018 and Österberg 2008). The wording of the last item is as follows:

Please choose a language (Swedish, Spanish or English) and tell your story about how you have learnt and how you use the different languages in your life. Try to be as detailed and exhaustive as possible but try also to exclude personal data such as names of schools, villages or cities where you have lived and important friends. This is thought to be a text so feel free to start, leave and go back to this text before submitting your answer.

The choice to present items assessed by Likert scales in the first part of the questionnaire was intentional, to ensure that similar data were collected, and, more importantly, to activate and make explicit the participants' beliefs about learning Spanish and other languages, which, in turn, was intended to spur the final autobiographical narrative.

3.2 Data collection

Data were sampled from undergraduate students enrolled in Spanish studies at two Swedish universities, many of whom were in teacher education programmes for (upper) secondary school. Sampling was made twice in 2021, first in May, at the end of the Spring term, and again in October, in the middle of the Autumn term. The invitations to participate were distributed through the university course platforms and were intended to reach all undergraduate students in Spanish. The total number of Spanish students invited to the study has been estimated at 150. Far from all of these students were 100 per cent active in studies at the time of sampling, which may have contributed to the low response rate, as well as the sampling's timing at the end of the term. Approximately 15 per cent of the students responded and received a link to the questionnaire. To reach more participants, some students who recently finished their studies (n=5) were also invited to participate. In sum, a convenience sampling was conducted throughout the data collection.

The questionnaire was administered to 31 students of whom 23 completed it. Several reminders were sent via the survey tool (Survey and report). Table 2 shows the sample and the response rate.

Table 2. Data collection, participants and response rates

Call/ Invitation	Total number of participants	Respon- ses	Valid respon- ses	Discarded responses	Response rate/ total number of invited partici- pants	Response rate/ partici- pants
-May	14	9	8	1	9%	64%
October	17	14	13	1	28%	82%
Total	31	23	21	2	15%	74%

Responses from participants who learned Swedish after puberty ($n=1$) were excluded from the study to ensure that all participants had studied Spanish in the Swedish school system. As shown in Appendix II, the group of HL speakers consists of 9 participants exposed to Spanish from birth and to Swedish early (at preschool age), and 2 participants in contact with Spanish since birth who acquired/learned Swedish between 7 and 13 years of age. The group of L3 Spanish learners consists of 10 participants who began formal Spanish education between ages 12 and 15. All participants, both Spanish HL and L3 speakers, meet the course entry requirement of English proficiency, and therefore, as a whole, they are labelled as multilingual speakers (the term L3 is chosen for those who have learned Spanish through formal education since they have already learnt, at least, English). The uneven gender representation (4 males and 17 females) reflects proportions typical of language courses at university (Nordenstam 2003).

In Figure 1 (section 3.4), we provide the categories used to capture our participants' lifetime contact with Swedish and Spanish. LE-SP means that the person was born and raised in a Spanish-speaking country, while LE-NSP the opposite, i.e., "not born or raised in a Spanish-speaking country". LE-F indicates Spanish acquired in Sweden in the family context, which is the case for most of the HL participants in this study, since they were born in Sweden. The participants received pseudonyms based on their linguistic background. The L3 speakers were given names that began with *T* and the HL speakers' pseudonyms began with *H*.

The students self-estimated their overall proficiency in Spanish. This is a subjective way of measuring proficiency that has been used in many studies (see, e.g., Ling, Elliot, Burstein, McCaffrey, MacArthur & Holtzman 2021). The students rated their proficiency as high (see Appendix III), which was expected, as they were enrolled in university courses in Spanish. The results

from the responses to a five-level Likert scale have been recalculated in order to fit a seven-level Likert scale. The HL speakers present the highest average (HL: 6.23), while the L3 speakers rate their proficiency a bit lower (L3: 4.62). The average of all participants is 5.46.

As regards self-rated proficiency in writing, the average of the whole group was 5.8 on a seven-level Likert scale. The participants consider the development of writing skills in Spanish to be important both from a pragmatic and from a personal perspective. One HL speaker, Hulda, rates the importance of developing writing skills as high for professional reasons, while another HL speaker, Hugo, seems more personally oriented. The background data offer a source of information that will be used in the discussion.

3.3 The data from the autobiographical narratives

The corpus of written narratives includes 21 texts with a total of 8,136 words. The average word count of the texts is 387 (range 83–1,227). We are aware that the fact that the respondents only took the questionnaire once may affect the results, increasing the significance of incidental factors such as tiredness or loss of focus. Therefore, we permitted students to take breaks while responding to the questionnaire and return at a later point to finish it. More important than the repeated tasks of this study's longitudinal design has been our intention to avoid respondents complying with or intuitively adapt answers to the researchers' agenda. Therefore, we preferred not repeating the research task and consider one autobiographical text per person sufficient for the study's scope.

Respondents chose to write narratives in Swedish (13), Spanish (7), and in one case both Swedish and Spanish (1). Two participants (Hila and Horacio) chose to write about their learning of Swedish. Hila mentioned Spanish as important for the acquisition of Swedish.

3.4 Analytical categories

Following Braun and Clarke's thematic analysis (2006), we have identified the different selves and the Spanish language learning experience through a deductive procedure in which the different constructs—the ideal L2 self⁵, the ought-to self⁶, and the L2 learning experience⁷—are identified. In the analysis, these constructs are labelled Spanish ideal self, Spanish ought-to self and Spanish learning experience, since the term 'L2' might be misleading when referring to HL learners and L3 learners. The current self⁸

⁵ See Examples 1–3.

⁶ For an example of the ought-to self, see Example 4.

⁷ We use the ideal L2 self and the L2 learning experience, terms used in previous research. Thus, when referring to the L2 ideal self and the L2 learning experience, we are actually referring to the participants under study.

⁸ For an example of the current self, see Example 7.

has also been tagged, since it has been pointed out as important for the operationalisation of the L2MSS (Thorsen et al. 2017).

As regards the Spanish ideal self, the ought-to self and the current self, the absence, vague presence or explicit and detailed presence of each concept in the texts was noted. Anytime a value was expressed as being connected to the informant's images, emotions and ideas about themselves as a speaker of Spanish, the utterance was tagged. Descriptions clearly related to the future were tagged as a Spanish ideal self. If the self is described as a future self in the past, it will be noted as Spanish ideal self in the past. If it rather relates to a present, already achieved status, it will be considered a current self.

We use the notion of sensitivity to initial conditions, in accordance with the CDST (Larsen-Freeman 2014), in our thematic analysis of the narratives. To understand how sensitivity to initial conditions works, we have decided to mark the initial conditions that emerge in the narratives. These initial conditions may correspond to events, changes or conditions which the learner interprets as crucial for a change or move towards enhanced language learning. In the present analysis, initial conditions can be expressed with different degrees of commitment towards what is expressed. We have categorised them as neutral (IC-NEUTRAL), positive (IC-POSITIVE) or negative (IC-NEGATIVE).

In addition to the above, and as a part of the Spanish language learning experience, we have also taken into consideration our students' language use and learning environment. Since learning is context dependent, both aspects are of importance. Thus, we have considered experiences within and outside of the classroom. Below, we explain how we identified the above-mentioned categories in the narratives.

The learning environment is where learning has taken place. LE-F means that Spanish is acquired in the family context. LE-EARLITT indicates that early literacy in Spanish is acquired in school. LE-HLI refers to HL instruction classes while LE-L3 stands for third language instruction (so called Foreign Language instruction).

Language use is described as a part of family life (USE-FAM), or contact with friends (USE-FRIENDS). USE-ENT indicates Spanish used for entertainment, such as watching films, reading, etc. USE-LEARN indicates the learner uses the language as a medium to learn the language (see Example 8). USE-PROF indicates using Spanish at the workplace, USE-STUD indicates using Spanish when studying and USE-TRAVEL indicates using Spanish when travelling. Finally, language used for writing has been coded USE-WRITE.

Figure 1 summarises how the Spanish language learning experience is investigated in our data, and what abbreviations are used. The Spanish language learning experience consists of the initial condition, the learning

environment and language use. These categories will be further analysed in relation to writing later in this article.

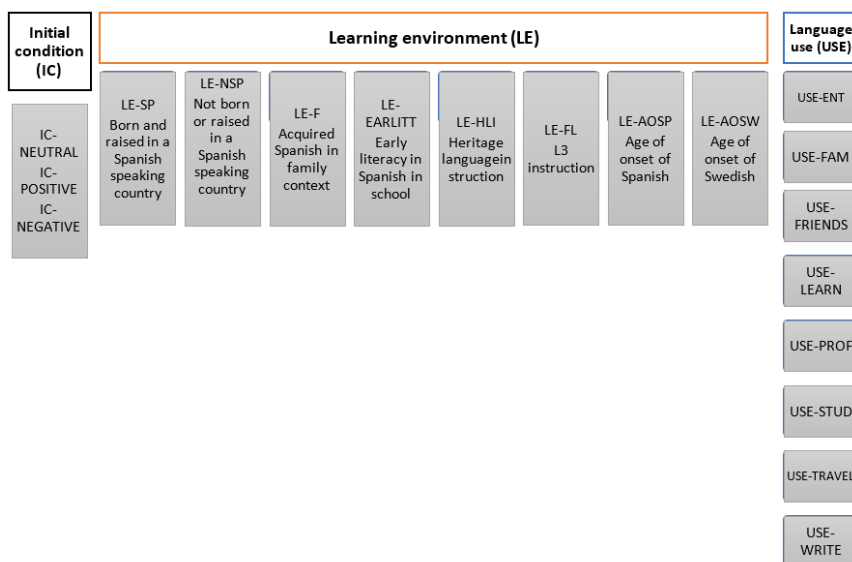


Figure 1. The components of the Spanish language learning experience

3.5 Ethical considerations

The questionnaire was preceded by a request for informed consent. The respondents were instructed not to include personal data or names in the written tasks. Any personal, identifiable data in the narratives were omitted. The respondents could terminate their participation in the study at any point. Altogether, the study follows the Swedish Research Council’s recommendations on good research practices (Vetenskapsrådet 2017).

3.6 Validity and reliability

To internally validate the results, the multiple-choice questions were based on previously used and validated questionnaires. The answers were used to control for and warrant the validity of the coding of open-ended questions and the narratives. However, and even though the qualitative analyses to be performed in this study may show tendencies when comparing the two groups, our aim is not to generalize the results.

Reliability aspects have been considered when analysing the data by engaging all the researchers in the team. Consequently, when identifying the interpretative categories presented in Figure 1, these have been elaborated in an explorative and iterative way by the research team.

Another reliability aspect is related to the selection of the participants, since the most motivated students may be those who respond to our call. We

are aware of this risk. Nonetheless, we deem that the reliability of the data is not seriously affected by the positive bias, which is inevitable when the aim is to investigate motivation among university students of Spanish.

4. Analysis

The analysis is presented in several steps to respond to the research questions. In 4.1 (see RQ1), we present how the Spanish ideal and ought-to selves emerge in the closed-ended questions and in the narratives. In 4.2 (see RQ2), we present how the Spanish learning experience emerges, analysed thematically in accordance with the categories described in 3.4. In 4.3 (see RQ3), the participants' feelings towards and thoughts about their writing are related to their learning experience.

4.1 The emergence of the selves in the multiple-choice questions and narratives

The results of the multiple-choice questions are presented in Appendix IV indicating that the two groups show similar results. HL speakers present higher average values regarding daily use of Spanish (HL: 5.8 compared to L3: 3.5). Both groups show similar results regarding the current, ideal and ought-to Spanish selves.

Upon assessing the narratives, some interesting results appear. 13 participants (n=7 L3, n=6 HL) express selves of different kinds. Two L3 speakers and one HL speaker express more than one self (Tuva, an L3 speaker of Spanish, expresses four different kinds).

Regarding the Spanish ideal self, eight participants (n= 5 L3, n=3 HL) see themselves using Spanish in the future. They differ in the degree of detail with which they describe their visualisations and desires for their future selves. Examples of these visualisations can be observed in the descriptions of Thea and Hilda⁹. Thea, a Spanish L3 speaker, says, for instance:

Ex. 1. In the future, I see myself travelling a lot to Spain, using Spanish to talk with my au pair friends in Germany and using Spanish in my profession as a high school teacher of Swedish and Spanish. (Thea)

Like many other participants, Hilda writes:

Ex. 2. Right now, I'm dreaming of going away to Spain or South America and I'm longing for the time when I can travel and thus practice my spoken Spanish with different people in different cultures. (Hilda)

⁹ The quotes were originally written in either Swedish or Spanish. The translations are our own.

These excerpts share a high degree of visualisation of the future self in relation to contact with other Spanish speakers. The possibility of travelling to a Spanish-speaking country and being immersed in the Spanish-speaking world seems highly attractive for almost all participants, regardless of whether they are L3 or HL speakers. Notably, those who rely on a more pragmatic relation with the Spanish language, most of whom are L3 Spanish learners, generally express a strong desire to improve their language skills, but lack opportunities to integrate the Spanish language in their lives, like Tanja, a Spanish L3 speaker, who writes:

Ex. 3. I would like to use Spanish more in my everyday life but I have few people whom I can speak Spanish with, which makes me afraid of losing my skills. (Tanja)

Unsurprisingly, the pragmatic reasons to study Spanish, which reflect the ought-to self, revolve around the importance of improving language skills to ensure future professional competence since participants are studying to become language teachers. However, in several cases, the ought-to self also coincides with a strong desire to become a competent Spanish speaker in the future for reasons that are not purely professional. In other words, pragmatic reasons for improving one's language skills do not seem to exclude non-pragmatic reasons which are more or less clearly related to a visualisation of an ideal L2-self.

As illustrated in the following example, three HL speakers explain that they study Spanish to help their children. This motivation is interpreted as an ought-to self:

Ex. 4. I want to improve my Spanish for personal reasons. I have a daughter who is interested in learning Spanish and I want to give her as much support as possible. (Hugo)

Tuva expresses one Spanish ideal self and one ought-to self in the past. The same participant also explains the benefit of knowing other languages—not only Spanish, but languages in general. They agreed with Tara and Tilde.

Ex. 5. Learning languages is for me the best gift you can give yourself, because it just keeps giving. (Tuva)

Regarding the current self, some students describe it in terms of identity and appreciation. The following examples illustrate the current self:

Ex. 6. I never abandoned my mother tongue, which is part of who I am and also my identity. (Hila)

Ex. 7. A large part of my personality is linked to Latin America and Spanish.
(Tilde)

Tuva describes her current self with the observation that she is afraid that her proficiency will fossilise.

Ex. 8. I love the Spanish language and I constantly learn new things, unfortunately I notice that my language has partly stagnated over the years.
(Tuva)

In sum, various possible selves emerge in the students' narratives. The ideal L2 self is tightly connected to the idea of establishing contacts with other Spanish speakers. Visualisations of travelling and living abroad are vivid among L3 Spanish speakers. Their Spanish ought-to selves coincide with the ambition to become a proficient speaker, not only for professional reasons. For the HL speakers who have children, the wish to be able to help their sons and daughters is interpreted as an ought-to-self.

4.2 The Spanish language learning experience

Concerning initial conditions in the narratives, most learners who claim significant contact with the language in the past (in form of positive feedback from relatives and teachers or challenging experiences that pushed them to improve) describe experiencing a 'trigger' to develop a strong desire to learn Spanish or improve existing language skills. While we do not claim a causative linear effect, positive past experiences and positive outcomes in the learning itinerary seem somehow related. A clear example of language contact functioning as a trigger can be seen in Example 8, from Thea, a Spanish L3 speaker:

Ex. 9. After graduating, I moved to a Spanish city to work (...) as an au pair in a Spanish family (...). During that time, I really put my Spanish to the test. I must have probably learned up to 20 words a day (...). I got a lot of au pair friends from Germany whom I decided to communicate exclusively in Spanish with, and I also took a level B2 *curso extensivo* for au pairs at a school there. When I left, my self-confidence in oral communication was incredible. (Thea)

Five participants point out the role of a teacher in learning Spanish as a foreign language, an experience that has been categorised as an initial condition. These five participants are all L3 speakers of Spanish. They all use Spanish to learn more about the language. Tuva has had a negative initial condition when learning Spanish in the school context, which she uses later on in life in order to create positive learning conditions for acquiring Spanish within the teacher education program. In fact, Tuva describes a series of initial conditions that made her realise the discrepancies between her present language skills and what she wanted to express, leading her to feel frustrated and take action. Her end state is not only a Spanish

ideal self but a more extensive way of talking about the advantages of knowing languages.

Tilde, Tina and Tuva refer to initial conditions produced in Spanish-speaking countries, both positive (Tilde and Tuva) and negative. Tina describes the frustration of not being able to communicate clearly in a restaurant in Spain, an experience given the role of a trigger in her narrative. We interpret this as Tina becoming aware of the discrepancy between who she was and who she wanted to be, as a speaker of Spanish. In this sense, her negative initial condition works as a trigger. Tina's case is also a good example of how the sensitivity to initial condition works.

Henry, Hugo and Holly describe having children as a trigger for studying and improving their Spanish. In the case of Henry, he refers to the discrepancy between his current and Spanish ideal self when his child was born ("when I became a parent") and he realized that his Spanish proficiency was insufficient to pass the language on. In fact, this moment of realization can be interpreted as a negative initial condition, instantiated in the past, finally triggering a change that he has extended to the present. In the case of Hugo and Holly, on the other hand, their desire to improve their Spanish to help their children can be interpreted both as an initial condition and as part of a Spanish ought-to self (see Example 4). The difference between these three HL speakers may relate to the time point from which they consider their need to improve.

Ex. 10. But Spanish hasn't always been that exciting and the choice to become a Spanish teacher is fairly recent. In the years after I moved away from home, I noticed how my Spanish was slowly fading away. It was only when I became a parent that I realised how much I had lost. So, I chose to become a Spanish teacher, partly to improve my native language, but also to be able to teach my children better Spanish. (Henry)

Regarding the category of language environment, Hilma, an HL speaker, illustrates how language environment relates to the Spanish language experience (Example 11). In her case, she refers to the fact that her parents lacked an academic background. As a child, she did not understand how her linguistic competences in Spanish, Swedish and English could interact. She was frustrated by her lack of language proficiency, which we interpret as a lack of metalinguistic knowledge. Overall, she perceives the language environment in which she grew up as negative. It seems that she overcame this difficulty as an adult when she decided to study Spanish. At the same time, her evaluations of the past show how her desire to improve has been sensitive to what we interpret as her initial conditions. A negative impact from the environment can be inferred from the participants' narratives when they express feelings of isolation in school or society because of the languages they speak. This is in line with previous observations made by Ball and Ellis (2008) when they explain how a negative status of a language

in society can affect a multilingual person's self-perception in a negative way. This is for instance observed when Henry, a HL speaker, says that "Spanish hasn't always been that exciting.." (see example 10) or when Hilma describes the difficulties she experienced related to Spanish. Thus, the language environment seems to be part of the L2 learning experience, as a condition to which speakers relate their learning trajectory.

Ex. 11. But it is clear to me today that I also had difficulties because neither of my Spanish-speaking parents had an academic education. They didn't understand how that could help me with the languages or my studies. Then, when English entered the picture, it didn't get any easier or harder, but I didn't have much time to practise the languages. And all languages meant different things: Spanish was my secret language that nobody understood. (Hilma)

Regarding language use, this category emerges in some of the narratives. Six participants explain that they used and use Spanish in the family context, except for Hugo. Hugo has no Spanish-speaking friends in his personal environment at present. Getting to use the language seems related to the participants' appreciation of their learning process and seems to nurture the selves.

In sum, the L2 learning experience appears to be closely linked to the three categories analysed: the initial conditions, the learning environment and language use. The results indicate that the L2 language learning experience can be understood as connected to language use and experiences in the immediate context outside the classroom.

4.3 Participants' feelings and thoughts about writing vis-a-vis the Spanish learning experience

All participants said that, for them, develop writing in Spanish was important for professional and personal reasons.

Ex 12. I listen a lot to music with Spanish lyrics and read some fiction in Spanish, preferably Mexican authors. I follow societal issues connected mainly to Mexico but also other Latin American countries and am interested in history, culture and language. I have some friends that I speak Spanish with, but almost only via digital channels at the moment. I have a constant longing for Latin America and wish I had more friends in Sweden with whom I could speak Spanish [...] Language is something that fascinates me and something I am passionate about, and that is why I have now chosen to train as a teacher. I want to convey that passion to others. (Tilde)

Two participants deviate from the main pattern, both HL learners. Hugo, who does not use Spanish in his daily adult life, enrolled in university Spanish courses to develop his writing, a competence he did not develop in the family context.

Ex 13. I decided to study Spanish in XX at the University of XX to learn how to write, something I did not learn at home. (Hugo)

The birth of his child and his desire to pass on the language and culture seems to have guided his decisions, and can be interpreted as initial conditions for his action. Hugo was very clear about this when answering the Likert-scale questions. His main reason for studying Spanish writing is personal (7) rather than professional (5 on the Likert scale). Hulda shows the opposite pattern. She expresses some degree of anxiety speaking and writing in Spanish. Spanish has been used in the family context, and in school she passed all the courses without having to study grammar. Her motivation to write in Spanish is mainly professional rather than personal (expressed in Q41 in the questionnaire).

Ex. 14. My first language, which I learned through one of my parents, though I didn't grow up in that country but in Sweden, so I learned Spanish and Swedish at the same time. I have used Spanish to communicate with my family. Then I had mother tongue instruction for a short period up until I turned 7. Then I had it as a C language in school. I passed all the courses in high school without practising grammar. Then, over the years, I have only visited my home country once a year and called/texted my family. (Hulda)

Hilda describes a growing interest for writing in Spanish that began while writing her bachelor thesis. In this case, the thesis may be a possible initial condition.

Ex. 15. Therefore, I cannot say that I developed my Spanish very much during that period either. However, I feel that I developed a confidence in being able to manage without problems in a Spanish-speaking community. While writing my bachelor's thesis in Spanish, I learned an incredible amount and I enjoyed it. (Hilda)

Hillary shows a similar pattern. She experienced a negative initial condition when she realized the gap between her oral and written Spanish language skills, and between her written skills in English and Swedish. This perceived discrepancy serves as a negative initial condition, which motivates her interest in learning.

Ex. 16. I moved to Sweden when I was three years old. At home, we always spoke Spanish. At school and with friends I spoke Swedish. Until I graduated, I studied and wrote in Swedish or English. This meant that my level of writing in Spanish was lower than in English, but I was fluent in Spanish. After graduation I travelled abroad and spent one year in England and one year in France. After that, I settled in Spain. I worked and lived in Spain for eleven years. After eleven years there, my written Spanish was much better because I needed it. (Hillary)

In sum, the reasons for a desire to improve writing skills are heterogeneous. In some cases, writing itself functions as a trigger. The challenge to write complex texts, such as a thesis, seems to constitute a favourable initial condition for some students.

5. Discussion

In this paper, three research questions have been posed. In terms of the L2MSS, how do Spanish L3 learners and Spanish Heritage language learners describe their Spanish ideal and ought-to selves and their Spanish language learning experiences in relation to using and learning or maintaining Spanish in their autobiographical narratives? How do the students' feelings towards and thoughts about their writing relate to their Spanish learning experience and their motivational selves?

With regards to the first question, the results reveal that some participants, independently of the group they belong to, have pragmatic reasons for studying Spanish (ought-to self) which partly overlap with their personal desire to improve their Spanish language skills (Spanish ideal self). The distinction between these two motivations seems closely linked to participants' opportunities for natural language experiences, that is conversing with other Spanish speakers and in contexts outside the formal educational system, which is the norm rather than an exception for the HL speakers, who use Spanish outside school. When analysing the HL and the L3 participants' desire to communicate with other Spanish speakers, it seems a pragmatically and instrumentally motivated goal as well as an integral part of the Spanish ideal self. Dörnyei (2005), distinguishes between two aspects of the ought-to self, a promotional (constructive) side, very similar to the ideal L2 self, and a preventive (evasive) side of instrumentality, which may lead to a less-motivated behaviour. Further, the ought-to selves deployed in the narratives, that is the pragmatic reasons for enrolling in a university course in Spanish, imply use of Spanish to learn and develop oral and written skills. In their narratives, participants describe a triggering effect on motivation which they perceive to result from the intense learning activity. In other words, the L2 learning experience itself seems to trigger motivation, which has also been observed by Gentil (2011).

In parallel, the participants assign high value to the Spanish ideal self. A highly valued identity as a Spanish speaker is not only important for the HL but also for the L3 speakers. These results are in line with Noels (2005) and Comanaru and Noels (2009). The question arises whether these selves are constructed in the same way and whether childhood experiences of several languages change how self-perception develops. The L3 learners express their selves as a 'becoming' while the HL learners describe themselves as 'being'.

The ideal L2 and ought-to selves can be accounted for in the past (see Example 9) and are often referred to in explaining the repeated pattern of

participants' discrepancy-reducing trajectories (Thorsen et al. 2017). This is particularly clear in some narratives that express several selves, with no notable differences observed between groups.

The participants often describe their Spanish-language competence in the present and as a part of a current self. The same holds for the perceived benefits of their language competences. In this sense, descriptions of the present and the future selves overlap, possibly because participants are in a dynamic period of learning. However, the benefits are not solely related to Spanish, but, for some learners, also linked to competences in other languages. This is clearly the case with the L3 speakers as well as some HL speakers. A question for future research concerns the nature of the selves observed in the present study. What is the significance of the current self for motivation? Are other ideal selves at play, in addition to those linked to a separate L2? What are the characteristic traits of the selves that a HL speaker expresses? These questions remain to be answered and are beyond the scope of this study.

With regards to the second research question on the L2 learning experience, initial conditions are present in the narratives and are expressed with negative, neutral or positive values. Interestingly, initial conditions perceived as negative are described by some participants as leading to motivated behaviours. The initial condition seems to have the capacity to raise awareness of shortcomings and discrepancies. Positive initial conditions are described by the participants in terms of conditions which gave them guidance and orientation.

For the L3 speakers, the teacher often appears as a positive initial condition, having confirmed skills and successful learning. Interestingly, this initial condition is not found among the HL speakers; rather, the HL speakers tend to refer to family as a positive initial condition and to pragmatic reasons for studying Spanish. Hilma alone describes a lack of support in her immediate context, in her case from her parents. The HL speakers in our study do not mention any confirmation by teachers to encourage successful language learning. A similar observation is made by Leeman and Serafini (2020), who point out that HL speakers in the US usually are expected to fully master their HL and are considered to take the easy way out if they choose to study Spanish in mixed groups. This may deflate their self-perceptions, with a negative effect on their desire to improve. Nevertheless, if given the opportunity to work with meaningful and challenging tasks, these students may develop optimally.

Regarding our third research question, the topic of writing is present in the questionnaire, but the students do not always develop this theme in their narratives. Writing is an important part of university studies in Spanish and in teacher education. Since writing is not learnt in the family context, but developed in instructional settings, the confirmation and encouragement given in formal instruction need to be studied more thoroughly, especially

when considering that the HL and L3 students in this study describe their school experiences in different ways. Interestingly, some participants describe the development of writing as rewarding. For one of the HL speakers, Hugo, it is the reason for engaging in Spanish studies. Thus, when presented with stimulating writing tasks, some HL speakers in our study seem to develop most. One pedagogical implication is that teachers must create challenging tasks to generate positive feelings of success, not only for L3 speakers but also for HL speakers.

As our results indicate, L3 and HL learners' motivation to develop written competencies in Spanish can be investigated in terms of the L2MSS, and examples of Spanish ideal and ought-to selves are found in both groups. However, the operationalisation of the selves and their terminology needs to be elaborated when researching motivation, especially if a comparison between HL and L3 speakers is to be made. In our study, although results for the HL group showed more internal variance compared to the L3 speakers, the close-ended questions in the questionnaire showed tendencies to ceiling effects. A closer analysis of the Spanish ideal self also indicates some differences in how the self is constructed. Roughly speaking, the HL learners describe their Spanish ideal selves as what they *are* while the L3 learners describe it as something they have *become*. Further, when students' entire learning trajectories are considered, the Spanish current and ideal selves seem to merge at a certain point. In other words, for our students (multilinguals enrolled in advanced language courses), the gap between the current self and the ideal self is small. When describing who they are at present, most descriptions are very robust and include clearly depicted Spanish ideal selves.

Regarding the Spanish learning experience, an extended definition of the L2 learning experience that considers the students' initial conditions (which took part in the past and present, within and outside of school) is necessary to account for differences among the selves between the groups. Experiences of encouragement and recognition seem linked to the construal of selves and need more research. Our results point in the same direction as those of Ball and Ellis (2008) and Thompson (2020), who found that the negative status of a HL might be related to a negative self-construction.

Finally, a methodological challenge has been observed, since mostly high motivated students have answered our call. An inevitable positive bias has been detected in the data, an issue not easily solved. Future research may consider broadening the recruitment of participants if the intention is to investigate students from lower academic levels. Further on, reliability has been achieved since the coding and analysis of the narratives was built on the combined measures of multiple-choice and open-ended questions. The narratives turned out to be a fruitful way of studying motivation and writing in high achieving learners, since data present a range of different topics and content which would be difficult to assess using questionnaires.

6. Concluding remarks

This study aimed to investigate students' motivation to develop and maintain an advanced proficiency level of Spanish, with a special focus on their Spanish language learning experiences. Their motivation for writing was also studied.

The thematic analysis of the autobiographical narratives revealed Spanish ideal, ought-to and current selves. Most participants described how, at a certain point in their learning trajectories, initial conditions seemed to trigger their awareness of a discrepancy between who they were and who they wished to be. As expected, Spanish learning experiences were depicted as tightly connected to formal and informal contexts in which students learnt and used Spanish. Thus, the idea that the L2 learning experience is related to language use as such also finds support. The participants describe how they use the language, for example, in a family context or when studying. These notions of the initial condition, learning environment and language use contributed to the understanding of the Spanish learning experience. A temporal perspective was clearly depicted, and discrepancy-reducing trajectories were confirmed.

Contact with the linguistic community, either through family or when travelling, stimulates the future self-guides in a positive way and needs further investigation. For the L3 speakers, a language teacher often contributed to their efforts to improve their Spanish, not only at a triggering state but also over time.

As regards the possible link between motivation and writing, the material indicates that writing is perceived as a challenge, and that it is a competence acquired in school. All students valued highly their intentions to develop writing skills. Some participants described how writing challenges encountered in the educational setting, such as writing academic texts, contributed to their current selves in positive ways.

The results indicate that the L2 learning experience can be studied in terms of the notions of initial conditions, learning environment and language use. The findings imply that it is possible to understand the L2 learning experience as including the immediate context outside the classroom, and not only school experiences. In fact, this seems to be the case with the HL speakers' Spanish learning experience especially. Therefore, the characteristic traits of the L2 learning experience need to be further investigated in future studies. Not only the L2 learning experience, but also the notion of sensitivity to initial conditions, including how these trigger and nurture the ideal L2 self and the ought-to self, need more attention.

The discrepancies that participants perceive between the initial conditions and the current self seem to make them aware of their need for learning. How these discrepancies are perceived and operationalised in the L3 and HL learners' self-perceptions is another project for future studies.

References

- Al-Hoorie, Ali (2018), “The L2 motivational self-system: a meta-analysis”, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8: 721–754.
- Ball, Arnetha & Ellis, Hillary (2008), “Identity and the Writing of Culturally and Linguistically Diverse Students”, in Charles Bazerman (ed), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 499–513.
- Bazerman, Charles (2016), “What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write?”, in Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald (eds), *Handbook of writing research* (2nd ed.,). New York: Guilford, p. 11–23.
- Boo, Zann, Dörnyei, Zoltan & Ryan, Stephen (2015), “L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape”, *System* 55: 147–157.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006), “Using Thematic Analysis in Psychology”, *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Comanaru, Ruxandra & Noels, Kimberly (2009), “Self-Determination, Motivation, and the Learning of Chinese as a Heritage Language”, *Canadian Modern Language Review-revue* 66(1): 131–158.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.131>
- Csizér, Kata (2019), “The L2 Motivational Self System”, in Martin Lamb, Kata Csizér, Alastair Henry & Stephen Ryan (eds), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning*. Basingstoke: Palgrave, p. 71–88.
- De Bot, Kees (2008), “Introduction: second language development as a dynamic process”, *Modern Language Journal* 92: 166–178.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>
- Donoso, Alejandra, Österberg, Rakel & Sologuren, Enrique (2021), “Escritura académica en bilingües de sueco y español como lengua de herencia”. Ávila Reyes, Natalia (ed), *Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic exchange*. The WAC Clearinghouse and ALES. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.06>
- Douglas Fir Group (2016), “A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world”, *Modern Language Journal* 100: 19–47.
- Dörnyei, Zoltan (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltan (2009), “The L2 motivational self-system”, in Zoltan Dörnyei & Ema Ushioda (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 9–42.
- Dörnyei, Zoltan (2019a), “From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation over Three Decades”, in Martin Lamb, Kata Csizér, Alastair Henry & Stephen

- Ryan (eds), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning*. Basingstoke: Palgrave, p. 39–62.
- Dörnyei, Zoltan (2019b), “Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System”, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9(1): 19–30.
<https://doi.org/10.14746/ssl.t.2019.9.1.2>
- Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema (eds) (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán, MacIntyre, Peter D. & Henry, Alastair (eds) (2014), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltan & Ryan, Stephen (2015), *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Gardner, Robert C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Geisherik, Anna (2004), "The Role of Motivation among Heritage and Non-Heritage Learners of Russian", *Canadian Slavonic Papers/Revue Canadienne des Slavistes* 46(1–2): 9–22.
<https://doi.org/10.1080/00085006.2004.11092343>
- Gentil, Guillaume (2011), “A biliteracy agenda for genre research”, *Journal of Second Language Writing* 20(1): 6–23.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>.
- Ghaith, Ghazi (2019), “The interplay of selected demotivation determinants and achievement in EFL critical reading and writing”, *Test-Ej* 22(4): 1–16.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1204580>
- Grosjean, François (2010), *Bilingual life and reality*. Cambridge, Massachusetts & London.
- Haagensen, Bodil (2007), “Dialogpedagogik och motivation. En fallstudie i svenska på universitetsnivå”, *Acta Wasaensia*, Nr 174, Språkvetenskap 32. Vasa: Vasa universitet.
- Hanson Seibert, Aroline (2019), “The Motivation of Heritage Learners vs. Foreign Language Learners in a University-level Spanish Composition Course”, in Nur Yitölu & Melinda Reichelt (eds), *Writing Beyond English*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, p. 197–215.
<https://doi.org/10.21832/9781788923132>
- Henry, Alastair (2012), *L3 motivation*. PhD thesis, Göteborgs universitet.
- Henry, Alastair (2017), “L2 motivation and multilingual identities”, *The Modern Language Journal* 101(3): 548–565.
<https://doi.org/10.1111/modl.12412>
- Henry, Alastair, & Thorsen, Cecilia (2018), “The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education”, *International Journal of Multilingualism* 15(4): 349–364.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916>
- Higgins, E. Tory (1987), “Self-discrepancy: A theory relating self and affect”, *Psychological Review* 94: 319–340. <https://psycnet.apa.org/buy/1987-34444-001>

- Holm, Lars & Laursen, Helle (2011), "Migrants and Literacy Crises", *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5(2): 3–16.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011100711507>
- Hornberger, Nancy (1989), "Continua of biliteracy", *Review of Educational Research*, 59(3): 271–296. <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, Nancy (2002), "Biliteracy and Schooling for Multilingual Populations", *International Journal of the Sociology of Language*, 2002(155–156): 137–142. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.020>
- Hornberger, Nancy (2004), "The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(2–3): 155–171.
<https://doi.org/10.1080/13670050408667806>
- Hyltenstam, Kenneth & Österberg, Rakel (2010), "Foreign Language Provision at Secondary Level in Sweden", *Sociolinguistica* 24(1): 85–100.
- Jang, Younig & Lee, Junkyu (2018), "The effects of ideal and ought-to L2 selves on Korean EFL learners' writing strategy use and writing quality", *Read Writ* 32: 1129–1148. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9903-0>
- Kim, Tae-Young, Kim, Young-Mi & Kim, Ji-Young (2017), "Role of Resilience in (De)Motivation and Second Language Proficiency: Cases of Korean Elementary School Students", *Journal of Psycholinguistic Research* 48: 371–389. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9609-0>
- Kormos, Judit (2012), "The role of individual differences in L2 writing", *Journal of Second Language Writing* 21(4): 390–403.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.003>
- Källkvist, Marie & Hult, Francis (2016), "Discursive mechanisms and human agency in language policy formation: negotiating bilingualism and parallel language use at a Swedish university", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19(1): 1–17.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2014.956044>
- Lamb, Martin (2012), "A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings", *Language Learning* 62(4): 997–1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Larsen-Freeman, Diane (1997), "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition", *Applied Linguistics*, 18(2): 141–165.
<https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Larsen-Freeman, Diane (2014), "Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer", in Zoltan Dörnyei, Peter D. MacIntyre & Alastair Henry (eds), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, p. 11–19.
<https://doi.org/10.21832/9781783092574-004>
- Leeman, Jennifer & Serafini, Tove J. (2020), "'It's Not Fair': Discourses of Deficit, Equity, and Effort in Mixed Heritage and Second Language Spanish Classes", *Journal of Language, Identity & Education* 20(6): 425–439. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1777866>
- Ling, Guanming, Elliot, Norbert, Burstein, Jill C., McCaffrey, Henry F., MacArthur, Charles A. & Holtzman, Steven (2021), "Writing

- motivation: A validation study of self-judgment and performance”, *Assessing Writing* 48. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100509>
- Lorenz, Edward (1963), ”Deterministic non-periodic flow”, *Journal of Atmospheric Sciences*, 20(2), 130–141. [https://doi.org/10.1175/1520-0469\(1963\)020<0130:DNF>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1175/1520-0469(1963)020<0130:DNF>2.0.CO;2)
- MacIntyre, Peter D., Baker, Susan & Sparling, Heather (2017), ”Heritage passions, heritage convictions and the rooted L2 self: Music and Gaelic language learning in cape Breton, Nova Scotia”, *Modern Language Journal* 101(3): 501–516. <https://doi.org/10.1111/modl.12417>
- Markus, Hazel R. & Nurius, Paula (1986), ”Possible selves”, *American Psychologist* 41: 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Mikulski, Ariana (2006), ”Accentuating Rules and Relationships: Motivations, Attitudes, and Goals Spanish for Native Speakers Class”, *Foreign Language Annals* 39(4): 660–82. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02282.x>
- Miller, Ryan T., Mitchell, Thomas D. & Pessoa, Silva (2014), ”Valued voices: Students’ use of Engagement in argumentative history writing”, *Linguistics and Education* 28: 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.002>
- Montrul, Silvina (2010), ”Current issues in heritage language acquisition”, *Annual Review of Applied Linguistics* 30: 3–23. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000103>
- Noels, Kimberly A. (2005), ”Orientations to Learning German: Heritage Language Learning and Motivational Substrates”, *The Canadian Modern Language Review* 62(2): 285–312. <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.2.285>
- Nordenstam, Kerstin (2003), *Genusperspektiv på språk*. Stockholm: Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Olsen, Max (2018), ”What and Who in the L2 Motivational Self System: The Interlinked Roles of Target Language and Heritage Learner Status”, *Canadian Modern Language Review* 74(2): 279–301. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2016-0002>
- Osterberg, Raket (2008), *Motivación, aptitud y desarrollo estructural : Un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2* (PhD dissertation, Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-8120>
- Oyserman, Daphna & James, Leah (2009), ”Possible selves: From content to process”, in Keith D. Markman, William M.P. Klein & Julie A. Suhr (eds), *Handbook of Imagination and Mental Simulation*. New York: Psychology Press, p. 373–394.
- Serafini, Ellen (2013), *Cognitive and psychosocial factors in long-term development of implicit and explicit second language knowledge in adult learners of Spanish at increasing proficiency*. PhD thesis, Georgetown University.
- Serafini, Ellen (2020), ”Further situating learner possible selves in context: A proposal to replicate Henry and Cliffordson (2013) and Lasagabaster

- (2016)", *Language Teaching* 53(2): 215–226.
<https://doi.org/10.1017/S0261444819000144>
- Silva-Corvalán, Carmen (2014), *Bilingual Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Strömberg Jämsvi, Susanne (2019), *Unpacking dominant discourses in higher education language policy. A critical study of language policy in Swedish higher education*. PhD thesis, University of Gothenburg.
- Thompson, Amy (2020), "My many selves are still me: Motivation and multilingualism", *Studies in Second Language Learning and Teaching* 10(1): 159–176. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.8>
- Thorsen, Cecilia, Henry, Alastair & Cliffordson, Christina (2017), "The case of a missing person? The current L2 self and the L2 Motivational Self System", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(5), 584–600. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1388356>
- Torres, Julio, Estremera, Ricardo & Sherez, Mohamed (2019), "The contribution of psychosocial and biographical variables to heritage language learners' linguistic knowledge of Spanish", *Studies in Second Language Acquisition* 41(4): 695–719.
<https://doi.org/10.1017/S0272263119000184>
- Ushioda, Ema (2009), "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity", in Zoltan Dörnyei & Ema Ushioda (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, p. 215–228.
- Ushioda, Ema & Dörnyei, Zoltan (2012), "Motivation", in Susan M. Gass & Alison Mackey (eds), *The Routledge handbook on second language acquisition*. New York, NY: Routledge, p. 396–409.
- Vetenskapsrådet (2017), *Good research practice*. Stockholm: Swedish Research Council. <https://www.vr.se/english/analysis/reports/our-reports/2017-08-31-good-research-practice.html>.
- Wilby, James (2020), Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study, *Language Teaching Research*: 1–24.
<https://doi.org/10.1177/1362168820917323>
- Yanguas, Inigo (2010), "A Quantitative Approach to Investigating Spanish HL Speakers' Characteristics and Motivation: A Preliminary Study", *Hispania* 93(4): 650–670.
- You, Chenjing Julia & Dörnyei, Zoltán (2016), "Language Learning Motivation in China: Results of a Large-Scale Stratified Survey", *Applied Linguistics* 37: 495–519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>
- Yung, Kevin Wai-Ho (2018), "Exploring the L2 selves of senior secondary students in English private tutoring in Hong Kong", *System* 80: 120–133.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.003>.

Appendix I

Questions on background data, self-judgement of proficiency and intended effort.

Question number	Wording of the item	Response types
Q5	My strongest language is:	Alternative
Q12	Estimate your proficiency in Spanish on the scale below.	Likert scale 1-5 ¹⁰
Q20	I am good at writing in Spanish.	Likert scale 1-7
Q21	I use Spanish in contact with people outside Sweden.	Likert scale 1-7
Q22	I use Spanish in my daily life in many different situations.	Likert scale 1-7
Q25	Being able to speak Spanish is a part of who I am.	Likert scale 1-7
Q26	I am good at writing in Swedish.	Likert scale 1-7
Q27	Being able to speak Swedish is a part of who	Likert scale 1-7

¹⁰ This Likert scale 1-5 has written levels. Level 5 has the following wording: "I have a very high degree of proficiency. I speak, read and write fluently in Spanish. I have a high degree of comprehension". Level 1 reads: "I speak and write the language but need to develop more fluency, proficiency and complexity in spoken and written production. I often have difficulties in understanding what people say".

	I am.	
Q28	I am good at writing in English.	Likert scale 1-7
Q29	Being able to speak English is a part of who I am.	Likert scale 1-7
Q33	I want to develop my academic writing in Spanish. because it is a requirement in my career.	Likert scale 1-7
Q41	Writing in Spanish is important for me personally, not only for my career. This is the reason to why I want to develop my writing in Spanish more.	Likert scale 1-7
Q47	Please formulate your own answer below: How much time do (or did, if you recently studied Spanish) you approximately spend on your studies in Spanish? Please express the time spent in hours and days per week.	Open-ended

Q1	How did you learn Spanish? How long have you studied it and at what age did you start? Describe previous studies and also any extensive periods in Spanish-speaking countries)	Open-ended
Q2	Please describe your highest Spanish studies at university level.	Open-ended
Q6	Please describe briefly your personal reasons for studying Spanish.	Open-ended
Q54	Please choose a language (Swedish, Spanish or English) and recount how you have learnt and use the different languages in your life. Try to be as detailed and exhaustive as possible but exclude personal data such as names of schools, towns or cities where you have lived, or friends names. This is thought to be a text, so feel free to start, leave and go back to this text before submitting your answer. Many thanks in advance.	Narrative task

Appendix II

Participants

Part.	Age of onset of Spanish	Age of onset of Swedish	Span. HL/L3	Strongest language	University course in Spanish at the time of the questionnaire	Chosen language of the narrative (number of words)
Hanna	From birth	From pre-school age	HL	Swedish	I	Swedish (408)
Hila	From birth	13	HL	Swedish	I	Spanish (392)
Helena	From birth	7	HL	Swedish (L2) and Spanish	I	Spanish (316)
Hulda	From birth	From birth	HL	Swedish	III	Swedish (161)
Holly	From birth	From pre-school age	HL	Swedish	III	Spanish (227)
Hugo	From birth	From birth	HL	Swedish	IV	Spanish (83)
Horcio	From birth ?	From birth	HL	Swedish	III	Swedish (115)
Henry	From birth	From pre-school age	HL	Swedish	III	Swedish (301)
Hilda	From birth	From birth	HL	Swedish	III	Swedish (339)
Hillary	From birth	From birth	HL	Swedish and Spanish	III	Swedish (139)
Hilma	From birth	From birth	HL	Swedish	III	Swedish (225)
Tina	13	From birth	L3	Swedish	I	Spanish (283)
Tove	13	From birth	L3	Swedish	I	Swedish (198)
Tuva	13	From birth	L3	Swedish	III	Swedish (1026)

Tilde	12	From birth	L3	Swedish	III	Swedish (594)
Tyra	12	From birth	L3	Swedish	III	Swedish (368)
Thyra	12-13	From birth	L3	Swedish	II	Swedish (1227)
Tindra	15	From birth	L3	Swedish	III	Spanish (549)
Tore	13	From birth	L3	Swedish	III	Swedish and Spanish (123)
Tanja	12-13	From birth	L3	Swedish	III	Swedish (329)
Tara	12	From birth	L3	Swedish	III	Spanish (733)

Appendix III

Self-estimated proficiency measures and intended effort in writing

Informant	Self-estimated proficiency (Q12)	Self-estimated proficiency: Writing (Q20) I am good at writing in X	Intended effort Q33 Writing Spanish is important for my career Q41 Writing in Spanish is important for me personally Q47: Open-ended Q
Hanna	4	Spanish: 6 English: 7 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: 7 Q47: 15-20 hours per week
Hila	5	Spanish: 7 English: 3 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: 7 Q47: 50h per week
Helena	5	Spanish: 7 English: 5 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: 7 Q47: 20h per week
Hulda	3	Spanish: 3 English: 5 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: 5 Q47: 30h per week

Holly	4	Spanish: 6 English: 4 Swedish: 6	Q33: 7 Q41: 7 Q47: 25h per week
Hugo	4	Spanish: 3 English: 4 Swedish: 6	Q33: 4 Q41: 7 Q47: 6 hours per week
Horacio	5	Spanish: 7 English: 5 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: 7 Q47: 20h per week
Henry	4	Spanish: 6 English: 6 Swedish: 7	Q33: 6 Q41: 7 Q47: 25h per week
Hilma	5	Spanish: 7 English: 7 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: Q47: High
Hillary	5	Spanish: 7 English: 7 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: Q47:
Hilda	5	Spanish: 6 English: 6 Swedish: 6	Q33: 6 Q41: Q47: Average
Tina	3	Spanish: 6 English: 6 Swedish: 7	Q33: 4 Q41: 7 Q47: Between 21 and 63 hours a week
Tove	3	Spanish: 6 English: 6 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: 7 Q47: 45–50h per week
Tuva	2	Spanish:3 (neutral) English: 5 Swedish: 5	Q33: 7 Q41: 7 Q47: 40h/week
Tilde	4	Spanish: 7 English: 7	Q33: 7 Q41: 5

		Swedish: 7	Q47: 17h per week
Tyra	2	Spanish: 4 English: 7 Swedish: 7	Q33: 6 Q41: 7 Q47: 10–15h per week
Thea	4	Spanish: 7 English: 6 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: Q47: Above average
Tindra	3	Spanish: 5 English: 6 Swedish: 6	Q33: 6 Q41: 6 Q47: Above average
Tore	4	Spanish: 6 English: 6 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: Q47:
Tanja	4	Spanish: 6 English: 6 Swedish: 7	Q33: 7 Q41: Q47: High
Tara	4	Spanish: 6 English: 5 Swedish: 7	Q33:6 Q41: Q47: Above average

Appendix IV

ID	Q12	Q20	Q21	Q22	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q33	Q41 ¹¹
HL	4	6	6	5	6	7	7	6	2	6	6
HL	5	7	7	5	5	7	6	3	3	7	7
HL	4	3	1	1	6	6	7	4	1	4	1
HL	4	6	6	4	5	7	7	5	1	7	4

¹¹ Unfortunately, some answers to Q41 are lacking since the first round of the sampling did not include this question.

HL	4	6	7	7	5	7	7	6	5	5	7
HL			3	6	7	7	7	7	5	4	3
HL			7	4		7	7	7	5	7	5
HL	5	7	7	7	7	5	4	4	4	7	
HL	3	5	7	6	6	6	7	6	6	6	
HL	4	6	7	5	7	7	7	6	6	7	
L3	3	4	5	3	7	5	7	5	7	7	6
L3	2	4	2	2	7	7	7	7	7	6	7
L3	3	7	7	6	5	7	7	6	2	4	7
L3	4	7	5	1	7	7	7	7	6	7	7
L3	3	6	4	1	7	7	7	6	4	7	7
L3	5	6	6	5	7	6	7	6	5	6	
L3	4	6	7	4	7	7	7	6	6	7	
L3	5	7	7	7	7	7	7	7	7	6	
L3	5	7	1	1	7	7	7	7	7	4	
L3	4	6	2	2	6	7	7	6	3	3	
L3	4	6	7	7	6	7	7	5	6	6	
Average:	3,57	5,33	5,28	4,24	6,05	6,67	6,81	5,81	4,67	5,86	5,58

Writing Fluency and Digital Source Use in Authentic Academic Writing

Sergej Ivanov, Annelie Johansson & Christian Waldmann

Abstract

This paper presents a case study that uses keystroke logging to explore writing fluency and digital source use during an authentic academic writing process in a novice student of data science through the lens of the Simple View of Writing. The study found that the writing of the literature review lasted for 11 hours distributed over 12 sessions. The sessions were thematically divided into four well-defined units with only minor overlaps that could be explained by the design of the task and that may reflect the non-linear and recursive implementation of writing processes at the text production, transcription and monitoring level. The findings suggested that the writer's fluency, as measured by pauses, revisions and production rate, as well as digital source use reflect the cognitive effort involved in academic writing. The combined pause and revision data indicated a flexible writing profile depending on the complexity of the task at hand and on any approaching deadline for submission of a draft and receipt of feedback. The student demonstrated an effective source use in writing both for informative purposes in the results section and for argumentative purposes in the introduction and discussion. The findings may inform the teaching and learning of academic writing in terms of time allocation for the associated tasks and pedagogical support that addresses crucial language and genre knowledge as well as facilitates the text production and efficient source use.

Introduction

Learning how to write academic texts is vital for success at university studies, and academic writing skills are requested in many professions outside the universities. Writing in general is a complex and cognitively demanding task that involves low-level cognitive processes supporting transcription (e.g. spelling, handwriting, keyboard control) as well as high-level processes supporting text production (e.g. knowledge about the topic and language) and monitoring the writing process (e.g. planning, evaluating and revising the written text in relation to task requirements) (Berninger & Amtmann 2003). Academic writing further adds to this cognitive challenge with its specific language, genre, structural and formatting requirements, and procedures for synthesizing large quantities of text sources and critically evaluating different viewpoints. At Swedish universities, there is an increasing demand for supporting students' development of academic

writing skills. The effectiveness of such support depends on an adequate and detailed knowledge about the process of academic writing, which qualifies as a research problem in educational linguistics.

In writing research, keystroke logging is a method that uses a computer software to record keystrokes, mouse actions and the use of sources during writing logged on a timeline, which has the potential to result in valuable knowledge about the writing process (e.g. Lindgren & Sullivan 2019). This method builds on insights from cognitive writing research that writing behaviours reflect cognitive processes during writing (e.g. Berninger & Amtmann 2003; Chenoweth & Hayes 2001; Flower & Hayes 1981; Hayes 2012). The writing behaviour that is the focus of this study is writing fluency, which has been described as “the end product of all the writing processes” (Olive, Favart, Beauvais & Beauvais 2009: 305). Writing fluency is multifaceted and shaped by the writer’s pausing and revision behaviour and production rate (MacArthur, Graham & Fitzgerald 2008; Van Waes & Leijten 2015).

Previous studies using keystroke logging to examine academic writing have typically used short writing tasks in experimental designs to study one specific aspect of the writing process, and few studies have examined a longer, authentic academic writing process (see Bowen & Van Waes 2020). To our knowledge, there are no previous studies taking a holistic approach to the academic writing process using keystroke logging to explore several aspects of an authentic academic writing process as it progresses over numerous sessions. The aim of the present case study is to explore the writing fluency and digital source use in an authentic academic writing process consisting of several writing sessions in a novice student of data science. The following research questions are addressed:

- What is the overall thematic structure of the writing sessions?
- What characterises pausing, revision and production rate during the sessions?
- What characterises the use of digital sources during the writing sessions?

The study contributes new and valuable knowledge about the academic writing process that can inform the teaching and learning of academic writing at university level.

The article is structured as follows: The next section outlines the theoretical background and presents previous research on writing fluency and source-based writing. The following sections present the methodology and the results of the study. Finally, the results are discussed and implications for education are presented.

Background

According to an influential model of the writing process, the Simple View of Writing (SVW), writing involves cognitive processes at three levels – text production, transcription and monitoring – coordinated by the writer's working memory (Berninger & Amtmann 2003). Working memory supports text production, transcription and monitoring by activating and retrieving knowledge from long-term memory and making it temporarily accessible and usable for the writer (Kellogg, Whiteford, Turner, Cahill & Mertens 2013). At the text production level, the writer is using their knowledge about, for example, the topic, words, grammatical structures and the specific genre to generate ideas and convert them into words, sentences and a coherent discourse in the head. At the level of transcription, the writer is using knowledge about the phonological, orthographic and morphological structure of words to convert the language form in the head into a written text by spelling words correctly. The writer is also using motor knowledge and skills to write by hand or on a keyboard. To monitor the writing process, the writer is using knowledge about and strategies for planning, evaluating and revising the text in relation to the context of the writing task and the target reader. Processes at the three levels are implemented non-linearly and recursively during writing. The writer responds to aspects such as the text produced so far, the communicative goal, text sources and so on, and continually moves between text production, transcription and monitoring.

Although implicit in the SVW, reading plays an important role in writing. According to Hayes (1996), the quality of the text is often dependent on the writer's ability to read to evaluate the text produced so far, to read to define the writing task and to read text sources. Reading to evaluate is a prerequisite for revising the text. In other words, writers' ability to effectively revise the text produced so far depends on their ability to read and understand their own text. Reading to define the writing task is vital for the monitoring of the writing process. To solve an academic writing task, writers need knowledge about the specific language, genre, structure and formatting requirements as well as various skills, such as being able to summarise, synthesise, argue, evaluate, categorise and reflect. Writers' ability to adhere to such requirements may, at least to some extent, depend on their ability to read and understand various texts that assist them in defining the writing task, such as course materials, example texts and handbooks. Finally, reading text sources plays an important role in solving many types of writing tasks, especially an academic writing task. Text sources can support writers in the process of generating ideas by providing them with information and knowledge about the topic. Writers' ability to correctly represent information from text sources in their own text depends on their ability to read, understand and interpret the text sources.

The SVW implies that the writer's cognitive processes are reflected in writing behaviours (e.g. Berninger & Amtmann 2003; Chenoweth & Hayes

2001; Flower & Hayes 1981; Hayes 2012). Academic writing, and the writing of academic reports specifically, is a cognitively demanding task that does not only require knowledge about the specific language, genre and formatting characteristics, but also involves, for example, searching for information about the topic, reading about the topic, synthesising a large number of text sources, critically evaluating various viewpoints and a step-by-step organisation of the content (Matsuhashi 1981). The cognitive demands of academic writing are, thus, likely to be reflected in the writing fluency as measured by pausing, revision and production rate as well as in the way the writer is using various sources. The following sections summarise some previous research on writing fluency and the use of sources.

Writing fluency

Fluent writing refers to a state of effortless writing characterised by “short pausing times, few revisions and a high production rate” (Van Waes & Leijten 2015: 80). Thus, the writer’s pausing and revision behaviours as well as the rate with which the writer is producing the text contribute to shaping fluency in writing. Frequent pausing and revision, long pauses, lengthy revisions and a slow production of the text itself reduce the writing fluency. This section introduces pausing, revision and production rate as key features of the concept of writing fluency.

Pausing

Pauses are temporal breaks in the writing activity, that is a scriptural inactivity, that arise, on a computer, when no keys are being pressed. A writer may pause for various reasons that may or may not be associated with the writing task. Some pauses arise due to motor activities involved in writing, such as the time it takes to move the fingers to the next key or combination of keys and move the hand between the mouse and the keyboard (Olive & Kellogg 2002). Studies examining the impact of writer’s transcription skills on writing fluency have found that fluency is enhanced by automatised spelling and motor skills for writing by hand or on a computer, for example, finding and pressing the correct keys (e.g. Alves & Limpo 2015; Connelly, Dockrell, Walter & Critten 2012; Sumner, Connelly & Barnett 2013; Wengelin, Johansson & Johansson 2014).

Writing research using keystroke logging is mainly concerned with pauses arising as a result of cognitive processes during writing, such as planning, formulating, reading and evaluating (e.g. Alves & Limpo 2015; Flower & Hayes 1981). There is no one-to-one relation between a particular writing behaviour, such as a pause, and a specific cognitive process. A pause may reflect different cognitive processes, and a particular cognitive process may be reflected in different writing behaviours (Schilperoord 2002).

One challenge is to identify pauses that are likely to reflect cognitive processes. A factor that has proven particularly promising for distinguishing

between different pauses is the duration of the pause. Whereas pauses that arise due to motor activities are brief (usually only a few hundred milliseconds), pauses that arise when the writer engages in cognitively more demanding activities are longer (Olive & Kellogg 2002; Schilperoord 1996). A common threshold for distinguishing between these types of pauses among adults, that is also applied in this study, is 2,000 milliseconds (e.g. Chenu, Pellegrino, Jisa & Fayol 2014). In other words, pauses longer than 2,000 milliseconds are assumed to exclude pauses due to motor activities.

A complicating factor is that writers may also pause when involved in activities not directly related to the writing task, such as thinking of a soccer game, looking out the window, or drinking a glass of water. This is particularly so if the writing task stretches over several days and many long sessions, as in the current study. Leijten, Van Waes, Schriver and Hayes (2014) argued, however, that such downtime plays an important role when solving longer and more complicated writing tasks. Such pauses may reflect a writer's "meta-knowledge of their own motivational limits" (Leijten et al. 2014: 331) and may be important to relieve fatigue and increase concentration on the task at hand.

Research on pausing behaviour among writers has focused on, among other things, pausing at different syntactic locations (within and between words, sentences, clauses and paragraphs), as well as before and after punctuation and spaces (e.g. Matsushashi 1981; Spelman Miller 2000; Wengelin 2006). Pauses between segments of the text may arise as a result of planning how to continue the text that may or may not be based on reading and evaluating the text produced so far and reading text sources (Baaijen, Galbraith & de Glopper 2012). One finding is that planning at a macro-level (e.g. between sentences and paragraphs) results in longer pauses than planning at a micro-level (e.g. between words) (e.g. Spelman Miller 2000). Pauses arise during writing when the writer activates conceptual and linguistic knowledge to accomplish writing goals (e.g. Schilperoord 1996; Spelman Miller 2006). Such activation of knowledge is to different degrees constrained by the previously activated knowledge. For example, activation that concerns micro-level planning is more constrained by the previously activated knowledge, and the shorter pauses associated with micro-level planning reflect the need for less cognitive effort to activate a piece of knowledge for the progression of the writing. In contrast, planning at a macro-level (e.g. transitions between topics) is constrained by the previously activated knowledge to a lesser degree and requires more cognitive effort and maybe also reading and evaluating (parts of) the text produced so far and reading other text sources, and hence longer pauses, to activate the conceptual and linguistic knowledge required for the progression of the writing.

As regards academic writing, the specific way of writing a report by, for example, a step-by-step organisation of the content, searching for, reading

and synthesising a large number of text sources and critical evaluation demands cognitive effort and, thus, time for advanced planning, reading and evaluating at the macro-level (Matsuhashi 1981). This is likely to be reflected in pausing behaviours, and as a consequence in writing fluency, when writing an academic report.

Revisions

Revisions are changes to the text – such as additions, deletions and substitutions – that play an important role in the process of writing. A writer may engage in different types of revisions that can occur either internally in the head or externally in the text (Lindgren & Sullivan 2006). Internal revisions may happen prior to converting ideas into language in the head and concern conceptual revisions of plans and ideas, or prior to transcription and concern revisions of concept and form. Although internal revisions occur mentally and are not directly visible in the text, they may be represented by pauses during writing. External revisions, however, are directly visible in the text as changes to the concepts (e.g. content, meaning), form (e.g. spelling, grammar) or typography of the written text. Such revisions may or may not consider the context of the text produced so far. A writer may revise independently of the context in parallel with the transcription of the text at the point of inscription (Chenoweth & Hayes 2001). Alternatively, a writer may stop the transcription process to read, evaluate and revise the text produced so far. This study mainly concerns external revisions that become directly visible in the keystroke logging data. However, the pausing behaviour of the writer may partly reflect internal revisions.

Revision behaviours, and as a consequence writing fluency, vary as a function of language proficiency and writing experience (Chenoweth & Hayes 2001; Kobayashi & Rinnert 2013; Lindgren, Leijten & Van Waes 2011; Lindgren, Sullivan & Spelman Miller 2008; Van Waes & Leijten 2015; see also Lindgren & Sullivan 2006). L2 writers revise more often than L1 writers, and like inexperienced writers, they focus more on the linguistic form when revising. An efficient and fluent retrieval and use of adequate language knowledge reduce the need for revisions and enhance the writing fluency.

Revision behaviours may also vary as a function of the personality of the writer. Studies on revision patterns have identified two main writing profiles that Galbraith (1999) calls high-self monitors and low-self monitors. High-self monitors devote much time to advanced planning and idea generation prior to transcribing. Consequently, they take longer pauses in the initial phase of writing and make fewer revisions (e.g. Van Waes & Schellens 2003). Low-self monitors, on the other hand, spend less time on initial planning and idea generation. They approach writing as “sculptors” and use writing as a tool to create the content of the text. Thus, low-self monitors

make many short pauses and revisions during writing, and revisions are particularly frequent when writing the first draft.

Research on revisions during the writing of longer texts that are developed through several drafts written over several sessions in authentic (non-experimental) settings is scarce. Bowen and van Waes (2020) present a pioneer study of revisions in one British undergraduate student (19 years old) during the writing of 3 essays that constitute the assessments within an English language program. The essays were written over 20 sessions (almost 7 hours). The writing process was recorded using a keystroke logging software (Inputlog), and the writing processes and text products were analysed to examine the functions of revisions as well as the time and place of revisions. They found that the student had the characteristics of a low-self monitor who creates the content of the text during the writing. The main part of the content was produced in the first two sessions, which were much longer than the subsequent sessions. Revisions were mainly made at, or ahead of, the point of inscription. Text production dropped in the subsequent sessions that were mostly devoted to proofreading, minor additions and refinements of the existing text.

Production rate

Although writing fluency is generally defined by the speed of execution, it does not simply mean 'writing quickly'. Rather, fluency indicates cognitive constraints during writing and, as evidenced above, the distribution of pausing and revision behaviours during writing contributes to shaping fluency in writing. In addition to pausing and revision, the rate with which the text itself is produced also contributes to forming fluency, and various measures have been suggested to capture different aspects of production rate (Chenoweth & Hayes 2001; Johansson, Wengelin, Johansson & Holmqvist 2010; Van Waes & Leijten 2015). Two such aspects are product- and process-based production rate. Product-based measures consider production rate in relation to the length of the final text and includes measures such as the number of characters or words in the final text. Such product-based measures do not consider that writers may revise and delete characters and words during writing and that such revision behaviours may influence the production rate in various ways. Keystroke logging software allows access to process-based measures of production rate, which considers the revision behaviours of writers and includes measures of the speed of writing, such as the number of characters or words (including revised characters and words) per minute. The current study considers both product- and process-based production rate.

Sources-based writing

The ability to write effectively from sources is key to academic literacy (Cumming, Lai & Cho 2016). Source use includes searching for, reading, understanding and synthesising a large number of text sources as well as

using paraphrasing and citation practices to integrate relevant content into one's own text (Davis 2013; Liu, Lin, Kou & Wang 2016). Source use interacts with pausing, revision and production rate. When using sources during the writing of an academic text, a writer frequently interrupts the text production and continuously alternates between reading various text sources and (re)writing their own text (Mateos, Solé, Martín, Miras & Castells 2014). A writer must simultaneously understand the content of the text sources, choose relevant and a suitable amount of information, present the information logically and coherently in writing and adapt the presentation to the intended audience. Thus, academic writing is a cognitively demanding reading-to-write task that builds on the writer's linguistic skills as well as their reasoning and problem-solving skills (Leijten, Van Waes, Schrijver, Berolet & Vangehuchten 2019; Plakans 2008).

Previous research has focused, among other things, on how language and writing proficiency relate to the use of sources. Students with a lower language proficiency may find it difficult to understand and restructure main ideas in source texts, and they may compensate for these difficulties by copying strings from the source material into their own text (McDonough, Crawford & De Vleeschauwer 2014). Some studies have also found that L2-learners tend to use fewer citations to refer to text sources than L1-learners (Keck 2006; Shi 2004), but this finding is not unequivocal as all students seem to go through similar stages in developing strategies for source-based writing (Hyland 2009; Keck 2014).

Strategies for writing from sources develop as writing experience increases (Cumming, Lai & Cho 2016; Davis 2013; Keck 2014). Early steps in source-based writing includes presenting ideas linearly using verbatim copying from source texts, over-citation and direct quotations (Cumming et al. 2016; Davis 2013). With increasing experience students develop more elaborate strategies that allows knowledge transformation and conceptual integration (Cumming et al. 2016; Keck 2014). Cumming, Kantor, Baba, Erdosy, Keanre and James (2005) found that the most proficient writers tended to summarise and synthesise ideas coherently, whereas middle-range writers used more paraphrasing and plagiarizing. The least proficient writers summarised, paraphrased and copied less than other writers.

Research on the use of sources in academic writing from a process perspective is scarce. The few studies that have been conducted range from secondary school to university. A general finding is that a recursive approach to source use is beneficial for text quality, whereas a more sequential approach is related to lower text quality (e.g. Solé, Miras, Castells, Espino & Minguela 2013). The use of sources may, however, influence text quality differently depending on how and at what point in the writing process sources are used. For example, university students who spend more time reading sources and frequently switch between sources in the prewriting phase are less focused on content elaboration, grammar and

spelling (Escorcia, Passerault, Ros & Pylouster 2017). By contrast, long and attentive reading before writing and frequent switching between sources during writing have been shown to impact positively on text quality (Leijten et al. 2019).

Vandermeulen, van den Broek, Van Steendam and Rijlaarsdam (2020) examined patterns of (in)effective source use in argumentative and informative synthesis writing in upper secondary school and identified differences relating to the temporal distribution and genre that may be relevant when considering source use in academic writing at university level. They found that an effective source use in argumentative writing was characterised by a considerable amount of time spent in sources and frequent transitions between sources and the text at the beginning of the writing process. Little time spent in sources at the end of the writing process also characterised an effective source use. This indicated that proficient writers initially focused on reading sources with the goal to support a position and on selecting information from sources and writing it down. At the end of the writing process, proficient writers focused on writing and revising the text rather than selecting information from sources. Interestingly, students who displayed an ineffective source use and spent very little time or an excessive amount of time in sources in the beginning of the writing wrote texts with lower quality. This highlights the importance of allowing enough time to read and understand sources before starting to write the text. The students who spent an excessive amount of time reading sources likely experienced problems with understanding the sources due to, for example, low reading ability (see also Plakans 2009).

An effective source use in informative writing was characterised by frequent transitions between different sources in the beginning of the writing process (Vandermeulen et al. 2020). To write a high-quality informative text, writers initially need to read, compare and contrast information from different sources in order to identify the overarching theme of the text to be written. At the end of the writing process, proficient writers switch between sources less often. Students who are frequently switching between sources and spending much time in sources at the end of the writing process likely experience problems with integrating information from sources in the text and have lost focus on writing and revising the text.

Method

This section presents the participant and material for the study as well as the methods that were used to collect and analyse the data.

Participant

To recruit a participant, the study was presented orally to a group of approximately 100 students majoring in Computer Science and taking a 7.5-ECTS-credit course in academic writing. The students were invited to

submit their contact details to receive further information. As a result, 5 students expressed their interest in the study and an information sheet and a consent form (see Appendix 1) were distributed to them along with an invitation to a 15-minute tutorial on how to install and use the keystroke logging software. The students also received a research article describing the software (Leijten & Van Waes 2013) and its user manual for optional reading. After the tutorial, two students returned signed consent forms and installed the software on their laptops.

In this case study, the data from one of these students is examined, a 20-year-old male. He will be henceforth referred to as Baldur, a pseudonym that was picked by himself. The other student stopped logging the writing process halfway because of some hardware issues. Baldur can be described as highly skilled in typing on a keyboard and with a self-reported L1 proficiency of English, which is the language used in the writing task. Thus, neither transcription nor language skills should severely constrain the writing of the text.

Material

As a part of the course in academic writing, students are to compose a report of maximum 10 pages in total with a literature review on a self-chosen topic within the field of Computer Science. Typically, students start writing their reports in a mainstream word processor (e.g. Microsoft Word) and by the end of the course transfer it to LaTeX as they learn how to use the latter. At the beginning of the course, students are provided with a Word template consisting of 225 words (1,464 characters including spaces). The template contains the following with short instructions: a title page, a page for abstract and keywords, a page with automatically generated contents, a page for the running text with headings of different levels and other formats as well as pages for references and appendices.

The students' writing process is guided by lectures, workshops and labs as students gradually develop their reports and receive feedback on each of three drafts from the course tutors and peers. They also receive course materials and an example report to assist them in their writing. Before submitting the report for grading, the students participate in a final seminar and receive additional feedback that supports the composition of the final version of the report. The report that is examined in this study was typical in terms of the length (10 pages in total with 6 pages of running text). Its final draft contained 3,382 words and 21,119 characters including blank spaces. In terms of quality, Baldur's report received the second highest grade B (A–F-scale) from a tutor who was not in any capacity involved in the current study and knew nothing about Baldur's participation. It should be noted that the grade was only set on the final draft.

Data collection

Inputlog 8 (www.inputlog.net – Leijten & Van Waes 2013) was used to record all keyboard and mouse actions performed during the writing of the report. Besides collecting keyboard and mouse actions performed in MS Word stamped on a timeline, Inputlog also records keystrokes in other software as well as focus events during writing, for example, the use of web pages, documents and programmes. This allows analysis of the various digital sources that Baldur is using during writing. Given that the data was collected in an authentic situation, Baldur had full control of Inputlog and could choose when to start and stop logging. After submitting the report, Baldur shared the keystroke logging data with the researchers.

Data analysis

Inputlog offers an analytical module and modules for pre- and postprocessing. In order to prepare the log files for analysis, noise such as pause-time before the first and after the last keystroke was removed using the preprocessing module. The preprocessed log files were submitted for summary, pause, revision, fluency and source analysis provided by the analytical module, and then postprocessed to create excel-files with quantitative data for a wide range of measures.

To examine Baldur's writing fluency, we included several measures of pausing, revision and production rate that were generated by the pause, revision, fluency and summary analyses. The measures are presented in Table 1 below.

Table 1. *Measures of writing fluency*

Key features of writing fluency		Measure	Description
Pausing		Time on task	Total logged time
		Pause time	Total time used for pausing longer than 2,000ms
		Active process time	Total time used to actively work with the task
		Number of pauses	Number of pauses longer than 2,000ms
		Pause length	Average pause length for pauses longer than 2,000ms
Revision		Number of revision events	Number of deletions and insertions
		Number of revised characters	Number of deleted and inserted characters
Production rate	Process	Writing rate: productive keystrokes	Number of keystrokes adding or removing characters
		Writing rate: productive keystrokes per minute	Number of keystrokes adding or removing characters per minute
		Typing rate: keystrokes	Number of keystrokes
		Typing rate: keystrokes per minute	Number of keystrokes per minute
	Product	Words in initial and final text	Number of words in the text at the start and end of each session
		Characters in initial and final text	Number of characters in the text at the start and end of each session

As regards pausing, the pause threshold was set at 2,000ms which means that pauses are assumed to mainly reflect high-level writing processes, such as planning, idea generation, reading and evaluating the written text. To some extent, Baldur is pausing for reasons unrelated to the writing task. However, as we have manually analysed all log-files, we can conclude that there are very few pauses of inactivity in the recordings of this type. There may be pauses arising when Baldur is involved in activities not related to the writing task. For clarity, we report writing-unrelated activities that Baldur is involved in during writing in the results section.

Measures of pausing included time on task, pause time, active process time, number of pauses and pause length. The time on task amounts to the total logged time and corresponds to the sum of pause time and active process time. Pause time was calculated by summarizing the time spent on pauses longer than 2,000ms, whereas active process time was calculated by summarizing the time used to actively work with the writing of the text, including pauses reflecting low-level writing processes (i.e. pauses not longer than 2,000ms). The number of pauses was calculated by summarizing the number of pauses longer than 2,000ms, and average pause length by dividing pause time with number of pauses.

The analysis of revision provided data on the writer's revision behaviour, a vital part of monitoring the writing process. Measures of revision included the number of revision events and the number of revised characters. A

revision event may comprise one or several characters deleted or inserted at the same time. The number of revision events was calculated by summarizing the number of performed deletions and insertions in the text prior to the point of inscription. The number of revised characters was calculated by summarising the number of deleted characters and the number of characters inserted in the text.

The analysis of production rate included both process- and product-based measures. Process-based measures focused on writing rate and typing rate. Writing rate provided information about how fast Baldur was pressing the keys on the keyboard when producing the actual text and included the total number of productive keystrokes (i.e. keystrokes that added or removed characters in the text) and the number of productive keystrokes per minute. Typing rate, on the other hand, provided information about how fast Baldur was pressing the keys on the keyboard and included the pressing of keys that did not add or remove characters in the text, such as shift, control, alt and arrows. Typing rate included the total number of keystrokes and the total number of keystrokes per minute. The product-based measures included the number of words and characters in the text at the start and end of each session.

To examine Baldur's digital source use, the source analysis was used to generate data on the various sources that Baldur used for planning and developing the written text. The sources were functionally categorised as the text, formatting, factual, language, course materials, private and other sources. The text comprised the report under construction in Word and LaTeX. Formatting were the formatting functions used in Word, such as inserting and formatting the table of contents and word count. Factual sources were Internet sources that Baldur searched for and used to produce the content of the text, mainly journal articles and books but also news articles and information on the web pages of scientific associations and universities. Language sources were Internet sources that contributed to the language form of the text, for example, thesauruses, dictionaries and lexicon. Language sources also included Internet sources used to find information about, for example, the structure of an academic report and the various functions in Word. Course materials were different resources supporting the writing of the report, such as the task instructions, an example report and a Google document. Baldur also consulted various private and unrelated sources during writing, such as web pages with music and videos, webmail and wikis. Other sources were marginal sources not directly involved in the task, such as error messages, log-in-pages and network diagnostics. In addition to categorizing the sources used, we manually calculated the time spent on each source category.

Results

This section presents how Baldur wrote his report over 12 sessions focusing on the overall thematic structure of the writing sessions, pausing and revision behaviours, production rate and the use of digital sources. Table 2 presents an overview of the writing sessions including information about the date and duration of each session. To provide a picture of the text produced in each session, the table also presents data on product-based production rate. For overview purposes, the sessions are combined into larger thematic units that reflect the contents of the report: the introductory, result, discussion and overall review units. As with any non-linear writing, there are some overlaps between the units, for example, the end of session 5 is devoted to preparing the first draft of the discussion, while the main part of the session is focused on the results. For clarity, the intermediate submissions and the final seminar are presented in Table 2.

Table 2. Overview of the writing sessions

Unit	Session	Date (dd.mm.year)	Duration			Product-based production rate (words/characters)			
			Time on task (h:min:sec)	Per session (%)	Cumulative (%)	Initial text length	Final text length	Difference	
Introductory	1	13.11.19	00:00:11	0.03	0.03	225/1,464	225/1,464	0/0	
	2	14.11.19	00:55:09	8.3	8.33	225/1,464	455/3,040	230/1,576	
	3	14.11.19	00:03:15	0.5	8.83	455/3,040	463/3,105	8/65	
	15 th Nov: Submission 1								
Result	4	01.12.19	05:06:25	46.1	54.93	463/3,105	2,103/15,988	1,640/12,883	
	2 nd Dec: Submission 2								
	4 th Dec: Peer review on Submission 2								
Discussion	5	09.12.19	02:15:59	20.4	75.33	2,103/15,988	3,233/23,404	1,130/7,416	
	6	10.12.19	00:48:18	7.3	82.63	3,233/23,404	3,422/24,638	189/1,234	
	7	11.12.19	00:05:40	0.9	83.53	3,422/24,638	3,372/24,322	-50/-316	
	8	11.12.19	00:07:55	1.2	84.73	3,422/24,638	3,376/24,376	-46/-262	
	13 th Dec: Submission 3								
Overall review	9	17.12.19	00:01:18	0.2	84.93	3,376/24,376	3,366/24,310	-10/-66	
	13 th January: Final seminar								
	10	14.01.20	00:17:43	2.7	87.63	3,366/24,310	3,422/24,689	56/379	
	11	15.01.20	01:13:58	11.1	98.73	3,422/24,689	3,422/24,759	0/70	
	12	15.01.20	00:09:22	1.4	100	3,422/24,759	3,466/25,813	44/1,054	

In the following section, the sessions and units are described in detail supported by the quantitative data on pauses, revisions and process-based production rate in Table 3 and 4. Before reporting the results in more detail, a note on the data on revisions in sessions 7–9 in Table 3 is needed. For no apparent reason, it was not possible to extract full data sets on revision events and revised characters from the log-files for these sessions. In Table 3, we report the number of revision events and revised characters that we were able to extract from the log-files. The numbers are marked with question marks to indicate the unreliability of the data and to remind the reader that the actual numbers are higher than the ones reported.

Table 3. Pauses and revisions

Unit	Session	Pausing			Revisions		
		Active time (hh:min:sec)	Pause time (hh:min:sec)	Number of pauses	Average pause length (sec)	Number of revision events	Revised characters
Introductory	1	00:00:11	00:00:00	0	0.00	0	0
	2	00:32:29	00:22:40	214	6.36	227	2,533
	3	00:02:13	00:01:02	10	6.21	44	1,003
Result	4	03:00:17	02:06:07	948	7.98	657	9,395
	5	01:20:26	00:55:32	516	6.46	371	1,538
Discussion	6	00:33:18	00:14:59	159	5.66	172	928
	7	00:03:36	00:02:03	26	4.77	24 (?)	75 (?)
	8	00:04:15	00:03:39	33	6.66	31 (?)	2 (?)
Overall review	9	00:01:14	00:00:04	1	4.39	3 (?)	0 (?)
	10	00:13:29	00:04:14	46	5.54	52	4,684
	11	00:45:16	00:28:42	244	7.06	95	369
	12	00:07:35	00:01:47	24	4.46	114	33,683
Total		06:44:19	04:20:49	2,221	7.05		

Table 4. Process-based production rate

Unit	Session	Writing rate		Typing rate	
		Keystrokes	Keystrokes per minute	Keystrokes	Keystrokes per minute
Introductory	1	-	-	-	-
	2	3,028	54.9	6,364	115.4
	3	147	45.2	513	157.6
Result	4	7,235	23.6	27,990	91.3
	5	8,014	58.9	16,066	118.1
Discussion	6	2,811	58.2	6,806	140.9
	7	286	50.5	635	112.1
	8	378	47.7	818	103.2
Overall review	9	-	-	-	-
	10	76	4.3	1,847	104.3
	11	1,376	18.6	5,190	70.2
	12	342	36.5	1,684	179.5

The introductory unit (sessions 1–3) approximates to 1 hour of the total 11 hours of duration for all sessions. It is likely that a substantial part of time for macro-planning of the report as well as for reading various sources is not reflected in this value. It is specifically evident in the way how Baldur dealt with factual sources that were used to write the introduction by taking a very quick look of several seconds at a longer source, such as a journal article, and then exhibiting a writing burst in his draft.

In session 1, Baldur only opened the report template, quickly scrolled through it and shortly after ended the session, as evidenced by the absence of pauses, revisions and keystrokes (see Table 3 and 4). The use of the template, which included some demo text, explained the count of words in the initial text in this session (see Table 2). Baldur's writing process in session 2 was supported by three types of sources in the descending order of

time allocation: factual sources (mainly peer-reviewed articles) (appr. 8.5 minutes), course materials (mainly sample report and lecture materials on the structure of the report) (appr. 2.5 minutes) and language sources (appr. 1.5 minutes). Interestingly, most of the time spent on the sample report was just prior to formulation of the aim and research questions, which was then followed by writing meta comments about the wording in the research questions. In this session, the active process time amounted to 59% of the total session time, which indicates that 41% of the total time was available to high-level cognitive processes.¹ Session 2, which was devoted to producing text in the introduction chapter of the report, is characterised by the third highest increase in the text length (see Table 2) as well as the third highest number of revision events (see Table 3) and the third highest writing rate measured in keystrokes per minute (see Table 4). In session 3, Baldur chiefly focused on formulating and revising the heading and subheading of the report, during which the sample report was briefly consulted 7 times (in total 7 seconds). This short session is comprised of 68% of the active process time and 32% of the pause time and distinguishes itself by the second highest typing rate in keystrokes per minute and a relatively high number of revised characters.

The result unit (sessions 4–5) takes up more than half of the whole duration of the keylogging and amounts to about 7.5 hours of the total 11 hours (see Table 2). Consequently, sessions 4 and 5 are also the longest and the second longest respectively. The length of the session is also reflected in the increase in the text length, the number of pauses and revision events with session 4 topping the overall scores and session 5 following in the second place (see Tables 2, 3). In this unit, about 80% of the total number of words are produced, primarily in the result chapter but also in abstract, table of contents and discussion.

Session 4, being the longest session, indicated the increasing complexity of the process of academic writing. To prepare the result chapter, Baldur worked in total about 2 hours and 15 minutes with the Internet search to plan and generate ideas through accessing peer reviewed articles in such databases as PubMed, ScienceDirect and SpringerLink. As part of planning and evaluating his own writing, the student consulted the course materials, including the sample report and the lecture materials, which amounted to approximately 18 minutes. Baldur also spent approximately two and a half minutes on finding out standards of preparing an appendix as well as MS Word functions such as creating a table of contents. Further, the student used language sources to evaluate and revise the emerging text for approximately 5 minutes in total. These various types of sources were used continuously and multiple times in the writing process and hinted how the

¹ The percentages were calculated by the formula $x/y*100$, where x is active or pause time respectively (see Table 3) and y is time on task (see Table 2), and were rounded up or down to the nearest whole number.

three levels in the SVW-model interacted when the student appeared to be switching between planning, generating ideas, transcribing, evaluating and revising the text. As the result, this session showed the longest average pause length among all sessions (see Table 3) as well as typing and writing rate are among the lowest (see Table 4). It is striking though that Baldur spent only about 8 minutes on private and unrelated sources in this 306-minute-long session. The active process time in the session added up to 59% of the total time leaving 41% to the pauses. The complexity of the writing process was further increased due to the use of a separate Google document, in which Baldur stored and organised the references found on the Internet. To ease up the complexity, the student wrote several meta comments to monitor and guide his writing.

In session 5, Baldur exhibited a very different pattern of writing, which manifested itself in 80% of the total 136 minutes devoted to working in the report. Compared to the previous session, the student spent very little time on other sources while writing such as the course materials (appr. 5.5 minutes), factual sources (appr. 3 minutes) and language sources (appr. 1 minute). Thirteen minutes were reserved for private and unrelated activities. The sparse use of other sources contributed to the highest writing rate measured in keystrokes per minute in this session (see Table 4). At the end of the session, Baldur started working with the discussion chapter and demonstrated that he monitors and guides his writing by copying and pasting his research questions as well as the course instructions on discussion at the beginning of the chapter. To sum up, the active process time in session 5 amounted to 59% of the total session time, which indicates that 41% of the total time was available to high-level cognitive processes.

The discussion unit comprises sessions 6–8, which were chiefly used to write discussion and conclusion in the report and amounts to approximately 1 hour of the total logging time. In session 6, Baldur created one more version of the report in Word and mainly used it to save various references. The increased number of various versions of the report was a likely reason of an oversight on Baldur's part, when the student got confused and in session 8 opened the initial version of the report in session 7 instead of the final version (see Table 2). He effectively re-did revisions from session 7 in session 8.

In session 6, Baldur produced most of the text of the discussion and conclusion chapter, and his writing process was supported by three types of sources in the descending order of time allocation: factual sources (mainly peer-reviewed articles) (appr. 1.5 minutes), language sources (0.5 minutes) and course materials (appr. 0.5 minutes). The focus time on the factual sources was brief and indicated no close reading during the session. Language sources were primarily used to find language equivalents in the formal register, while course materials (mainly sample report and lecture materials on the structure of the report) were presumably used to assess

whether the necessary contents were covered in the text, which is indirectly supported by the added meta comment in the conclusion. In total, Baldur spent less than 4% of the total logging time on consulting the sources and made few revisions, chiefly at the end of each paragraph, which resulted in the third highest typing rate and the second highest writing rate in keystrokes per minute (see Tables 3, 4). While writing the discussion, he appeared to check his emerging text against the previously added meta comments, which he deleted as the text grew. Baldur also added meta comments about what to cover in the conclusion chapter for future use. All in all, session 6 was comprised of 68% of the active process time and 32% pause time of which 9% was reserved to informal chatting.

Sessions 7–8 were alike each other, during which the number of words in the report slightly decreased (see Table 2) as Baldur deleted the previously added meta comments in the conclusion chapter and added only one new sentence. The sources are scarcely used in these sessions apart from consulting the sample report for 7 seconds in session 7 and language sources to find synonyms for approximately 9 seconds in session 8. The only difference between the sessions was that in session 8 the student spent most of the time on moving and revising the added sentence in the conclusion. This increased the overall pause time from 36% in session 7 to 46% in session 8 and led to the third longest average pause length time in the latter (see Table 3). As already pointed out above, the data on revisions appear to be unreliable for these sessions.

The overall review unit includes sessions 9–12 and lasts over 40 minutes. In this unit Baldur focused on revisions through the whole report. The keylogging data reveal that at this stage the student had transferred the text to the LaTeX documents, a cloud version and a locally stored version. Some slight changes to the text had been made in LaTeX without logging it but Baldur, appearing to realise this already in session 10, started to log his writing in LaTeX and gradually transferred the text from the LaTeX documents to the Word document. In the last session, Baldur left the following comment: “Note for Inputlog: The previous copy and pasting, as well as in previous Inputlog recordings, was me editing things in LaTeX for formatting and copying them over. Hence the use of commands/brackets. I realise afterwards that I should’ve written in Word before (sic) LaTeX, and then copied, rather than the reverse and skewing the recordings of Inputlog”. Due to the text transfers, the writing rate in sessions 10–11 returned the two lowest values, while the typing rate did not drop equally dramatically as keyboard shortcuts were used frequently (see Table 4).

In session 9, which is the second shortest session and the last where the number of words in the report decreased, Baldur deleted parts of a sentence in the results chapter and opened LaTeX documents for the first time in the logging data. For no known reason, data on typing and writing rate are not available and the revision data appear to be unreliable (see Table 3 and 4).

In session 10, Baldur started to transfer text from the LaTeX document to various parts of the report in Word document. The logging data suggests that some copy-and-pasted text was partially different, and some was identical. The active process time in this session amounted to 76% leaving 24%, including 11% that were spent on informal chatting, to the pause time (see Table 3).

In session 11, Baldur switched between three versions of the report, one in Word and two in LaTeX. This session is the third longest session, in which 39% of the total session time was reserved to pauses (see Table 2, 3). The logging data suggest that most of the pause time was reserved to cognitive processes of re-reading the existing text, consulting language sources and revising the wordings. Switching between the documents and language revisions led to the third highest number of pauses and the second longest average pause length (see Table 3). The text was revised in all chapters of the report but introduction with most of the revisions being done in the discussion chapter. The new LaTeX document was chiefly used to store the final text that was then pasted into the Word document.

Session 12, which is the last logged session, was characterised by the lowest pause time of 19% that was available for high-level cognitive processes. In this session, Baldur copied the text from the LaTeX document to the Word document, although the text is primarily the same in both versions. This resulted in the highest number of revised characters and the highest typing rate in keystrokes per minute with a relatively low writing rate (see Tables 3, 4). The number of words in the report increased (see Table 2) as the reference posts were converted to the BibTeX system, after which Baldur deleted the meta comment about the converting. This suggested that the student finished the writing process and was not in any need to further monitor it.

Discussion

To contribute to the understanding of academic writing processes, we used keystroke logging to explore an authentic academic writing process consisting of several, consecutive writing sessions focusing on the overall thematic structure of the writing process, on the writer's fluency, as measured by pausing and revision behaviours and production rate, as well as on the writer's digital source use.

As regards the first research question, the writing process lasted for 11 hours distributed over 12 sessions. The sessions were thematically divided into 4 units representing main topics in the process of writing the report: introductory, result, discussion and overall review. The units were largely well-defined with only minor overlap between units. The small incidence of overlap between the units can partially be attributed to the design of the writing task with intermediate submissions of drafts focusing on different parts of the report, such as the introduction with research questions, results

section and discussion. The design of the task, in turn, reflects the step-by-step organisation of the content in academic writing (Matsuhashi 1981). There is, however, some overlap between the units that may reflect the non-linear and recursive implementation of writing processes at the text production, transcription and monitoring level (Berninger & Amtmann 2003). Writers respond to aspects such as the text written so far, communicative goals, text sources, feedback from teachers and peers and so on, and engage in text production, transcription and monitoring non-linearly and recursively.

As regards the second and third research questions, our study indicated that the writer's pausing and revision behaviours, production rate and digital source use reflect the cognitive effort involved in academic writing. The writer needs to juggle cognitive processes to implement the specific language, genre, structural and formatting characteristics, to search for, understand and synthesise a large number of factual sources, and to critically evaluate different viewpoints, among other things (Matsuhashi 1981). This became particularly evident in the results unit (session 4 and 5), in which the bulk (approx. 80%) of the words remaining in the final text was produced. Session 4 and 5 showed different characteristics and foci in the writing process. Out of the 5 hours that comprised session 4, Baldur spent more than half of the time on consulting various sources, reflecting that academic writing is a reading-to-write task (e.g. Leijten et al. 2019; Plakans 2008). Two hours and 15 minutes were spent on idea generation by reading factual sources on the Internet, which suggests that Baldur created the content of the text *during* the writing session. Course materials, formatting sources and language sources were consulted primarily for planning, monitoring and revising purposes. The focus on planning at a macro-level by generating ideas for the topics to be covered in the results section was reflected in frequent pausing, the longest pauses among all sessions and a low typing and writing rate. This finding is in line with previous studies showing that macro-level planning of the conceptual and linguistic progression of a text affords longer pauses (e.g. Spelman Miller 2000, 2006). By contrast, in session 5, Baldur focused primarily on producing text. Out of 2 hours and 15 minutes, 80% of the time was spent on working with the report and only little time was spent on consulting different types of sources. The focus on producing text in this session was reflected in the highest writing rate among all sessions.

Considering the length of session 4 and 5 – 306 minutes and 136 minutes respectively – it is startling that there is very little downtime. Leijten et al. (2014) argued that downtime plays an important role for relieving fatigue and increasing concentration on the task at hand when solving longer and more complex writing tasks. Such downtime may reflect a writer's "meta-knowledge of their own motivational limits" (Leijten et al. 2014: 331). Baldur only spent 8 and 13 minutes on private and task-unrelated activities

during session 4 and 5 respectively. Also, there were no longer pauses indicating inactivity that could be interpreted as downtime, for example, going to the toilet or eating. A similar pattern was found in the other sessions. Rather, Baldur continually focused on solving the writing task and only marginally focused on other things while solving the task. We acknowledge the need for further research on downtime and other strategies for relieving fatigue and increasing concentration while solving longer and more complex writing tasks.

The current writing task involves writing for both informative and argumentative purposes (cf. Vandermeulen et al. 2020). As a literature review, the informative results section is based on reading, comparing and contrasting information from different sources in order to identify the overarching theme. The way in which Baldur uses sources when writing the results section is much in line with how Vandermeulen et al. (2020) describe an effective source use for informative writing. This is evidenced by frequent transitions between different sources in session 4 and few transitions between sources in session 5. Session 4 is devoted to reading, comparing and contrasting information in different sources to identify the topics and the overarching theme of the results section, while session 5 focuses more on integrating the information from the sources into the text.

Baldur also demonstrated an effective digital source use when writing for argumentative purposes in the introduction and discussion. An effective source use in argumentative writing is characterised by a considerable amount of time spent in sources and frequent transitions between sources and the text at the beginning of the writing process (Vandermeulen et al. 2020). Proficient writers initially focus on reading sources with the goal to support a position and on selecting information from sources and writing it down. When writing the introduction Baldur frequently switched between factual sources and the text. More specifically, he took a very quick look of several seconds at a longer source, such as a journal article, and then exhibited a writing burst in his draft.

Effective source use in argumentative writing is also characterised by little time spent in sources at the end of the writing process (Vandermeulen et al. 2020). Proficient writers focus on writing and revising the text rather than on selecting information from sources. In the discussion, Baldur followed this pattern. During session 6, in which most of the text for the discussion was produced, the focus time on the factual sources was brief and indicated no close reading of sources. Thus, Baldur exhibited several of the features that constitute an effective source use according to Vandermeulen et al. (2020). However, we recognise that an effective source use may take many forms and leave to future research to explore what may constitute effective source uses in different phases of academic writing.

Our study sheds light on the difficulties with assigning a writer a specific writing profile (cf. Galbraith 1999; Bowen & Van Waes 2020). The

combined pause and revision data indicated a flexible writing profile in Baldur depending on the task at hand and, arguably, on any approaching deadline for submission of a draft and receipt of feedback. We understand this flexibility as a strategy to deal with the specific complexities of writing an academic report (Matsuhashi 1981). For example, as the writing progressed step-by-step in three units focusing on the different parts of the report (introductory, result and discussion), there is no overall clear pause and revision pattern indicating a specific writing profile. In each unit Baldur first developed a draft of the introduction (session 2), result (session 4) and discussion (session 6) respectively. When developing these drafts Baldur made longer pauses than in the following sessions in each unit, which may indicate that Baldur is a high-self monitor who spends more time on initial planning and idea generation in each unit. On the other hand, Baldur also made more revisions in the first session than in the following sessions in each unit, which may indicate a low-self monitor who is using writing as a tool to sculpture the content of the text. The fourth unit (overall review) adds further complexity to the dynamics of Baldur's writing profile. We acknowledge the need for more research on the dynamics of writing profiles and more specifically on how writers solve different types of writing tasks by adjusting their writing profiles to the specific complexities of the writing task. Furthermore, as little is known about the benefits of being a high-self monitor or a low-self monitor (see Bowen & Van Waes 2020), future research also needs to explore how writing profile relates to text quality.

Limitations

This case study based on rich keystroke logging data from several consecutive writing sessions has a few limitations. Given that the data were collected during an authentic writing task, Baldur had full control of the data collection and could choose when to start and stop logging and what to log. The procedure did not allow us to control for work in between the logged sessions, meaning that we do not fully know *if* Baldur worked with the text in the report between the logged sessions or if he read any (non)digital sources when he was not logging. Neither do we have exact knowledge of what information in the digital sources that caught his attention and how he integrated the selected information into the text he wrote. These seeming shortcomings could have been controlled for by asking Baldur to keep a diary on his entire work with the text, including his efforts outside Inputlog, and by using eye movement tracking to establish his focus while reading from the screen. However, these additional data collection methods would have undermined the integrity of the authentic writing process that we were aiming for, while there is some evidence that strengthen the option of excluding them. Firstly, the collected data shows that the number of words initially in each session coincides with the number of words at the end of the previous session, except in session 8, in which Baldur opened the initial

version from session 7 (see results section above). This indicates that Baldur did not actively work in the logged version of his report in between the sessions. Secondly, the references in the intermediate and final versions of Baldur's report do not contain printed books or other material than the digital sources that he consulted during the logged sessions. Finally, the comment that Baldur left in the last session about the text transfer as well as the keylogging data suggest that Inputlog remained relatively unnoticed until the last 40 minutes of the total 11 logged hours. This unobtrusive nature of Inputlog may justify its sole use in the current study, which strives for the authenticity of the writing process to be intact.

Despite the lack of other data collection methods, Baldur's reading can still be inferred from his observed behaviours during writing. In the case of digital source use, we found that Baldur frequently used various sources, especially in session 4 where he spent more than 2.5 hours consulting factual sources, course materials, language sources and formatting. This session was also characterised by a large number of pauses, the longest average pause length of all sessions and among the lowest writing and typing rate of all sessions. We interpret this as Baldur spending much time reading the sources that he is consulting to generate ideas and to define the task. Further, session 4 was also characterised by a large number of revisions. We take the frequent revisions to indicate that Baldur spent much time monitoring the writing process by reading to evaluate the text produced so far. Also, we observed that Baldur consulted course materials during writing to adjust the text to suit the specific requirements of the writing task. In this sense, Baldur engages in all three types of reading defined by Hayes (1996) during writing.

We suggest that future research combines keystroke logging with screen recordings, think-aloud protocols and/or interviews to explore in more detail qualitative (e.g. selection of information from sources, integration of information into the text) and quantitative (e.g. time spent consulting digital and non-digital sources at different stages of the writing process, transitions between different sources and between the text and different sources) aspects of source use during authentic academic writing.

Another limitation lies in some technological challenges of logging over an extended period of time. For some sessions, data were missing or proved to be unreliable for no obvious reasons. Writing and typing rate data were missing for session 9 (see Table 4), and the number of revision events as well as revised characters for sessions 7–9 proved to be unreliable after manual inspection of the log-files (see Table 3). This indicates limitations in the software and may potentially reduce the reliability of the other quantitative data reported in the paper. To increase the reliability, we have manually inspected the log-files to confirm the reliability of most of the data reported, which means the likelihood of reporting unreliable data in the

paper is small. We acknowledge the need for developing tools and manuals that can be reliably used for research-purposes.

Conclusion

The current study showed that keystroke logging has the potential to extend existing research with new and valuable insights into authentic academic writing processes. Such insights may inform the teaching and learning of academic writing to effectively support university students' development of academic writing skills, thus underscoring the problem-oriented approach within educational linguistics. For example, knowledge about different steps in the writing process, the time allocation for solving a writing task of this magnitude as well as the time needed to complete different steps in the process may inform the design and progression of teaching. Baldur seems to have sufficient language and genre knowledge and does not need to spend a lot of time on the active writing of the report. Instead, he can focus on idea generation and spend a large proportion of the total process on consulting factual sources. The allocation of time for reading and understanding factual sources needs to be recognised in the teaching of academic writing skills. It is, however, important to consider that some students may not have sufficient language and genre knowledge and may need more support in how to plan and monitor their writing by consulting formatting sources, course materials and language sources. These students may also need additional time for planning and monitoring the writing. Also, the design of the writing task with intermediate submissions of drafts focusing on different parts of the report may support the writer in the writing process and facilitate the speed of text production. The findings indicated that Baldur wrote most efficiently and focused before deadlines for submitting drafts or after peer-review and feedback from the teacher. This highlights the importance of intermediate submissions for supporting students in the progression of the writing.

References

- Alves, Rui A. & Limpo, Teresa (2015), "Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling", *Scientific Studies of Reading* 19(5): 374–391.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1059838>
- Berninger, W. Virginia & Amtmann, Dagmar (2003), "Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice", in R. Karen Harris and Steven Graham (Eds), *Handbook of learning disabilities*. New York: The Guilford Press, pp 345–363.
- Bowen, Neil & Van Waes, Luuk (2020), "Exploring revisions in academic text: closing the gap between process and product approaches in digital

- writing”, *Written Communication* 37(3): 322–364.
<https://doi.org/10.1177/0741088320916508>
- Chenoweth, N. Ann & Hayes, John R. (2001), “Fluency in writing: Generating text in L1 and L2”, *Written Communication* 18(1): 80–98.
<https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Chenu, Florence, Pellegrino, Francois, Jisa, Harriet & Fayol, Michel (2014), “Interword and intraword pause threshold in writing”, *Frontiers in Psychology* 5: 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00182>
- Connelly, Vincent, Dockrell, Julie E., Walter, Kristy & Critten, Sarah (2012), “Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling, and handwriting skills in children with and without specific language impairment”, *Written Communication* 29(3): 278–302. <https://doi.org/10.1177/0741088312451109>
- Cumming, Alistair, Kantor, Robert, Baba, Kyoko, Erdosy, Usman, Eouanqoui, Keanre & James, Mark (2005), “Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL”, *Assessing Writing* 10: 5–43. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2005.02.001>
- Cumming, Alistair, Lai, Conttia & Cho, Hyeyoon (2016), “Students’ writing from sources for academic purposes: a synthesis of recent research”, *Journal of English for Academic Purposes* 23: 47–58.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.06.002>
- Davis, Mary (2013), “The development of source use by international postgraduate students”, *Journal of English for Academic Purposes* 12: 125–135. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.008>
- Escorcía, Dyanne, Passerault, Jean-Michel, Ros, Christine & Pylouster, Jean (2017), “Profiling writers: analysis of writing dynamics among college students”, *Metacognition Learning* 12: 233–273.
<https://doi.org/10.1007/s11409-016-9166-6>
- Flower, Linda & Hayes, John R. (1981), “A cognitive process theory of writing”, *College Composition and Communication* 32(4): 365–387.
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Galbraith, David (1999), “Writing as a knowledge-constituting process”, in Mark Torrance and David Galbraith (Eds), *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 137–157.
- Hayes, John R. (1996), “A new framework for understanding cognition and affect in writing”, in C. Michael Levy and Sarah Ransdell (Eds), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1–27.
- Hayes, John R. (2012), “Modeling and remodeling writing”, *Written Communication* 29(3): 369–388.
<https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hyland, Theresa Ann (2009), “Drawing a line in the sand: identifying the borderzone between self and other in EL1 and EL2 citation practices”, *Assessing Writing* 14: 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2009.01.001>

- Johansson, Roger, Wengelin, Åsa, Johansson, Victoria & Holmqvist, Kenneth (2010), "Looking at the keyboard or the monitor: relationship with text production processes", *Reading and Writing* 23: 835–851.
<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9189-3>
- Keck, Casey (2006), "The use of paraphrase in summary writing: a comparison of L1 and L2 writers", *Journal of Second Language Writing* 15: 261–278. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.006>
- Keck, Casey (2014), "Copying, paraphrasing, and academic writing development: a re-examination of L1 and L2 summarization practices", *Journal of Second Language Writing* 25: 4–22.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.05.005>
- Kellogg, Ronald T., Whiteford, Alison P., Turner, Casey E., Cahill, Michael & Mertens, Andrew (2013), "Working memory in written composition: an evaluation of the 1996 model", *Journal of Writing Research* 5(2): 159–190. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.1>
- Kobayashi, Hiroe & Rinnert, Carol (2013), "L1/L2/L3 writing development: Longitudinal case study of a Japanese multicompetent writer", *Journal of Second Language Writing* 22: 4–33.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.11.001>
- Leijten, Mariëlle & Van Waes, Luuk (2013), "Keystroke logging in writing research: Using Inputlog to analyze and visualize writing processes", *Written Communication* 30(3): 358–392.
<https://doi.org/10.1177/0741088313491692>
- Leijten, Mariëlle, Van Waes, Luuk, Schriver, Karen & Hayes, John R. (2014), "Writing in the workplace: Construction documents using multiple digital sources", *Journal of Writing Research* 5(3): 285–337.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.3>
- Leijten, Mariëlle, Van Waes, Luuk, Schrijver, Iris, Bernolet, Sarah & Vangehuchten, Lieve (2019), "Mapping master's students' use of external sources in source-based writing in L1 and L2", *Studies in Second Language Acquisition* 41(3): 555–582.
<https://doi.org/10.1017/S0272263119000251>
- Lindgren, Eva, Leijten, Mariëlle & Van Waes, Luuk (2011), "Adapting to the reader during writing", *Written Language & Literacy* 14(2): 188–223.
<https://doi.org/10.1075/wll.14.2.02lin>
- Lindgren, Eva, Spelman Miller, Kristyan & Sullivan, Kirk P. H. (2008), "Development of fluency and revision in L1 and L2 writing in Swedish high school years eight and nine", *International Journal of Applied Linguistics* 156: 133–151.
- Lindgren, Eva & Sullivan, Kirk P. H. (2006), "Analysing online revision", in Kirk P. H. Sullivan and Eva Lindgren (Eds), *Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications*. Leiden: Brill, pp. 157–188.
- Lindgren, Eva & Sullivan, Kirk P. H. (Eds) (2019), *Observing writing: Insights from keystroke logging and handwriting*. Leiden: Brill.
- Liu, Gi-Zen, Lin, Vivien, Kou, Xiaojing & Wang, Hong-You (2016), "Best practices in L2 English source use pedagogy: a thematic review and

- synthesis of empirical studies”, *Educational Research Review* 19: 36–57.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.002>
- Mateos, Mar, Solé, Isabel, Martín, Elena, Cuevas, Isabel, Miras, Mariana & Castells, Nuria (2014), “Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity”, in Perry Klein, Pietro Boscolo, Lori Kirkpatrick and Carmen Gelati (Eds), *Writing as a learning activity*. Leiden: Brill, pp. 169–190. https://doi.org/10.1163/9789004265011_009
- Matsuhashi, Ann (1981), “Pausing and planning: the tempo of written discourse production”, *Research in the Teaching of English* 15(2): 113–134.
- MacArthur, Charles A., Graham, Steve & Fitzgerald, John (Eds) (2008), *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- McDonough, Kim, Crawford, William J. & De Vleeschauwer, Jindarat (2014), “Summary writing in a Thai EFL university context”, *Journal of Second Language Writing* 24: 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.03.001>
- Olive, Thierry & Kellogg, Ronald T. (2002), “Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition”, *Memory & Cognition* 30(4): 594–600.
- Olive, Thierry, Favart, Monik, Beauvais, Caroline & Beauvais, Lucie (2009), “Children’s cognitive effort and fluency in writing: effects of genre and of handwriting automatisation”, *Learning and Instruction* 19: 299–308.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.005>
- Plakans, Lia (2008), “Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks”, *Assessing Writing* 13: 111–129.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.07.001>
- Plakans, Lia (2009), “The role of reading strategies in integrated L2 writing tasks”, *Journal of English for Academic Purposes* 8: 252–266.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.001>
- Schilperoord, Joost (1996). *It’s about Time: Temporal Aspects of Cognitive Processes in Text Production*. Amsterdam: Rodopi.
- Schilperoord, Joost (2002), “On the cognitive status of pauses in discourse production”, in Thierry Olive and Michael C. Levy (Eds), *Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 61–87. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0468-8_4
- Shi, Ling (2004), “Textual borrowing in second-language writing”, *Written Communication* 21(2): 171–200.
<https://doi.org/10.1177/0741088303262846>
- Solé, Isabel, Miras, Mariana, Castells, Núria, Espino, Sandra & Minguela, Marta (2013), “Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task”, *Written Communication* 30(1): 63–90.
<https://doi.org/10.1177/0741088312466532>
- Spelman Miller, Kristyan (2000), “Academic writers on-line: Investigating pausing in the production of text”, *Language Teaching Research* 4(2): 123–148. <https://doi.org/10.1177/13621688000400203>
- Spelman Miller, Kristyan (2006), “Pausing, productivity and the processing of topic in online writing”, in Kirk P. H. Sullivan and Eva Lindgren (Eds),

- Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications*.
Leiden: Brill, pp. 131–155.
- Sumner, Emma, Connelly, Vincent & Barnett, Anna L. (2013), “Children with dyslexia are slow writers because they pause more often and not because they are slow at handwriting execution”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 26(6): 991–1008.
<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9403-6>
- Vandermeulen, Nina, van den Broek, Brenda, Van Steendam, Elke & Rijlaarsdam, Gert (2020), “In search of an effective source use pattern for writing argumentative and informative synthesis texts”, *Reading and Writing* 33: 239–266. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09958-3>
- Van Waes, Luuk & Leijten, Mariëlle (2015), “Fluency in writing: a multidimensional perspective on writing fluency applied to L1 and L2”, *Computers and Composition* 38: 79–95.
<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.09.012>
- Van Waes, Luuk & Schellens, Peter Jan (2003), “Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers”, *Journal of Pragmatics* 35(6): 829–853.
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00121-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00121-2)
- Wengelin, Åsa (2006), “Examining pauses in writing: theory, methods and empirical data”, in Kirk P. H. Sullivan and Eva Lindgren (Eds), *Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications*. Leiden: Brill, pp. 107–130.
- Wengelin, Åsa, Johansson, Roger & Johansson, Victoria (2014), “Expressive writing in Swedish 15-year-olds with reading and writing difficulties”, in Barbara Arfé, Julie Dockrell and Virginia Berninger (Eds), *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia or Oral Language Problems: Implications for Assessment and Instruction*. Oxford: Oxford University Press, pp. 244–256.

Författarpresentationer

Annika Andersson är lektor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om språkinläring och om hur hjärnan bearbetar olika språk och dess olika språkliga nivåer.

Ewa Bergh Nestlog är professor i svenska språket med didaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning är inriktad på ämneslitteracitet och fokuserar dels på elevers texter och meningsskapande i olika skolämnen, dels på kommunikation och diskurser i undervisningspraktiker i skola och lärarutbildning.

Kristina Danielsson är professor i svenska språket vid Linnéuniversitetet och professor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet. Hennes forskning rör multimodala aspekter av ämneslitteracitet, särskilt i naturvetenskapliga klassrum.

Alejandra Donoso är lektor i spanska vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om tillämpad språkvetenskap med särskilt fokus på akademiskt skrivande, flerspråkighet, spanska som L2 och spanska som arvspråk.

Christine Fredriksson är lektor i tyska vid Göteborgs universitet. Hennes forskning gäller främst frågor som rör språkinläring och språk-undervisning, särskilt kognitiva aspekter vid två- och flerspråkighet.

Henrik Gyllstad är universitetslektor och docent i engelsk språkvetenskap vid Lunds universitet. Hans forskningsintressen inbegriper två- och flerspråkighet, språkbearbetning och -inläring, samt språkbedömning och -testning, oftast med fokus på den lexikala nivån, dvs. ord och fraseologi.

Kristina Hansson är universitetslektor i logopedi vid Lunds universitet. Hennes forskning handlar om språklig utveckling och språklig förmåga hos barn med språkstörning och barn med hörselnedsättning.

Sergej Ivanov är lektor i svenska språket med didaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet. Han intresserar sig för kritiska perspektiv och digitalisering i undervisningen på olika utbildningsnivåer och arbetar för närvarande med ett projekt om kritiskt tänkande i skolverksamhet för sexåringar i Norden.

Annelie Johansson är lektor i svenska språket med didaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om bedömningsdiskurser,

yrkesskrivande och akademiska skrivprocesser. Hon arbetar för närvarande med ett projekt om bedömningsdiskurser i förskoleklassens kartlägningsmaterial.

Päivi Juvonen är professor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet och leder forskningsprojektet *Nyanlända elever i gymnasieskolan – en tvärvetenskaplig studie om språkutveckling, ämnesspråk och social inkludering*. Hennes forskning handlar om flerspråkighet och lärande samt svenska som andraspråk ur individens och samhällets perspektiv.

Marie Källkvist är docent i engelska med språkvetenskaplig inriktning vid Lunds universitet och gästprofessor vid Linnéuniversitetet. Hon forskar om språkdidaktik, språkinläring och flerspråkighet i skola och högre utbildning.

Hanna Lindfors är doktorand i svenska språket vid Linnéuniversitetet. Hennes doktorandprojekt handlar om hur hjärnan bearbetar språk hos barn med typisk språkutveckling och språkstörning.

Maria Lindgren är universitetslektor och docent i svenska språket vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning följer två inriktningar där den ena gäller skrivutveckling och grammatikundervisning och den andra gäller diskursanalytiska studier.

Daniel Ocic Ihrmark är doktorand i engelska vid Linnéuniversitetet. Hans doktorandprojekt handlar om hur digitala verktyg kan utformas för användning i språkundervisning.

Karin Rehman är doktorand vid Linnéuniversitetet. Hennes avhandlingsarbete, *Utbildning för meningsskapande – språkliga resurser i historieundervisningen för nyanlända ungdomar*, ingår i forskningsprojektet *Nyanlända elever i gymnasieskolan – en tvärvetenskaplig studie om språkutveckling, ämnesspråk och social inkludering*.

Christina Rosén är lektor i tyska vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om språkinläring och språkundervisning. Hon intresserar sig bland annat för informationsstrukturering i L3- texter och hur man kan förbättra strukturering av texter på ett främmande språk genom explicit undervisning.

Erica Sandlund är docent i engelsk språkvetenskap vid Karlstads universitet. Hon forskar om social interaktion i olika skolkontexter som muntliga prov, flerspråkiga klassrum och i lärares bedömningsamtal.

Enrique Sologuren är lektor i spanska vid Universidad del Desarrollo, Chile. Sologurens forskning handlar om undervisning av skrivet språk, didaktik i modersmålsundervisning, bilitteracitet, spanska som arvsspråk och akademiskt skrivande inom högre utbildning.

Pia Sundqvist är docent i engelsk språkvetenskap och førsteamanuensis i engelskdidaktik vid Universitetet i Oslo. Hon forskar bland annat om informellt lärande, muntliga prov och engelskundervisning i skolan.

Gudrun Svensson är docent i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om flerspråkighet och transspråkande med särskilt fokus på klassrumsforskning, föräldrasamverkan och lärarfortbildning.

Sofia Svensson är lektor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om tillämpad språkvetenskap och praktisknära klassrumsforskning i grundskolan, med särskilt fokus på flerspråkighet, transspråkande och föräldrasamverkan.

Jenny Uddling är lektor i språkdidaktik med inriktning mot svenska som andraspråk på Högskolan i Borås. Hennes forskning handlar bland annat om ämneslitteracitet och om hur flerspråkiga elever som undervisas på sitt andraspråk kan ges ökade möjligheter att lyckas i skolan.

Christian Waldmann är professor i svenska språket vid Linnéuniversitetet och intresserar sig för språk-, läs- och skrivinläring. Han arbetar för närvarande som forskare inom det VR-finansierade projektet *Skrivande på gymnasienivå hos elever med och utan en historia av lässvårigheter i grundskolan*.

Rakel Österberg är universitetslektor i spanska vid Stockholms universitet. Hennes forskning handlar om spanska som andraspråk, spanska som arvsspråk och flerspråkighet, både i tal och i skrift. Ett särskilt fokus finns på motivation och det didaktiska perspektivet.

Utrymmen för flerspråkighet: Funktionella aspekter av flerspråkiga låg- och mellanstadielärares språkliga praktiker

Sara Snoder

Abstrakt

Framväxande flerspråkiga miljöer, till följd av migration, globalisering och informationsteknik, skapar nya förväntningar och krav på språkkontakt både på samhälls- och individnivå. Grundskolan i Sverige utgör en av flera samhällsarenor i vilken omfattningen av flerspråkig användning, utöver svenska och de språk som undervisas, behöver (om)förhandlas. Studiens syfte är att få ny kunskap om hur flerspråkig användning kan ta sig uttryck i ordinarie låg- och mellanstadiundervisning. Med en etnografisk ansats genomfördes observationer av fyra flerspråkiga lärares undervisningspraktiker samt intervjusamtal med lärarna. Fokus för analysen är lärarnas praktiserade flerspråkighetspolicy i klassrummet (Bonacina-Pugh 2017). Resultaten visar att de flerspråkiga lärarna skapar ett mellanrum, *third space* (Bhabha 1994), i vilket flerspråkig användning legitimeras främst för att underlätta elevernas kunskapsinhämtning och språkliga medvetenhet, men även för att skapa känslomässig förståelse och trygghet. Lärarna använder dock sin flerspråkighet i undervisningen i olika grad. Det är framför allt en av lärarna som på ett systematiskt sätt använder sin flerspråkighet i de två olika årskurserna som hon undervisar. Flerspråkig användning visar sig också på flera olika sätt och har olika funktioner. En sådan multifunktionell aspekt av flerspråkig användning öppnar upp möjligheter för att en större del av elevens hela språkliga repertoar kan tillvaratas och utvecklas inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Nyckelord: *praktiserad språkpolicy, legitimerat språk, mellanrum, flerspråkig användning*

Introduktion

Till följd av migration, globalisering och informationsteknik växer flerspråkiga miljöer fram i samhället. Enligt Institutet för språk och folkminnen (2019) talas utöver svenska mellan 150 och 200 andra språk i Sverige. Skolan utgör *en* samhällsarena i vilken utrymme för flerspråkig användning behöver förhandlas, t.ex. avseende vilka möjligheter skolan erbjuder elever att utveckla (fler)språkiga identiteter och att använda och utveckla sin språkliga repertoar. Det indikerar att utrymmet för

flerspråkighet kan behöva omförhandlas inom skolans ram där flerspråkiga lärare kan spela en viktig roll.

Nuvarande läroplan för svensk grundskola anger vad som är skolans uppdrag och värdegrund samt vilka övergripande mål och riktlinjer som gäller. Vidare återfinns i läroplanen de olika ämnenas kursplaner. En språkpluralistisk ideologi kan skönjas i den undervisningspolicy som finns för elever som talar ett annat modersmål än svenska; dessa elever har rätt till modersmålsundervisning, inom vissa begränsningar (se Utbildningsdepartementet 2010). Dessa begränsningar gäller dock inte de erkända nationella minoritetsspråken vilka har ett särskilt lagskydd. Mer specifikt är modersmålsämnet ett frivilligt skolämne som ska erbjudas elever vars ena eller båda vårdnadshavare talar ett annat språk än svenska och som har språket som dagligt umgängesspråk i hemmet samt har grundläggande kunskaper i språket. Studiehundledning innebär ett temporärt språkligt stöd och erbjuds dels nyanlända elever, dels elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i ett eller flera ämnen. Syftet med studiehundledningen är att stödja kunskapsutvecklingen i olika ämnen på elevens starkaste språk (Skolverket 2015, s. 21). Till skillnad från modersmålsundervisning är studiehundledning inget skolämne med egen kursplan utan den bedrivs inom ramen för ordinarie undervisning, där studiehundledarna undervisar utifrån kurs- eller ämnesplanerna i de olika ämnena.

Ämnet svenska som andraspråk är ämnat för samma elevgrupp, dvs. elever som talar ett eller fler modersmål utöver svenska (på basis av en behovsprövning). Dessutom har elever med svenska som modersmål som tidigare gått i skolor i utlandet eller immigrerade elever som har svenska som umgängesspråk med en vårdnadshavare, rätt att läsa efter kursplanen i svenska som andraspråk (Utbildningsdepartementet 2010). Svenska som andraspråk är ett eget ämne i grundskolan och enligt skollagen ska undervisningen bedrivas av lärare med behörighet i ämnet. I Sverige har införandet av svenska som andraspråk och ämnet modersmål diskuterats som en policy som ska främja nya medborgares funktionella tvåspråkighet (se Hedman & Magnusson 2018; Tingbjörn 2004). Även om föreliggande studie inte specifikt behandlar ämnena modersmål och svenska som andraspråk eller studiehundledning på modersmålet, ger ovanstående genomgång en bakgrund till rådande språkutbildningspolicy för den aktuella elevgruppen i svensk skola.

Tidigare studier har belyst hur flerspråkiga lärare som är uppväxta med andra modersmål än svenska använder sin egen och sina elevers flerspråkiga kompetens i undervisningen. Dessa studier har främst haft fokus på modersmållärare (se t.ex. Hedman & Magnusson 2021; Straszer, Rosén & Wedin 2020) och studiehundledare (se t.ex. Rosén, Straszer & Wedin 2020) men även utlandsfödda lärare i svensk grund- och gymnasieskola (se t.ex. Bigestans 2015). I en tidigare studie som genomförts inom ramen för samma projekt som föreliggande studie är del av belystes de flerspråkiga låg- och

mellanstadielärarnas diskursiva positionering av sin egen och sina elevers flerspråkighet (Snoder, Hedman & Dewilde 2021). Däremot saknas studier om möjlig flerspråkig användning i den ordinarie undervisningen i skolans tidigare år utifrån flerspråkiga lärares perspektiv. En sådan kunskap är av betydelse, inte minst då låg- och mellanstadielärare i Sverige undervisar i de flesta skolämnen inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Syftet med föreliggande studie är att få ny kunskap om hur flerspråkig användning kan ta sig uttryck i ordinarie undervisning i svenska låg- och mellanstadielärsrum där lärarna och flertalet av eleverna är flerspråkiga och talar fler modersmål än svenska. Huvudfokus i föreliggande studie är fyra flerspråkiga lärares praktiserade språkpolicy och deras utsagor om den egna praktiken. Särskilt en lärares flerspråkiga användning fokuseras. Studien söker svar på frågan: Vad kännetecknar den flerspråkiga interaktionen mellan lärarna och deras elever? Med utgångspunkten att lärarnas flerspråkiga användning kan utgöras av olika funktioner analyserade jag observerad språklig klassrumsinteraktion och intervjusamtal med lärarna.

I följande avsnitt redogör jag för tidigare forskning om undervisning där flerspråkig användning förekommer och lärares attityder till flerspråkighet framgår. Därefter presenteras studiens teoretiska ram följt av en beskrivning av studiens etnografiska metodval, den tillämpade analysramen för språkliga funktioner och studiens resultat. Artikeln avslutas med en diskussion.

Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras tidigare forskning om flerspråkig undervisning i olika skolkontexter såsom mottagnings- och förberedelseklass, modersmålsundervisning och studiehandledning samt lärares attityder till flerspråkighet och känslomässiga aspekter av flerspråkig användning i undervisningen.

I syfte att stödja nyanlända elever finns olika undervisningsformer beroende på elevens ålder och tidigare skolbakgrund. Mottagningsklasser är exempel på en sådan undervisningsform i vilka eleverna introduceras till det svenska språket och den svenska skolkulturen inför inträde i ordinarie klass. I Cekaite och Evaldssons (2008) studie i en mottagningsklass upprätthölls en enspråkighetsnorm till stor del av både lärare och elever. Däremot framkom även ett visst motstånd mot samma enspråkighetsnorm genom att eleverna använde andra språk än svenska. Det tyder på viss ambivalens hos eleverna i en explicit process där eleverna gradvis förväntas socialiseras in i det svenska språket och skolkulturen. En annan studie av språkintroduktionsklasser i en grundskola visade att ett utökat utrymme för flerspråkig användning möjliggjordes tack vare ett nära samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk och en modersmålslärare samt med föräldrar (Hedman & Magnusson 2021). Det indikerar lärares möjligheter att iscensätta praktiker där elevers språkliga resurser tas tillvara i syfte att ge

eleverna möjlighet att lära sig undervisningsspråket parallellt med att de tillägnar sig ett kunskapsinnehåll samtidigt som praktiken främjar identitets- och relationsskapande. I samma studie diskuteras även hur den egna flerspråkigheten hos en av lärarna i svenska som andraspråk inverkade positivt på elevernas flerspråkiga användning. Sammantaget framkommer tydligt att praktikerna där elevernas språkliga resurser tillvaratogs kom till stånd tack vare enskilda lärares initiativ och rektors stöd.

Studier av modersmålsundervisning visar dels på ämnets marginalisering och lärarnas uttryckta önskan om rätten att betraktas som "riktiga" lärare (Ganuza & Hedman, 2015, s. 128), dels på ämnets betydelse och positiva inverkan på elevers utveckling av modersmål och flerspråkiga identiteter (t.ex. Ganuza & Hedman 2019, även 2015). I Ganuza och Hedman (2018) undersöktes relationen mellan å ena sidan modersmålsundervisningen och å andra sidan elevernas läsförståelse och skolresultat i övriga ämnen. Resultaten från studien visar positiva samband mellan elevers läsförståelse på modersmålet somaliska och deras skolresultat i övriga ämnen. I Daugaard (2015) närstuderades praxis i och omkring modersmålsundervisning i en dansk grundskola. Studien visar att de vagt formulerade styrdokumenterna avseende utformningen av modersmålsundervisningen också innebar en pedagogisk frihet för modersmållärarna. Daugaard menar att modersmålsundervisningen blir ett slags laboratorium i vilken lärare och elever själva kan omdefiniera rådande normer om språk och språk-användning i skolan utifrån den specifika sociolingvistiska praktiken som modersmålsundervisningen utgör.

Även studier av studiehandledning visar på en komplexitet i de undersökta pedagogiska, språkliga och kulturella praktikerna. Forskare lyfter vikten av en förstärkning av studiehandledares position samt ett utökat samarbete mellan studiehandledare och klass- och ämneslärare (t.ex. Rosén, Straszer & Wedin 2020). I Dewildes (2013) studie från norsk grundskolekontext diskuteras hur flerspråkiga lärare (studiehandledare) kan bidra till att utmana en traditionell enspråkighetsnorm, men här betonas också vikten av samarbete mellan lärare samt nödvändigheten av att ifrågasätta språkhierarkier och rådande språknormer. Daugaard och Dewilde (2017) lyfter också fram betydelsen av studiehandledares kreativitet i sin professionella vardag i och med att de tillsammans med kollegor och elever ständigt behöver uppfinna (fler)språkiga praktiker.

Reath Warrens (2016) studie, vars resultat föreliggande studie bygger vidare på, fann olika funktioner av den flerspråkiga interaktion som förekom mellan studiehandledare och nyanlända elever i grundskolan (se även Fennema-Bloom 2009; Yoxsimer Paulsrud 2014). Dessa funktioner var *omformulering, förklaring, diskussion av uppgiftsinnehåll*, samt *språklig och sociokulturell medvetenhet*. Funktionerna innebar bland annat att elevernas ämneskunskaper inte nödvändigtvis enbart utvecklades på svenska utan även på andra språk. I dessa flerspråkiga utrymmen fanns således en

potential för de nyanlända elevernas fortsatta språk- och litteracitetsutveckling i såväl svenska som andra språk.

Forskning visar vidare att lärares attityder till flerspråkighet har betydelse för undervisningen, vilket framkommer i Lundbergs (2019) undersökning av svenska lågstadielärares attityder till och användning av elevernas olika talade språk i undervisningen utöver undervisningsspråket svenska. Lundberg beskriver utifrån sin studie tre olika lärarkategorier. I den första ställer sig lärare positiva till flerspråkighet, i den andra är de kritiska och anammar en enspråkighetsnorm och i den tredje sällar de sig delvis till den negativa gruppen men uttrycker samtidigt en positiv inställning gentemot flerspråkighet. Liknande resultat visar en studie från finsk skolkontext (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019) där 820 lärare från både grund- och gymnasieskolor deltog. Lärarna i den studien uppgav sig vara positiva till flerspråkighet men övervägde ändå inte flerspråkighet som en resurs i undervisningen.

I ett longitudinellt projekt i en låg- och mellanstadieskola i Sverige undersöktes lärarnas attityder till transspråkande undervisning (Svensson 2020). Resultaten visar att ett förändringsarbete som leder till ett paradigmskifte i undervisningen kan skapa möjligheter för lärare att ändra attityd. Under projektet förändrade de deltagande lärarna delvis sina attityder till flerspråkig användning i den egna undervisningen över tid, t.ex. genom egna undervisningserfarenheter och fortbildning. Lärarnas attitydförändring visades genom att de uttryckte att flerspråkig användning utgjorde en resurs och att sådan undervisning kan bidra till ett meningsfullt lärande för flerspråkiga elever.

Förutom pedagogiska och didaktiska utmaningar har studier visat att flerspråkig användning även kännetecknas av känslomässiga aspekter (se t.ex. Gilham & Fürstenau 2019; Hedman & Magnusson 2019). I Hedman och Magnussons (2021) studie framkom att lärarnas anpassning till elevernas behov genom kollegialt samarbete också rörde omsorg om elevernas relationella och känslomässiga förhållanden. I Snoder, Hedman & Dewilde (2021) som ingår i samma projekt som föreliggande studie, fokuserades fem flerspråkiga lärares diskursiva positionering av sin egen flerspråkighet i förhållande till undervisning, elever, kollegor och vårdnadshavare. Lärarna positionerade sin språkliga repertoar som en resurs i undervisningen och i kommunikation med vårdnadshavare. Lärarna uppgav att de inte alltid uppfattade det som en självklarhet att nyttja sina olika språkliga resurser med anledning av egen upplevd osäkerhet i kollegors och vårdnadshavares positionering av dem, deras språkanvändning och språkliga kompetens.

Sammantaget visar denna översikt att flerspråkig användning i olika undervisningskontexter delvis beror på lärares möjligheter till samarbete och på deras känslomässiga förståelse för sina flerspråkiga elevers situation. Översikten visar en generellt positiv inställning till flerspråkighet *per se* hos

olika lärarkategorier. Lärarna ger även uttryck för att de inte vet hur en flerspråkig undervisning som omfattar elevers hela språkliga repertoar kan iscensättas inom ramen för ordinarie undervisning. Det finns ett fortsatt behov av mer och utökad kunskap om flerspråkiga lärares erfarenheter av flerspråkig användning i ordinarie undervisning i skolans tidiga år. Sådan kunskap kan bidra med förståelse för hur elevers hela språkliga repertoar kan tillvaratas både för att stärka en flerspråkig identitet och för att inhämta kunskap.

Teoretiska utgångspunkter

Olika former av språkpolicyer i ett samhälle grundas i en viss språkideologi av betydelse för vilka olika språk och vilken typ av språkanvändning som ges legitimitet. Språkpolicy kan sägas ha tre nivåer som påverkar varandra: språklig praxis, språkideologi och språkplanering (Spolsky 2004). Språklig praxis handlar om hur vi använder språk, språkideologi är de föreställningar vi har om olika språk och språkplanering handlar om hur planeringen för språk och språkbruk i ett samhälle ser ut. Språkpolicy kan komma till uttryck både på makronivå och mikronivå. Exempel på makronivå är svensk läroplan, där språk och identitetsutveckling framhålls som nära förknippade (Skolverket 2019a). En lokal språkpolicy, t.ex. i form av en klassrumspraktik, kan visa hur och när ett språk används och vilka språk som tillåts eller inte tillåts och vilken som blir en del i skapandet av identitetsprocesser (Bucholtz & Hall 2005, 2008). Bonacina-Pugh (2017) talar om en *praktiserande språkpolicy* som kan legitimera olika språk och språkanvändande i ett klassrum. En sådan lokalt praktiserande språkpolicy kommer till uttryck genom språkval, språkhandlingar och språkliga förhandlingar i interaktion mellan klassrumsdeltagarna.

Ett språks legitimitet är dock inte given utan behöver ständigt förhandlas beroende på situation och deltagare. Bourdieu (1991) uttrycker legitimerat språk (*legitimate language*) definierar vilka språk som är gångbara på en språklig marknad där individers språkliga produktion blir värderade. Heller (1999) utvecklade innebörden av legitima språk, och inkluderade då också val av språk (*language choice*). Med begreppet legitima språk, inklusive språkval, menas hur och när vilka språk används och vilka språk som legitimeras i en undervisningskontext. På så sätt förstår individer värdet av en viss språkanvändning i relation till hur annan språkanvändning värderas i den aktuella miljön. Baserat på denna förståelse gör individen olika språkliga val. Vidare består en större språklig marknad av mindre språkliga nätverk (Gal 1979) som individer identifierar sig med och influeras av. Att bli en legitimt språkande individ beror också på hur andra individer accepterar ett aktuellt språkbruk i en given kontext.

Bhabhas (1994) teoretiska begrepp mellanrum (*third space*) syftar på det utrymme som uppstår när två identiteter eller kulturer möts. Bhabhas mellanrumsteori knyter an till ett postkolonialt perspektiv som belyser hur

västerländska utgångspunkter har blivit det styrande i stora delar av världen med följden att det icke-västerländska positioneras som svagare. Det tredje rummet, mellanrummet, tillhandahåller en position bortom de två identiteterna eller kulturerna. Begreppet mellanrum är applicerbart på studier som rör motsägelsefulla och ambivalenta identitetskonstruktioner (se t.ex. Bomström Aho 2020; Yang & Li 2020). Den mellanrumspositionen frambringar ett nytt tredje utrymme i vilket ett skapande möjliggörs mellan det gamla och det nya okända. Mellanrummet i föreliggande studie utgörs av de utrymmen som lärarna skapar för flerspråkig användning, dvs. via klassrumsdeltagarnas språkliga interaktioner. I syfte att teoretisera funktioner av flerspråkig användning är således begreppet mellanrum användbart. Genom att jag analyserar flerspråkig användning som ett mellanrum mellan styrdokument och klassrumspraktik, framkommer både-och-positioner (Jaspers & Rosiers 2019). Dessa positioner innebär t.ex. att individer kan konstruera en språkligt svensk identitet parallellt med en språkligt turkisk identitet eller mer hybrida identitetspositioner. Mellanrumspositionens strukturer och skeenden synliggörs exempelvis när språkpolicy eller läroplansskrivningar iscensätts av lärarna genom språkval och interaktion.

Genom att studera skolkontexter med hög andel elever och lärare som delar flera språk utöver undervisningsspråket, kan vi se vilka språk som legitimeras när och av vem eller vilka, ytterst med syftet att nå ökad social rättvisa genom bättre möjligheter för flerspråkiga individer att nyttja hela sin språkliga repertoar för lärande, delaktighet och identitetsutveckling. Ett sådant forskningsfokus har betydelse då språkanvändningen i klassrumsinteraktion påverkar elevernas syn på sin egen flerspråkighet (Heller 1996). Genom att förstå vad som utgör legitima språk, kan vi få syn på vems intresse(n) som favoriseras och vilka som marginaliseras samt hur flerspråkig användning kan bidra till minoritetsgruppers ökade jämlika deltagande.

Studien och metoder

Studien är del av ett större projekt som belyser flerspråkiga grundskollärares perspektiv på flerspråkighetens möjliga utrymmen i ordinarie låg- och mellanstadieklassrum. Utifrån studiens syfte antogs en lingvistiskt etnografisk ansats. Projektet har granskats och godkänts av svensk etikprövningsmyndighet. Riktlinjer för god forskningssed har följts avseende information, samtycke, konfidentialitet och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet 2017). Jag har namngett deltagare och skolor med pseudonymer. I det fall jag av etiska skäl bedömt det vara olämpligt att skriva ut språk i transkriptionerna, har jag ersatt det med [språk från mellanöstern]. I det som följer presenteras studiens urval, materialinsamling och analys av det empiriska materialet.

Urval

I sökandet efter språkligt heterogena skolor utgick jag ifrån Skolverkets statistik av elever med utländsk bakgrund (Skolverket 2019b). Med utländsk bakgrund avser Skolverket elev som antingen är utlandsfödd eller har minst en vårdnadshavare född utomlands.¹ Avsikten med mitt val av språkligt heterogena skolor var att jag önskade studera skolkontexter där lärarna och flertalet av eleverna talade fler språk än svenska. Två skolor besvarade min förfrågan om deltagande i studien, och jag kallar dem för Guldskolan och Tennskolan. Guldskolan är en F–9-skola (förskoleklass till årskurs 9) och Tennskolan är en F–6-skola (förskoleklass till årskurs 6). Kriteriet för lärardeltagande var att läraren uppgav sig tala svenska och ett annat eller flera andra språk som modersmål eller ett eller flera andra modersmål än svenska. I artikeln använder jag begreppet modersmål såsom lärarna använde det. Detsamma gäller även för eleverna, dvs. att lärarna uppgav att deras elevers modersmål i de flesta fall utgjordes av svenska och ett annat språk.

Deltagarna i studien är utbildade i Sverige och är lågstadielärare eller låg- och mellanstadielärare med varierade antal år i yrket. De undervisade flera ämnen, och tre av de fyra lärarna uppgav att de var behöriga att undervisa i svenska som andraspråk. I deras klasser talade flertalet av eleverna fler modersmål än svenska, och några av eleverna delade språkkunskaper (utöver svenska) med sin lärare. Tabell 1 ger en översikt över lärarnas rapporterade språkkunskaper i alfabetisk ordning samt i vilken eller vilka årskurser de var verksamma när studien genomfördes.

Tabell 1: Översikt över de fem lärarna, deras språkkunskaper och vilka årskurser de var verksamma i vid tiden för studien

Namn	Språk	Årskurs och skola
Gloria	bulgariska, engelska, grekiska, svenska	2 och 6, Guldskolan
Gabriel	engelska, svenska, turkiska	3, Guldskolan
Tina	engelska, svenska, turkiska	1, Tennskolan
Tea	arabiska, engelska, svenska	3, Tennskolan

Fältanteckningar och forskarrollen

Den etnografiska ansatsen innebar att jag under deltagande observationer förde fältanteckningar. Under sex månader observerade jag de fyra flerspråkiga lärarnas undervisning. Mellan oktober 2019 och mars 2020 genomförde jag ungefär 50 skolbesök under vilka jag skrev drygt 150 sidor fältanteckningar (varav cirka 50 sidor används för den här artikeln). Dessa fältanteckningar fördes under varje lektionsbesök och innehåller både vad jag såg, hörde och uppfattade liksom egna reflektioner om mina observationer (Emerson, Fretz & Shaw 2011). Jag skrev även ned frågor

¹ Från läsåret 2020/21 avser Skolverket elev som antingen är utlandsfödd eller född i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands

som jag hade för avsikt att lyfta med lärarna bortom lektionstid. I studien fokuserar jag främst på en lärare, Gloria, eftersom hon på ett systematiskt sätt integrerade sin flerspråkiga repertoar i lärarrollen. Hon var också den lärare som jag observerade mest och hade flest intervjusamtal med. Jag har under studiens olika faser intagit en reflexiv hållning, vilket t.ex. inneburit en medvetenhet om mig som modersmålstalare av svenska och med god kännedom om såväl skolkontext som lärarprofessionen (jfr Bucholtz & Hall 2008; De Fina 2018; Papen 2019).

Intervjusamtal

Vid nio tillfällen genomförde jag enskilda audioinspelade intervjusamtal med de fyra flerspråkiga lärarna. Intervjusamtalen utgick från den observerade undervisningen och från frågor om lärarnas perspektiv på sin egen flerspråkighet och flerspråkiga användning i undervisningen. Intervjusamtalen betraktas i studien som en social praktik (Talmy 2011) i vilken data produceras av både deltagare och intervjuare. Samtalen transkriberades i sin helhet i nära anslutning till att de hade ägt rum. Transkriptionerna är skrivna så att de både är läsarlämpliga och samtidigt detaljerade med pauser och tonhöjande ljud. Till exempel har ord som ”alltså” och ”de” skrivits ”asså” och ”dom”. ”Eh”-ljud är utskrivna. Syftet med mina transkriptioner är att så transparent som möjligt redogöra för interaktionen mellan intervjudeltagarna (se Transkriptionsnyckel).

Analysprocessen

Fokus för analysen är funktionella aspekter av lärarnas flerspråkiga användning i den ordinarie undervisningen. Flertalet genomläsningar av fältanteckningarna och intervjutranskriptionerna gjordes för att få syn på hur och när och mellan vilka deltagare de olika funktionella aspekterna kom till uttryck (Copland & Creese 2015). Med utgångspunkt i Reath Warrens (2016) studie av funktioner av flerspråkig användning, analyserade jag både lärarnas flerspråkiga praktiker i klassrummet och deras utsagor om den flerspråkiga praktiken, vilka jag har kategoriserat utifrån följande funktionella aspekter: underlätta kunskapsinhämtning genom gemensamt språk; erfarenhetsbaserad (känslomässig) förståelse; språklig medvetenhet och språkjämförelse. De två första aspekterna omfattar en del enskilda elever medan den tredje aspekten involverar samtliga elever i de studerade klassrumskontexterna. Funktionerna innebär ett betydelseskapande arbete i syfte att nå epistemisk, känslomässig och metaspråklig förståelse via flerspråkiga praktiker. Ett sådant betydelseskapande betraktas här som mellanrum (Bhabha 1994) såtillvida att det utgör det rum i vilket två världar möts, dvs. rummet mellan styrdokument i form av uttryckt språkpolicy och praktiserad språkpolicy i klassrumspraktiken. Vidare analyserades den praktiserade språkpolicyn dels i relation till observationer av undervisningen, dels i relation till lärarnas utsagor om legitimering av språk

samt deras levda erfarenheter av flerspråkighet (Bonacina-Pugh 2012, 2017; Busch 2017).

Resultat

Resultaten visar hur och i vilken grad olika funktionella aspekter av lärarnas flerspråkiga användning tog sig uttryck i deras undervisningspraktiker. Det är framför allt en av de fyra deltagarna som använder sin egen och elevernas flerspråkiga repertoarer i undervisningen även om de andra tre deltagande lärarna också i viss mån iscensätter flerspråkig användning. I det som följer presenteras resultaten utifrån ovan nämnda funktionella aspekter av flerspråkig användning:

- Underlätta kunskapsinhämtning genom gemensamt språk
- Erfarenhetsbaserad (känslomässig) förståelse
- Språklig medvetenhet och språkjämförelse

Underlätta kunskapsinhämtning genom gemensamt språk

I syfte att underlätta kunskapsinhämtning tillämpade lärarna olika funktioner av flerspråkig användning. Det kunde t.ex. innebära att lärarna översatte ord eller hela instruktioner i de fall då de delade språkkunskaper med eleverna. Den här funktionen (översättning för kunskapsinhämtning) utgjorde således en större resurs för vissa lärare än för andra. Eftersom svenska är undervisningsspråket och att elevernas språkliga repertoarer är heterogena, skedde större delen av interaktionen mellan klassrumsdeltagarna på svenska. Däremot användes även andra språk i klassrummet, både pedagoger emellan, mellan pedagoger och elever, och elever sinsemellan. Några av lärarna satte ofta samman arbetsgrupper med elever som delade språkkunskaper utöver svenska. Interaktionen i de grupperna studerades dock inte närmare men tyder på att flerspråkig interaktion tenderade att ske i mindre konstellationer och inte i helklass.

Att översätta ord eller fraser utgjorde således ett sätt att underlätta för elever som är i behov av ett sådant språkligt stöd för att förstå uppgiftsinnehåll. I mitt material observerades översättning i klassrumsinteraktioner i alla klassrum mellan lärare och elever, i synnerhet i Glorias klassrum. Eftersom Gloria hade nyanlända elever i årskurs 6 (elevålder 12 år) som talade grekiska (ett språk som Gloria behärskar) kunde två elever genomföra ett matematikprov och en lektionsuppgift med hjälp av Gloria (se exempel 1 och 2). Vid ett av mina observationstillfällen mötte jag Gloria före lektionsstart i årskurs 6. Hon berättade för mig att hon bett en elev komma till skolan innan skoldagen började för att eleven genom hennes översättningshjälp skulle kunna genomföra ett matematikprov. Hjälpen bestod i att Gloria översatte provuppgifterna från svenska till grekiska för att

eleven skulle ges möjlighet att visa sina matematiska färdigheter (exempel 1).

Exempel 1. Ur fältanteckningar 2020-09-02, Gloria, årskurs 6, Guldskolan.

En elev som gått fyra månader i svensk skola talar grekiska med Gloria. På morgonen genomförde eleven ett matematikprov med översättningshjälp av Gloria. Jag frågar Gloria om detta och hon säger att eleven är duktig på matematik även om eleven ännu inte förstår all svenska (i uppgifterna).

Exemplet visar att tack vare sina kunskaper i grekiska språket kan Gloria i det här fallet möjliggöra för eleven att genomföra ett matematikprov genom att översätta provuppgifterna från svenska till grekiska. Det ligger i linje med Reath Warrens (2016) resultat, där studiehandledarens översättning, både muntligt och skriftligt av vissa matematiska begrepp visade sig vara central för de nyanlända elevernas förståelse av uppgiftsinnehållet (s. 124). Under vår korta träff innan lektionen berättar Gloria också att skolan har ansökt om studiehandledning för eleven. I väntan på svar från kommunen agerar Gloria som en slags studiehandledare för eleven.

Vid ett annat observationstillfälle under en svensklektion i årskurs 6 översatte Gloria en uppgift för en annan nyanländ elev, även denna gång från svenska till grekiska. Gloria hade delat ut gamla nationella delprov till eleverna som de tillsammans, lärare och elever, gick igenom muntligt. Delprovet skulle pröva elevernas läsförståelse och bestod av en kortare text med efterföljande frågor, som besvarades skriftligt. Gloria bad en elev att läsa texten (högt) och gick därefter igenom delprovets två första textfrågor muntligt med eleverna. Sedan instruerade Gloria eleverna att arbeta vidare med delprovet individuellt, varpå hon gick till en elev som talade grekiska (exempel 2).

Exempel 2. Ur fältanteckningar 2020-01-16, Gloria, årskurs 6, Guldskolan.

Gloria sätter sig bredvid en grekisktalande elev och talar grekiska med honom om den uppgiften som han håller på med och kring vilken Gloria berättar och instruerar. Hon verkar bemöda sig om att eleven har förstått uppgiften. Uppgiften innebär att eleverna får öva på tidigare nationella prov, inför kommande provtillfällen senare under terminen.

Exemplet visar att efter den gemensamma genomgången arbetar eleverna enskilt då Gloria sätter sig vid en elev. Eleven behärskar svenska men ännu inte i tillräckligt hög grad för att helt på egen hand förstå alla skoluppgifter. De båda exemplen (1 och 2) visar att Glorias grekiska språkkunskaper hjälper de två nyanlända eleverna att förstå instruktionerna på svenska och genomföra testuppgifterna. Inom den ordinarie undervisningen iscensätter således Gloria flerspråkig användning genom att muntligt översätta uppgifterna från svenska till grekiska för eleverna, vilket vanligtvis skulle

vara studiehandledarens funktion (Reath Warren 2016). Studiehandledning på modersmålet skiljer sig dock från den ordinarie undervisningen. Gloria skapar i och med sitt agerande ett mellanrum i vilket flerspråkig användning – med liknande funktion som studiehandledning – legitimeras inom ramen för den ordinarie undervisningen.

En liknande situation utspelade sig i Glorias årskurs 2 (elevålder 8 år). Vid svensklektionens slut bad Gloria eleverna att fundera över vad de tyckte hade varit roligt, svårt, bra eller dåligt under arbetspasset. Gloria gav ordet till de elever som räckte upp handen. Gloria berättade för mig att hon brukade placera en nyanländ engelsktalande elev och sig själv nära tavlan under sina genomgångar för att lätt kunna översätta ord och instruktioner för eleven. Exempel 3 visar ett tillfälle när Gloria ställer en fråga på svenska till eleverna och därefter översätter den på engelska till den nyanlända eleven (exempel 3).

Exempel 3. Ur fältanteckningar 2019-11-27, Gloria, årskurs 2, Guldskolan.

Gloria ber eleverna tänka en minut om lektionen och hon ställer muntliga frågor om något var roligt, svårt, bra eller dåligt. Eleverna räcker upp handen och svarar när Gloria ger dem ordet. Några elever säger att de tyckte att lektionen var bra, andra att det var roligt att skriva och läsa. Ytterligare andra svarar att de tyckte det var kul med ny bok, att det var roligt att göra något nytt och någon elev sa att det var kul att lära sig nya ord. Inte alla elever säger något. Gloria riktar sig därefter till den engelsktalande eleven och frågar, "What do you think about...? Eleven svarar på engelska med vad jag hör som försiktigt och blygt att hon inte riktigt vet. Gloria upprepar på engelska, "You don't know".

Exemplet visar Glorias försök att stödja den nyanlända elevens förståelse genom att översätta frågorna från svenska till engelska. Inom ramen för den ordinarie undervisningen skapar således Gloria återigen ett mellanrum via sin praktiserande språkpolicy som innefattar översättning till engelska för att underlätta förståelsen hos en nyanländ elev (jfr Bonacina-Pugh 2017).

I Tinas klass finns ett flertal elever som, i likhet med Tina, talar turkiska. Enligt Tinas egen utsaga iscensätter hon inte flerspråkig användning med eleverna på ett systematiskt eller planerat sätt. Men både i den observerade undervisningen och i intervjusamtalen med Tina framkommer att hon är öppen för både sin egen och elevernas användning av fler språk än svenska. Utdraget nedan är från mitt första besök hos Tina i hennes årskurs 1 (elevålder 7 år). I det skedet vet jag ännu inte så mycket om Tina, om hennes språkkunskaper eller hur hon tänker om flerspråkighet och flerspråkig användning i undervisningen. Lektionen inleddes med att Tina muntligen lyfte fram ord och begrepp på svenska och frågade eleverna om betydelsen av dessa ord. Därefter högläste Tina ett kapitel ur en bok. Efter högläsningen arbetade eleverna enskilt i ett arbetshäfte med frågor om texten (exempel 4).

Exempel 4. Ur fältanteckningar 2019-11-11, Tina, årskurs 1, Tenskolan.

Tina går tre gånger under arbetets gång fram till en elev och jag hör att de talar ett annat språk än svenska med varandra. På rasten frågar jag Tina dels vilket språk hon och eleven talade, dels varför de talade det. Tina berättar att hon talar turkiska och svenska som modersmål. Vidare säger hon att eleven ännu inte behärskar svenska så bra varför Tina stödjer elevens förståelse av skoluppgifter med att tala turkiska.

Exemplet visar ett lektionstillfälle där ord och begrepp på svenska förklaras och diskuteras med alla elever av läraren. Ett sådant arbete med ordförståelse kan betraktas som vanligt förekommande i lågstadietklassrum (elevålder 6–9 år). Det som exemplifieras i exempel 4 är den flerspråkiga användning som här förekommer i den ordinarie undervisningen, där läraren Tina möjliggör för en av eleverna att förstå uppgiften via turkiska. I likhet med Glorias agerande (exempel 1 och 2) genomförs denna aktivitet tack vare Tinas delade språkkunskaper med den aktuella eleven, återigen en aktivitet som vanligtvis associeras med och ryms inom studiehandledning eller modersmålsundervisning.

Vid ett annat tillfälle, under en geografilektion i Tinas årskurs 1 (elevålder 7 år), förstår jag att en elev frågar Tina på turkiska vad ett land heter på svenska. Svaret på den frågan hade också kunnat besvaras via ett webbaserat översättningsverktyg, vilket här dock inte väljs framför Tinas muntliga översättning utifrån att eleven vet att han och Tina delar språkkunskaper i turkiska. Situationen är elevinitierad, vilket jag tolkar som en naturlig följd av Tinas tidigare praktiserade och uttryckta språkpolicy, i vilken elevernas språkkunskaper utöver svenska legitimeras (jfr Heller 1996). Att översätta eller omformulera enstaka ord eller fraser är enligt Reath Warren (2016) en vanlig funktion av studiehandledarens flerspråkiga användning. Den typen av stöttning är särskilt viktig när förståelsen av innehållet avgörs av just enstaka ord eller fraser.

Under mina observationer i Gabriels årskurs 3 (elevålder 9 år), observerade jag att Gabriel vid några tillfällen gjorde gruppindelningar utifrån språk och att eleverna föredrog att arbeta med klasskamrater som de delade språklig repertoar med, förutom svenska. Det innebar dock inte att eleverna enbart pratade ett annat språk än svenska med varandra. Under mina observationer hörde jag att eleverna snarare växlade mellan sina språk (jfr begreppen transspråkande eller translingvala praktiker). Gabriel berättade för mig att det särskilt var en av hans elever som var i behov av att använda turkiska för kunskapsinhämtning, varför han lät eleven arbeta med andra klasskamrater som också talade turkiska. I exempel 5 frågade jag Gabriel om dessa gruppindelningar utifrån språkkunskaper (några dagar efter att jag observerat en sådan gruppindelning).

Exempel 5. Intervju 2020-02-03, Gabriel, Guldskolan.

- 01: Intervjuare: du (1.0) i fredas hade du en lektion
 02: Gabriel: aa
 03: Intervjuare: du delade in eleverna i olika grupper
 04: Gabriel: mm
 05: Intervjuare: (2.0) å då delade du in så att det blev tre turkisk-
 06: svensktalande eh elever i en grupp
 07: Gabriel: mm
 08: Intervjuare: eh (1.0) va va det tanken ↑brukar du göra så?
 09: Gabriel: jag brukar göra så så dels så provar jag lite olika grupper
 [...]
 10: å jag har ju märkt det på sistone (.hhh) att jamen Tyra,
 11: Tilda och Tove har funkade jättebra ihop
 12: Intervjuare: mm
 13: Gabriel: dels för att dom pratar samma språk
 14: Intervjuare: mm
 15: Gabriel: å dels för att både Tyra är SVA [svenska som andraspråk]
 16: det är Tilda också
 17: Intervjuare: mm
 18: Gabriel: å jag känner det som skulle underlätta det hela där skulle ju
 19: va det geme::nsamma dom ↑har (1.0) vilket är turkiska

Som exemplet visar utgår min fråga ifrån tidigare observationer av klassrumsundervisningen där gruppindelning utifrån språk förekommit. Gabriel menar att en gruppammansättning med elever som talar samma språk "skulle underlätta" (rad 18) för eleverna. Betoningen av "det gemensamma [språket]" som antas underlätta ett lärande innebär att den flerspråkiga användningen som Gabriel iscensätter syftar till ökad kunskapsinhämtning. Dessutom tycks Gabriels gruppammansättning utifrån språk utgöra ett av flera sätt att dela in elevgrupper. Gabriels hänvisning till att några elever i en grupp läser svenska som andraspråk (rad 15) blir därmed något som eleverna har gemensamt (förutom att de "pratar samma språk"). Gabriel skapar på så sätt ett mellanrum för dessa elever i den här typen av situationer (Bhabha 1994), dvs. ett mellanrum av språklig gemenskap inom ramen för ordinarie undervisning, i vilket eleverna ges möjlighet att ta till sig lektionsinnehållet på det för dem starkaste språket.

Tea använder ibland sina andra språkkunskaper än svenska i klassrummet. Under ett av intervjusamtalen framkom att hon initialt i sin lärarroll inte ville berätta att hon behärskar arabiska för att eleverna "ska lära sig bra svenska" (jfr Alisaari et al. 2019; Lundberg 2019). Med tiden hade hon dock märkt att viss användning av arabiska gynnar några av eleverna (Snoder, Hedman & Dewilde 2021) (exempel 6).

Exempel 6. Intervju 2020-03-05, Tea, Tennskolan.

- 01: Tea: i skolan (1.0) på jobbet så är det svenska i första hand.
02: Intervjuare: mm
03: Tea: sen har jag några (2.0) jag har ↑tre arabisktalande elever eh
04: som är ganska (1.0) två av dom är ganska svaga, där ibland
05: tar jag till arabiskan bara för att ↑förtydliga vissa saker, efter
06: att jag sett att svenskan inte fungerar
07: Intervjuare: mm. Dom förstår inte eller?
08: Tea: det kan va svårt å förstå en instruktion ibland för dom, så då
09: tar jag exakt samma instruktion bara att jag översätter den
10: till ↓arabiska

Teas reflektion i exempel 6 liknar Gabriels (exempel 5) och visar vad som kan tolkas som Teas legitimering av sin användning av arabiska, i det här fallet för att förtydliga för vissa elever vad hon menar. En praktisk språkpolicy gör sig gällande i och med att Tea använder de språkliga resurser som hon anser att eleverna behöver för att underlätta kunskapsinhämtning. Teas utsaga att ”det kan va svårt å förstå en instruktion” (rad 08) görs på grundval av hennes erfarenhet som lärare och utifrån att hon erfarit översättning som en effektiv strategi. Hennes betoning av att hon översätter ”exakt samma instruktion” (rad 09) kan antyda att hon vill framhäva att inga extra förklaringar ges på arabiska som övriga elever inte får ta del av (Snoder, Hedman & Dewilde 2021, om lärarnas betoning av rättvisa i förhållande till sin flerspråkiga användning). Återigen bildas detta mellanrum, som Teas agerande skapar, utifrån gemensam språklig repertoar i undervisningssituationen.

De flerspråkiga lärarnas användning av andra språk än svenska för att underlätta kunskapsinhämtning visas således i mina exempel när lärare och elev(-er) delar språkkunskaper (utöver svenska). Exempelen utgörs av situationer där språkanvändning legitimeras i en lokalt praktiserad flerspråkig språkpolicy. Samtidigt uttalas (från Tea) en initial tveksamhet (jfr Jaspers & Rosiers 2019) till att använda arabiska med eleverna, och Tina betonar att hon inte systematiskt använder sina flerspråkiga resurser. Sådana förbehåll pekar mot en rådande språkideologi där svenska premieras, vilken i sin tur orienterar en lokal språkpolicy mot en enspråkighetsnorm.

Erfarenhetsbaserad (känslomässig) förståelse

Undervisning är inte endast en fråga om känsla-affektferdigheter utan baseras även på känslomässiga erfarenheter (Denzin 1984; Hargreavs 2001). En erfarenhetsbaserad känslomässig förståelse av språk antas här vara baserad på individens socialisering in i och användning av vissa språkbruk, som del av en individs språkliga erfarenheter. I mitt material visas exempel på lärarnas erfarenhetsbaserade förståelse av flerspråkighet som känslobaserad erfarenhet. Det kan t.ex. komma till uttryck genom

ambivalens om egen flerspråkig användning. Särskilt Gloria berättade om sina erfarenheter av att flytta från sitt ursprungsland och lära sig flera nya språk, vilket är erfarenheter som hon delar med flera av sina elever. I intervjusamtalet berättade Gloria om vad hon menade var en effektiv strategi, nämligen att hon hade lärt sig många ord eller fraser på turkiska som några av hennes elever talar (exempel 7).

Exempel 7. Intervju 2019-10-09, Gloria, Guldskolan.

- 01: Gloria: ah men säger jag på modersmålet då är det liksom naturligt
 02: att dom ska gör som dom har blivit tillsagda (skratt)
 03: Intervjuare: aa:a
 04: Gloria: man märker det liksom. [...] det är på nått sätt inbyggd
 05: liksom. Det är därför det heter svenska som andraspråk
 06: Intervjuare: mm
 07: Gloria: eftersom svenska inte är det ↑första språket
 08: Intervjuare: nä nä
 09: Gloria: så då är det ↑naturligt att man liksom inhämtar information
 10: bättre på sitt modersmål
 11: Gloria: å ibland (.) har jag lärt mig ganska många ord på
 12: ↑turkiska
 13: Intervjuare: Ja::a a::a
 14: Gloria: för att jag tänker ↓såhär (1.0) att dom här barnen
 15: Intervjuare: m::m
 16: Gloria: dom har turkiska som ↓modersmål (2.0) reagerar bättre när
 17: jag säger det på turkiska
 18: Intervjuare: ah::a
 19: Gloria: kan du va tyst! Sätt dig!
 20: Intervjuare: ah
 21: Gloria: då ah mm ah (1.0) då går det ↑in ah på nått sätt dom
 22: reagerar bättre

Glorias uttryck för det ”inbyggda” (rad 04) ” eller ”naturliga” (rad 09) i att elever bäst inhämtar information på sitt modersmål kan tolkas som att hon förstår sina flerspråkiga elever utifrån vad hon själv har erfarit och den språkliga användning hon valt i förhållande till eleverna (jfr Hedman & Magnusson 2021; Knudsen, Donau, Mifsud, Papadopoulos & Dockrell 2020). Exemplet visar Glorias erfarenhet av att använda ord och fraser på elevernas modersmål, vilket hon menar gör att de ”reagerar bättre” (rad 22). Framträdande i exemplet är också att Gloria har lärt sig och använder disciplinerande ord på turkiska, vilket kan ses som uttryck för en förståelse av att språkliga tillrättavisningar är känslomässigt förkroppsligade hos eleverna (jfr Busch 2015). Genom Glorias handlingar och språkliga interaktioner tycks den flerspråkiga användningen utgöra en genomtänkt och

planerad del av undervisningen och kan därmed tolkas som en praktiserad lokal språkpolicy (jfr Bonacina-Pugh 2012).

Att lära sig ord på elevernas språk kan också ha andra former av funktioner än ovan visade, vilket klargörs i ett samtal med Tea som i likhet med Gloria lärt sig vissa ord på turkiska. Tea ger uttryck för att hon på så sätt visar eleverna att hon har ”ansträngt sig” (exempel 8).

Exempel 8. Intervju 2020-03-25, Tea, Tennskolan.

- 01: Tea: det är ju så att till och med jag har lärt mig vissa ord på
 02: som jag kan (1.0) asså som jag säger ut till dom
 03: Intervjuare: a:aa
 04: Tea: (2.0) å i början så blev dom såhär (1.0) men ↑herregud är det
 05: bara liksom en slump att hon säger det ordet just nu (skratt)
 06: eller har hon (skratt) å så upprepar jag det i andra
 07: sammanhang (1.0) men dom ↓märker att det är att jag alltid
 08: får in det på ett rätt sätt
 09: Intervjuare: mm
 10: Tea: å då va det en som kom fram till mig å sa ”fröken, var har
 11: du lärt dej det där ordet?”. Å sa ↓jag, jag har tittat lite på teve
 12: (skratt) jamen så det är kul.
 13: Intervjuare: ja
 14: Tea: (2.0) jag gillar verkligen å se asså att dom känner sig när hon
 15: såg att amen du har ↑ansträngt dej för å lära dej nått från mitt
 16: språk

Som exemplet visar betonar Tea sin egen insats av att ha lärt sig vissa ord på turkiska. Det går att å ena sidan förstå utifrån en omsorg om och förståelse för sina elevers situationer vilken ryms inom läraruppdraget men som inte nödvändigtvis bygger på egen erfarenhet av flerspråkighet. Å andra sidan uttrycker Tea just erfarenhetsbaserad förståelse för språk med att det är ”kul” (rad 12) att lära sig elevernas språk, inte minst för att se deras positiva reaktioner. Hennes utsaga tolkar jag som visad förståelse för och värdering av elevernas språkliga världar (utöver svenska) vilket hon demonstrerar genom att lära sig ord och fraser på elevernas andra talade språk än svenska (jfr Kirsch 2018, s. 46).

Dessa förkroppsligade handlingar kan antas inverka positivt på elevernas flerspråkiga identiteter och för deras bemyndigande som flerspråkiga individer (jfr termen *empowerment*, Cummins 2000). Eftersom Tea själv är uppvuxen med fler språk än svenska kan man dessutom förmoda att hennes förståelse för flerspråkighet utgörs av egna levda erfarenheter (Busch 2015).

Utifrån egen erfarenhet av att vara flerspråkig menar också Gabriel att han har en särskilt god medvetenhet om elevernas ordförståelse vid t.ex. faktatextsläsning (exempel 9). Under ett samtal mellan mig och Gabriel

reflekterar han kring sin flerspråkiga användning i undervisningen utifrån egen erfarenhet av att ha växt upp med två språk, svenska och turkiska (exempel 9).

Exempel 9. Intervju 2019-11-13, Gabriel, Guldskolan.

- 01: Gabriel: jag personligen jag har ju vuxit upp med både turkiska och
 02: svenska (1.0) å jag tar inte för givet, låt oss säga att vi jobbar
 03: med nån faktatext, jag introducerar nya begrepp, jag tar inte
 04: för ↑givet att dom [eleverna] redan kan dom här orden
 05: Intervjuare: mm
 06: Gabriel: utan man gräver djupare, man pratar mer om här
 07: komplicerade orden så att säga
 08: Intervjuare: mm eh (1.0) använder du din turkiska i klassrummet?
 09: Gabriel: eh (1.0) det gör jag med en elev särskilt, å det är en elev som
 10: asså hon pratar bara svenska i skolan och hon har nått
 11: fruktansvärt svårt att uttrycka sig på svenska
 (...)
 12: Gabriel: hon har ibland svårt att förstå instruktioner, då har jag gjort
 13: som så att jag har pratat ↓turkiska, förklarat instruktionerna,
 14: förklarat uppgiften för henne på turkiska
 15: Intervjuare: å då?
 16: Gabriel: då förstår hon ju!

Exemplet visar Gabriels förståelse för betydelsen av att förklara ord och begrepp, baserad på egna erfarenheter av att ha vuxit upp med två språk, och även att elevernas kunskap om olika ord och begrepp på svenska inte kan tas för given (rad 03–04). På basis av den erfarenheten lyfter han in förklaringar och uppgiftsinstruktioner (rad 13–14) på turkiska för en elev som ännu inte nått tillräckliga nivåer i svenska språket för att kunna tillgodogöra sig instruktioner. Gabriels flerspråkiga användning görs här bortom studiehandledning och modersmålsundervisning. Istället sker den flerspråkiga användningen i språkliga mellanrum (Bhabha 1994) inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Tea och Tina ger båda uttryck för en större ambivalens inför flerspråkig användning i undervisningen än Gloria och Gabriel och det gäller även gränser för när olika språk får användas (jfr Snoder, Hedman & Dewilde 2021). Tea säger t.ex. att hon uppmuntrar eleverna att prata sina modersmål. I likhet med Gloria (exempel 7) säger Tea att hon lärt sig ord på några av elevernas andra språk än svenska. Tea ger vidare uttryck för att hon inte skulle tillåta eleverna att låna böcker från skolbiblioteket på andra språk än svenska, och hon skulle inte heller sätta ihop elever i arbetsgrupper utifrån språk (jfr exempel 5). Flerspråkig användning för Tea innebär således vissa gränser för när eleverna får använda sina olika språk (exempel 10).

Exempel 10. Intervju, 2020-03-05, Tea, Tennskolan.

- 01: Intervjuare: hur många (1.0) är det fyra språk du har i klassen?
02: Tea: eh nä:ä jag har mycket fler
03: Intervjuare: jaha:a
04: Tea: tamil, bengaliska (2.0) kines eh mandarin eh:h assyriska,
05: keldanska, turkiska, kurdiska, mongoliska, polska
06: Intervjuare: å arabiska
07: Tea: å arabiska
08: Intervjuare: tio språk wow. Pratar dom, får dom prata [andra språk än
09: svenska] med varann?
10: Tea: inte på lektionstid
11: Intervjuare: nä, nej
12: Tea: men på rasten är det ju inget som hindrar
13: Intervjuare: nä men har du sagt såhär ni får inte prata eller har det bara
14: blivit att dom pratar svenska här?
15: Tea: nä:ä jag har nog sagt det en gång, att i klassrummet så håller
16: vi oss till svenskan å när vi sitter vid matbordet i matsalen
17: Intervjuare: mm
18: Tea: så håller vi oss till svenskan så att alla ska kunna förstå

Som exemplet visar innebär Teas svar att elevernas användning av andra språk än svenska begränsas under lektionstid och svaret ”så att alla ska kunna förstå” (rad 18) indikerar en enspråkighetsnorm i vilken flerspråkig användning inte ges utrymme. I samma utsaga uppger Tea att flerspråkig användning är legitim under rasten (rad 12), och att hon använder arabiska med några elever när hon bedömer att de t.ex. inte förstår en instruktion (se exempel 6). Tea utser således specifika begränsade utrymmen för sin och elevernas språkanvändning bortom svenska. Den erfarenhetsbaserade aspekten av flerspråkig användning utmanar således i det här fallet inte en språkideologisk ordning som innebär att undervisningsspråket utgör det centrala språket (jfr Dewilde 2013; Snoder, Hedman & Dewilde 2021).

Tina för liknande resonemang dvs. att flerspråkig användning tillåts inom vissa av henne uppsatta ramar. Hon baserar dessa ramar på egen upplevd erfarenhet. Under ett av våra intervjusamtal frågade jag henne om eleverna fick använda andra språk än svenska i klassrummet, vilket hon besvarade genom att uttrycka ramar för den flerspråkiga användningen (exempel 11).

Exempel 11. Intervju 2019-11-25, Tina, Tennskolan.

- 01: Tina: men jag kan känna att (1.0) inte här inne när det finns så
02: många som inte förstår ert språk

- 03: Intervjuare: mm
 04: Tina: men jag menar om det kommer nån som pratar turkiska med
 05: mig (1.0) det är bara vi här (2.0) det är ingen ↓fara
 06: Intervjuare: mm
 07: Tina: det säger jag ingenting, för jag tror att dom (1.0) eftersom
 08: jag självy har varit i samma sats liksom att ibland är det eh
 09: enklare att förklara nånting på ens modersmål än på svenska
 [...]

 10: Tina: för jag tänker att eh ↑hemma pratar dom ändå sitt modersmål
 11: Intervjuare: mm aa
 12: Tina: eh men sen är det också att det är (2.0) att man ska va ↑stolt
 13: över sitt språk, det tycker jag är ↑jätteviktigt

I utdraget ger Tina uttryck för att eleverna inte får tala andra språk än svenska inne i klassrummet i och med ”det finns så många som inte förstår ert språk” (rad 01–02). Den inledande intervjufrågan har också antytt att användning av andra språk än svenska inte är en självklar rättighet utan något som kan förbjudas respektive tillåtas i klassrummet, (jämför den svenska språklagen där en sådan rättighet är uttalad). Tina uttrycker även att hon ”varit i samma sats” (rad 08) som några av sina elever, vilket förklarar hennes förståelse för användandet av annat modersmål än svenska. Trots det säger Tina att hon enbart försöker prata svenska med eleverna, eftersom ”hemma pratar dom ändå sitt modersmål” (rad 10). I samma uttalande säger hon också att hon tycker det är ”jätteviktigt” att man är ”stolt över sitt språk” (rad 12–13), dvs. annat talat språk än svenska. Tina uppvisar således en begränsad legitimering av annan språkanvändning än svenska samtidigt som hon betonar vikten av att känna stolthet över ”sitt språk”. I linje med vad tidigare forskning indikerat (Snoder, Hedman & Dewilde 2021; Jaspers & Rosiers 2019) pekar även föreliggande studie på komplexitet och ambivalens avseende flerspråkig användning inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Lärarnas känslomässiga förståelse visar sig vidare genom uttalanden som rör deras egna erfarenheter av flerspråkig användning. Gloria är den lärare som talar om språk som något förkroppsligat (se exempel 7). Även om hon tenderar att mest systematiskt använda sin flerspråkiga repertoar i undervisningen, iscensätts en sådan användning också av Gabriel, Tea och Tina, dock med mer eller mindre uttalade gränser (Snoder, Hedman & Dewilde 2021). Sammantalet talar lärarna om och iscensätter viss flerspråkig användning. I den ordinarie undervisningen skapas exempelvis vissa mellanrum i vilka eleverna ges möjlighet att bättre ta till sig uppgiftsinnehåll genom flerspråkig användning.

Språklig medvetenhet och språkjämförelse

Arbete med språklig medvetenhet i skolan kan t.ex. innebära att jämföra olika språk vad gäller uttal, struktur och meningsbyggnad. I mitt material exemplifieras denna funktionella aspekt av flerspråkig användning genom Glorias – men inte de övriga lärarnas – explicita undervisning där hon gör språkliga jämförelser. Glorias arbete med metaspråklig medvetenhet, såsom förklaringar om hur språk låter, skrivs och är besläktade med varandra, var också en funktion av studiehandledarnas flerspråkiga användning som framkom i Reath Warrens (2016) material. I den studien visades dock även andra typer av exempel, såsom grammatiska och fonetiska förklaringar och uttal medan Gloria pratar mer allmänt om hur olika språk låter.

Under varje observationsdag genom hela mitt fältarbete iscensatte Gloria flerspråkig användning om än på olika sätt och i olika grad (jfr Svensson 2020). Vid ett av mina observationstillfällen valde Gloria ett textutdrag ur en läsebok (på svenska) som hon översatte till elevernas olika språk. Till sin hjälp använde hon det webbaserade översättningsverktyget *Google translate*, men hon tydliggjorde också att hon behövde elevernas hjälp avseende uttal och stavning (exempel 12).

Exempel 12. Fältanteckningar 2019-10-09, Gloria, årskurs 2, Guldskolan.

Klassen har satt sig på samlingsmattan och Gloria har startat projektorn. Hon pratar om klassens olika modersmål, hur många elever som talar vilket språk och att hon nu, med hjälp av ett översättningsprogram ska översätta en textdel. Till det behöver hon elevernas hjälp, med hur orden uttalas och om stavningen är korrekt. Gloria jämför ljud mellan olika språk, och visar att r är g på bulgariska. Barnen är ivriga att prata sina olika språk. De verkar vana vid situationen. Gloria skriver in texten i Google översatt på turkiska, engelska, grekiska, spanska, arabiska och polska. En elev frågar varför thailändska inte finns. Gloria svarar att hon inte vet. Eleverna får bli experterna här.

Exemplet visar hur Glorias flerspråkiga praktik legitimerar elevernas olika språkkunskaper och dessutom inkluderar eleverna som språkexperter (jfr Alstad & Tkachenko 2018; Laursen 2019). Samtidigt som Glorias aktivitet inkluderar och explicit synliggör elevernas olika språkkunskaper, innefattar arbetet inte alla elevers olika språk. Här blir det valda webbaserade verktyget bristfälligt och bidrar till en språkhierarki genom att inte avspegla samtliga deltagares alla språk (Gal 1979).

Under en matematiklektion iscensattes också flerspråkig användning av Gloria. Eleverna ombads räkna högt för klasskamraterna på sina respektive modersmål och Gloria interagerade med de elever som delade hennes språkliga repertoar. I det här utdraget från mina fältanteckningar är även en studiehandledare i turkiska med inne i klassrummet (exempel 13).

Exempel 13. Ur fältanteckningar, 2019-11-20, Gloria, årskurs 2, Guldkolan.

Gloria frågar en elev som sitter bredvid modersmålläraren/studiehandledaren, om hen kan räkna på sitt språk. Därefter tillfrågas olika elever att räkna på polska, spanska, engelska, somaliska, arabiska respektive [språk från mellanöstern]. Gloria frågar elev om hans pappa har lärt hen att räkna på [språk från mellanöstern] och turkiska. Gloria säger sig känna igen en siffra på somaliska och kommenterar att det sägs med betoning, ”sähär hårt”. Gloria räknar själv 1–10 på grekiska. En elev säger 1000 på polska men korrigeras av Gloria som säger att hon kan det, eftersom de slaviska språken liknar varandra. Eleverna spelar matematikspel i par, då talar de svenska med varandra.

Som exemplet visar lyfter Gloria in elevernas olika språk i det här momentet och hennes egna språkkunskaper gör att hon kan göra språkjämförelser (”eftersom de slaviska språken liknar varandra”), vilket i sin tur möjliggör utveckling av elevernas språkliga medvetenhet (jfr Reath Warren 2016). På så sätt skapas en kunskapsutvecklande diskurs som kännetecknas av inkludering och flerspråkigt resurstänkande (García & Li Wei 2014). Glorias uppvisade engagemang för elevernas språkbakgrunder har också potential att främja elevernas flerspråkiga identitetskonstruktioner (Bucholtz & Hall 2005).

Ytterligare ett exempel där Glorias flerspråkiga användning bidrar till elevers språkliga medvetenhet, kan ses i exempel 14. Eleverna skulle här jämföra en saga (Rödluan och vargen, en traditionell saga, bekant i svenska förskole- och lågstadiesammanhang) mellan olika språk. För det syftet hade Gloria förberett en sagolyssnarlektion utifrån elevernas olika modersmål. Eleverna delades in i olika språkgrupper och Gloria hade förberett (på iPads) Rödluan och vargen som eleverna skulle lyssna på (exempel 14).

Exempel 14. Ur fältanteckningar 2019-11-05, Gloria, årskurs 2, Guldkolan.

Gloria berättar att hon inte hittat sagan på varken mandarin eller thai. De elever som berörs av detta placerar Gloria i den elevgrupp som lyssnar på den svenska versionen. Jag undrar vilka språk som eleverna talar sinsemellan under en sån här session och om sagan sedan tidigare är känd för eleverna? Efter en stund är det återsamling och alla lyssnar på den svenska versionen. Gloria frågar eleverna om de förstod allt när de lyssnade på sina modersmål. De pratar om att sagan har olika slut, beroende på version, vilket några elever uppmärksammar.

Exemplet är ett av flera som visar Glorias medvetna och planerade flerspråkiga användning i den ordinarie undervisningen. Vid återsamlingen ser Gloria till att eleverna får ordet genom handuppräknings. Genom samtal i klassen om sagan möjliggör Gloria för eleverna att bli medvetna om sin egen och andras språkliga repertoarer. Det blir tydligt att Gloria inte fann sagan på alla elevers språk (mandarin och thai i det här fallet) vilket gör att

berörda elever placerades i den grupp som lyssnade på den svenska versionen. Genom att Gloria förberett och iscensatt en sagoberättande aktivitet som inkluderar elevernas olika språk öppnas ett utrymme som främjar deras flerspråkiga medvetenhet och litteracitetsutveckling (jfr Danbolt & Kulbrandstad 2013). Gloria skapar även med denna övning ett mellanrum (Bhabha 1994), i vilket andra språk än svenska värderas, legitimeras och möjliggör flerspråkiga identitetskonstruktioner (jfr Snoder 2022).

Arbetet med språklig medvetenhet finns således som en del av Glorias ordinarie undervisning. Samtidigt är det inte möjligt att inkludera elevernas alla språk, eftersom vissa språk inte finns att tillgå för de aktuella lektionsuppgifterna, vilket begränsar en flerspråkig användning och vissa språks legitimering (Gal 1979).

Diskussion

Syftet med den här studien har varit att få ökad kunskap om hur flerspråkig användning tar sig uttryck i ordinarie låg- och mellanstadiundervisning, där lärarna och flertalet av eleverna är flerspråkiga. Inom ramen för denna undervisning har jag genom analyser av fältanteckningar från klassrumsobservationer och intervjutranskriptioner åskådliggjort hur flerspråkig användning kan öppna upp för legitimering av flerspråkiga praktiker och vilka funktioner dessa praktiker kan ha.

Skolan utgör en central institution i vilken flerspråkig användning behöver förhandlas. Den förhandlingen kan dock vara otydlig i det ordinarie klassrummet. Som kontrast kan nämnas ämnet modersmål, vars kursplan omfattar formuleringar om flerspråkig användning, vilket saknas i övriga skolämnen (se dock kursplanen i svenska som andraspråk på gymnasiet, Hedman & Magnusson 2019). Även forskning om studiehandledning indikerar att de flerspråkiga praktikerna gynnar elevernas språk- och kunskapsstillägnande (Reath Warren 2016; Rosén, Straszer & Wedin 2020). Det som föreliggande studie visar är att även flerspråkiga lärare i ordinarie undervisning på låg- och mellanstadiet skapar mellanrum för flerspråkig användning genom att de, utifrån olika funktioner, legitimerar andra språk än svenska. Dessa funktioner antas här underlätta kunskapsinhämtning genom användningen av delade språkliga repertoarer och en erfarenhetsbaserad känslomässig förståelse samt arbete med språklig medvetenhet. När lärarnas praktiserade språkpolicy innefattar elevers olika språk, skapas mellanrum i en undervisning som traditionellt baseras på en enspråkighetsnorm (se t.ex. Gogolin 2002). Det visar i sin tur på den underutnyttjade potential som flerspråkiga lärare kan bidra med i skolkontexter med hög andel flerspråkiga elever (jfr Daugaard & Dewilde 2017).

Resultaten visar således att elevernas tidigare språkkunskaper kan tas tillvara, både avseende kunskapsinhämtning och utveckling av flerspråkiga

identiteter, även om undervisningsspråket är svenska (i linje med läroplanens formulering, Skolverket 2019a). Mer specifikt tas elevernas språkkunskaper tillvara genom att lärarna ger instruktioner och förklaringar också på andra språk än svenska. Vidare skapar lärarna utrymme för flerspråkig användning genom arbetsgrupper med elever som delar språkliga repertoarer samt via gemensamma uppgifter som inkluderar elevers olika språk. Föreliggande studie visar även på en öppenhet hos lärarna att använda hela sin språkliga repertoar och att lära ord och fraser från elevernas olika språk. I denna studie, får dock inte alla elever samma flerspråkiga stöd, eftersom lärarna inte delar språkliga repertoarer med alla elever utöver svenska (jfr Gilham & Fürstenau 2019). De olika funktionella aspekterna av flerspråkig användning gör också att viss typ av flerspråkig användning kan bli mer tillfällig (t.ex. avseende språkjämförelser) än andra (t.ex. avseende översättningar och förklaringar för att underlätta kunskapsinhämtande på svenska). Någon lärare uttryckte dessutom viss ambivalens inför användandet av andra språk än undervisningsspråket svenska (jfr Cekaite & Evaldsson 2008; Jaspers & Rosiers 2019), vilket uttrycktes genom egna uppsatta ramar för flerspråkig användning. En sådan ambivalens kan förstås i förhållande till läroplanens skrivningar för ordinarie undervisning, där riktlinjer saknas för hur flerspråkigt stöd kan implementeras. Lärarnas ambivalens kan även ses som en mellanrumposition och ett spänningsfält mellan en enspråkighets- och en flerspråkighetsnorm (Bhabha 1994).

Som nämnts inkluderar den språkliga marknad i vilken elevernas olika språk legitimeras även språk som *inte* inkluderas t.ex. i de webbaserade verktyg som används i undervisningen. Samtidigt är det tack vare lärarnas språkkompetenser som en del elever i den studerade kontexten bättre kan förstå instruktioner och genomföra lektionsuppgifter, i likhet med en studiehandledningssituation (jfr Reath Warren 2016). Några av lärarnas flerspråkiga användning baseras dessutom på egna erfarenheter av migration och lärande av och genom svenska som andraspråk (jfr Hedman & Magnusson 2019, 2021). Det visar på den potential som en del flerspråkiga lärare kan ta med i sin undervisning och sin interaktion med elever, t.ex. genom visad förståelse för elevernas situation, pågående språkinläring och språkutveckling (jfr Snoder, Hedman & Dewilde 2021). När flerspråkiga lärare synliggör sina egna flerspråkiga (och känslösbaserade) erfarenheter, öppnar det upp för elevers flerspråkiga identitetskonstruktioner och positionering av den egna flerspråkigheten på sätt som kan vara särskilt betydelsefulla för yngre elever (jfr Snoder 2022).

Sammantaget visar den här studien hur mellanrum skapas via lärarnas flerspråkiga användning och praktiserade språkpolicy där flerspråkig användning omförhandlas. De språkliga mellanrummen illustrerar också hur olika funktioner av flerspråkig användning kan ta sig uttryck. Resultaten indikerar att skolan, som en av flera samhällsarenor, kan tillvarata såväl lärares som elevers flerspråkiga kompetenser i syfte att stödja

kunskapsinhämtning, flerspråkig identitetsutveckling (jfr Laursen 2017) och ökad delaktighet. I förlängningen innebär det att se elevers och lärares flerspråkighet som en resurs av betydelse inte bara för individen utan också för samhället. Med tanke på att skolkontexter skiljer sig åt behövs dock fler studier av flerspråkiga lärares roll i skolans tidiga år. Sådana studier kan också vara aktionsforskningsinspirerade där utökade flerspråkiga utrymmen arrangeras för de syften som framkommit i denna studie.

Transkriptionsnyckel

	höjande tonläge
↓	sänkt tonläge
(.)	paus i sekunder mätt
—	betoning
Ja:aa	förlängt tal
(skratt)	skratt
[...]	borttaget tal/utebliven sekvens
(.hhh)	hörbar inandning

Referenser

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, ss. 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alstad, G. T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' Beliefs and Practices in Creating Multilingual Spaces: The Case of English Teaching in Norwegian Early Childhood Education. I Schwartz, M. (red.) *Preschool bilingual education. Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents*, Cham: Springer International publishing ss. 245–282.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bigestans, A. (2015). *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A773560&dswid=1772>
- Bomström Aho, E. (2020). Nyanlända gymnasieelever – Elevidentiteter och språkbarriärer. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-32194>
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), ss. 213–234. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Bonacina-Pugh, F. (2017). Legitimizing multilingual practices in the classroom: The role of the 'practiced language policy'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), ss. 434–448. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1372359>

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity in association with Basil Blackwell.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), ss. 585–614.
<https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2008). Finding identity: Theory and data. *Multilingua*, 27(1–2), ss. 151–163.
<https://doi.org/10.1515/MULTI.2008.008>
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin>
- Busch, B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. I Martin-Jones, M. & Martin, D. (red.), *Multilingual research. Critical and ethnographic perspectives*, London: Routledge, ss. 46–60.
- Cekaite, A., & Evaldsson, A.-C. (2008). Staging linguistic identities and negotiating monolingual norms in multiethnic school settings. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), ss. 177–196.
<https://doi.org/10.1080/14790710802387588>
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781473910607>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M. V., & Kulbrandstad, L. A. (2013). ”Säl är kaka på spanska”: Arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum. I Hedman, C. & Wedin, Å. (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*, Lund: Studentlitteratur. ss.19-44.
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*, Diss. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Daugaard, L. M., & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere—I danske og norske skoler. *Nordand*, 1(1), ss. 6–22.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>
- De Fina, A. (2018). The ethnographic interview. I *The Routledge Handbook of linguistic ethnography*. London: Taylor & Francis Group. ss. 154-167.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Diss. Oslo: Oslo university.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-58397>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fennema-Bloom, J. (2009). Code-Scaffolding: A Pedagogic Code-Switching Technique for Bilingual Content Instruction. *Journal of Education*, 190(3), ss. 27–35. <https://doi.org/10.1177%2F002205741019000304>
- Gal, S. (1979). *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press.

- Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), ss. 125–139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg: modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand*, 2(1), ss. 4–22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2018-01-01>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2019). The Impact of Mother Tongue Instruction on the Development of Bilingualism: Evidence from Somali–Swedish Bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), ss. 108–131. <https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gilham, P., & Fürstenau, S. (2019). The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life. *Language and Education*, 34(1), ss. 36–50. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1668008>
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), ss. 123–138. <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.1.3>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), ss. 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), ss. 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2019). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden. Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, 13(1), ss. 85–105. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1890309>
- Heller, M. (1996). Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, 8(2), ss. 139–157. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(96\)90011-X](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(96)90011-X)
- Heller, M. (1999). Alternative ideologies of la francophonie. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), ss. 336–359. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00082>
- Institutet för språk och folkminne. (2019). *Språken i Sverige—Institutet för språk och folkminnen*. <http://www.isof.se/om-oss/for-dig-i-skolan/sprak-for-dig-i-skolan/spraken-i-sverige.html>
- Jaspers, J., & Rosiers, K. (2019). Soft power: Teachers' friendly implementation of a severe monolingual policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1585864>

- Kirsch, C. (2018). Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), ss. 39–55.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1304954>
- Knudsen, H. B. S., Donau, P. S., Mifsud, C. L., Papadopoulos, T. C., & Dockrell, J. E. (2020). Multilingual Classrooms—Danish teachers' practices, beliefs and attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), ss. 767–782.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754903>
- Laursen, H. P. (2017). Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. (Statusrapport 2017: 10).
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser.*
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), ss. 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Papen, U. (2019). Participant observation and field notes. I Tusting, K. (red.), *The Routledge Handbook of linguistic ethnography*. London: Taylor & Francis Group. ss. 141-153.
- Reath Warren, A. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand: Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning*, 11(2), ss. 115–142.
- Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), ss. 26-48. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/issue/view/165>
- Skolverket. (2015). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Skolverket.
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/system/getfile/getfile>
- Skolverket. (2019b). *Sök statistik om förskola, skola och vuxenutbildning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning>
- Snoder, S. (2022) "Var i kroppen känns språken liksom?" Fyra flerspråkiga lärares reflektioner över yngre elevers språkliga identitetskonstruktioner. *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*, Vol. 7, No. 1, december 2021
- Snoder, S., Hedman, C. & Dewilde, J. (2021). Legitimerad flerspråkighet i utspädd dos - flerspråkiga grundskollärares perspektiv. *Acta Didactica Norden*, vol. 15, Nr.2 <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8477>
- Spolsky, Bernard. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
- Straszer, B., Rosén, J., & Wedin, Å. (2020). Imagining the homeland: Mother tongue tuition in Sweden as transnational space. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(1), ss. 42–60.
<https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1726932>
- Svensson, G. (2020). Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. *HumaNetten*, 45, ss. 40–71.

- Talmy, S. (2011). The interview as collaborative achievement: Interaction, identity, and ideology in a speech event. *Applied Linguistics*, 32(1), ss. 25–42. <https://doi.org/10.1093/applin/amq027>
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv—En tillbakablick, I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk—I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. ss. 743-761.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollag (2010:800) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2019:947—Riksdagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet; 978-91-7307-352-3.
- Yang, X., & Li, J. (2020). Re-exploring language development and identity construction of Hui nationality in China: A sociosemiotic perspective. *Semiotica*, (236-237), ss. 453-476. <https://doi.org/10.1515/sem-2020-0034>
- Yoxsimer Paulsrud, B. (2014). *English-Medium Instruction in Sweden: Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A715747&dsid=4619>

Författarpresentation

Sara Snoder är doktorand i språkdidaktik vid Stockholms universitet. Hennes avhandlingsprojekt handlar om flerspråkiga grundskollärares perspektiv på sin egen och elevers flerspråkighet samt möjliga utrymmen för flerspråkiga undervisningspraktiker.

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på
<https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Höstnumret 2021 ägnas mestadels åt slaveriets historia i Indiska oceans värld från 1600-talet till 1800-talet.
- Vårnumret 2021 är ett temanummer om förhållandet mellan språket och rättsliga förhållanden, från polisens informationskampanjer till asylberättelser
- Höstnumret 2020 består av två separata huvudteman: transspråkande respektive småländsk litteratur och kompletteras med tre andra refereegranskade artiklar
- Vårnumret 2020 är en festskrift tillägnad Gunilla Byrman, mest om språk
- Höstnumret 2019 är en festskrift tillägnad Maria Lindgren och innehåller en blandad samling studier om språkvetenskap och didaktik
- Vårnumret 2019 har temat ämnesspråk och ämneslitteracitet, samt tar en titt på 70-talets kulturdebatt
- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likväl som demonbekämpning
- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren
- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag
- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel

- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank
- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer norrmannen Peter Hauffs äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet
- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets eventuella mening samt firar 100-årsminnet av Martha Sandwall-Bergströms födelse
- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytandet av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur
- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wägner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket
- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar våldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution
- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oefterhärmliga sätt att skriva reportage

- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden
- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönblom, samt tar upp ”Kampen om historien”
- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett’s Tystnaden
- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slavarna på Timor
- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av ”folkbiblioteket”, kvinnors deltidsarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning
- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Trenter och ett yrke i förändring
- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten Ynglingatal och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar

- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. beivrar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrottshjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer
- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet
- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: "Where did all the flowers go?"
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska
- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut, litteraturvetenskapens mening, översättningar och den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss timade konferenser i Paris och Växjö
- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenskan i Amerika och den tyska litteraturen i Sverige som med Vilhelm Mobergs sedebetyg
- Vårnumret 1998 bjuder på en 'lycklig humanistisk röra' av europeiska författare, svenska lingon i fransk tappning och stavfel(!)
- Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat Möten Mellan Människor