

# Att lära sig argumentera - en rättighet i en demokrati

Praktiknära forsknings- och utvecklingsarbete om nyanlända elevers lärande

*Författare - Projektgruppen i ämnet svenska som andraspråk 2009-2011:*

Charlotte Ahlström, Bagarmossens skola

Maria Asklöf, Grimstaskolan

Nancy Löfling, Solbergaskolan

Ämnesdidaktiskt nätverk vid Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad

*Koordinator:* Eija Kuyumcu, Språkforskningsinstitutet, FoU-enheten, Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad

## FÖRORD

FoU-enheten vid Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad och professor Ingrid Carlgren vid Stockholms universitet inledde ett samarbete hösten 2009 genom att starta ett ämnesdidaktiskt nätverk för lärare i olika undervisningsämnen i grund- och gymnasieskolan i Stockholm. Intresserade lärare kunde anmäla sig till nätverkets olika projektgrupper som hade till syfte att initiera och utveckla praxisnära klassrumsforskning och genomföra småskaliga, ämnesdidaktiska undersökningar som hade sin utgångspunkt i den praktiska verksamheten. Undersökningen inleddes med att de deltagande lärarna identifierade olika problemområden i den didaktiska tillämpningen av undervisning inom sitt ämne. Lärarna i varje projektgrupp formulerade några gemensamma frågeställningar som kunde beskrivas utifrån en problembakgrund. Frågorna var ämnade att vara ämnesdidaktiskt motiverade utifrån de behov som fanns i undervisningen. Projektgruppens uppgift var att utgå från dessa frågeställningar och reflektera över deras tillämpning i undervisningen.

Den praxisnära klassrumsforskningen som nätverksarbetet gick ut på strävade efter att förbättra undervisningen genom att fokusera på ett särskilt, begränsat kunskapsobjekt (lärandeobjekt) och inom detta utveckla sådana undervisningssätt som ökade elevernas förståelse för och lärande av det aktuella kunskapsobjektet. Resultatet av en sådan klassrumsforskning är avsett att leda till ny ämnesdidaktisk kunskap som är relevant att spridas till fler lärare inom ämnet.

Varje projektgrupp hade en koordinator som var lärare i det aktuella ämnet och samtidigt licenciand eller doktorand vid Stockholms universitet. Koordinatorerna hade regelbundna möten med de deltagande lärarna inom projektgruppen och nätverkets andra koordinatörer under ledning av professor Ingrid Carlgren som också för övrigt ledde det ämnesdidaktiska arbetet.

Stockholm 2012-05-30

*Eija Kuyumcu*

Koordinator för projektgruppen i svenska som andraspråk, Språkforskningsinstitutet, FoU-enheten, Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad.

## Innehållsförteckning

1. INLEDNING, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	4
1.1 Inledning .....	4
1.2 Syfte .....	5
1.3 Frågeställningar .....	5
1.3.1 Undersökningens övergripande fråga .....	5
1.3.2 Underfrågor.....	5
2. BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING .....	6
2.1 Bakgrund - nyanlända och lärande.....	6
2.2 Tidigare forskning kring nyanlända och lärande .....	8
3. METOD.....	8
3.1 Urval.....	8
3.2 Metod, teoretisk utgångspunkt och datainsamling .....	9
3.2.1 Analysmetod för tolkning av elevernas för- och eftertexter .....	11
4. GENOMFÖRANDET AV UNDERSÖKNINGEN .....	12
4.1 Fas 1 .....	12
4.2 Fas 2 .....	13
4.2.1 Filmad lektion i fas två .....	13
4.2.2 Lektionsupplägg av filmad lektion .....	14
4.3 Fas tre .....	15
4.4 Fas fyra.....	15
5. RESULTAT.....	16
5.1 Jämförelse mellan för- och eftertexter .....	16
5.2 Lärarreflexioner kring inspelad lektion i fas två .....	21
5.3 Elevernas reflektioner på skrivuppgiften 'insändare' .....	22
6. DISKUSSION .....	24
6.1. Slutsatser .....	26
LITTERATURFÖRTECKNING.....	28

# 1. INLEDNING, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

## 1.1 Inledning

Projektgruppen i ämnet svenska som andraspråk ingår i det ämnesdidaktiska nätverket som startades vid Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad våren 2010. Den består av tre lärare som arbetade i grundskolans årskurser 7-9 på Bagarmossens skola, Grimstaskolan och Solbergaskolan i Stockholm (tre F-9 skolor). I forskningsuppgiften har gruppen valt att fokusera på skrivundervisning för nyanlända samt hur man kan förbättra undervisningen så att eleverna får verktyg att utveckla sitt skrivande och öka sina möjligheter att uppnå de krav som kursplanerna ställer på deras skrivförmåga. I kursplanerna i svenska som andraspråk i årskurs 7-9 nämns att både berättande texter och sakprosatexter ska ingå som skrivuppgifter. Mer preciserat ska dessa bestå av olika genrer som beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg.

Utifrån detta har projektgruppen identifierat en genre som är särskilt problematisk för elever med svenska som andraspråk, i synnerhet för dem som är nyanlända, nämligen den argumenterande. Den förekommer ofta som ett alternativ bland skrivuppgifter inom nationella prov, men förmågan att argumentera är också en mänsklig rättighet i ett demokratiskt samhälle. Vi lärare måste därför reflektera över vår undervisning och hur den kan förbättras i detta avseende.

Under hösten 2010 tog lärarna genom litteraturstudier reda på vad som utmärker en argumenterande text, bland annat debattartiklar och insändare och analyserade vilka kunskaper eleverna måste ha för att kunna skriva argumenterande texter. Analysen kompletterades med elevernas *förtexter* som de skrev i den argumenterande genren innan de hade fått explicit undervisning i den. Nyanlända elevers språkliga resurser kan inte jämföras med färdigheter hos elever som har svenska som förstaspråk eller med dem som har vistats en längre tid i Sverige. Av naturliga skäl blir många av skolans skrivuppgifter svåra för nyanlända elever. Utöver att eleverna har en sämre utgångspunkt p.g.a. sin språkförmåga i svenska, kan de dessutom sakna medvetenhet om hur olika slags texter organiseras på ett övergripande plan och hur lexikala och grammatiska drag, utmärkande för olika genrer, kan användas för att uppnå syftet med skrivuppgiften. Detta uppmärksammas även i kursplanen som påpekar att texternas syfte, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag samt deras ord och begrepp behöver tas med i undervisningen.

Projektgruppens förhoppning är att detta FoU-arbete kommer att öka kunskapen om hur undervisningen av nyanlända elever kan planeras och utformas för att de ska utveckla sin språkliga medvetenhet och lyckas med den argumenterande skrivuppgiften. Förhoppningsvis kan detta arbete även bidra till ett ökat medvetande kring nyanlända och deras inläring och på så vis inspirera andra lärare att pröva ut och utveckla arbetssättet.

## 1.2 Syfte

Fokus i denna undersökning ligger på skrivuppgifter av argumenterande karaktär och inom denna genre har lärarna uttryckligen valt *insändare* som det särskilda lärandeobjektet. Med lärandeobjekt avses det som eleverna förväntas lära sig. Valet av insändare motiverades av att det kan vara en lättare uppgift än andra typer av argumenterande texter. Dessutom är det mer sannolikt att eleverna själva någon gång i framtiden skriver en insändare. I Lpo94 kan man också läsa att mål att sträva mot i undervisningen är att varje elev befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter, grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden.

Studiens syfte är att undersöka om explicit undervisning i att skriva en argumenterande text gör det möjligt för nyanlända elever att lära sig behärska denna genre. Som grund för den explicita undervisningen valde lärarna att utgå från den genrepedagogiska cirkelmodellen för undervisning och lärande (Callaghan & Rothery 1988). Då nyanlända elever med svenska som andraspråk behöver omfattande stöttning i undervisningen för att utveckla sitt skrivande ville lärarna undersöka hur användandet av denna modell påverkade inlärandet och om eleverna ökade och accelererade sin medvetenhet som språkanvändare. Nyanlända elever i de högre årskurserna har kortare tid på sig att lära sig språket och kunskapsstoffet (utifrån möjligheten att studera vidare vid gymnasie- och högskola) och kraven på att snabbt tillägna sig ett akademiskt språk för att få tillgång till inte minst de teoretiska ämnena är stora. Skolinspektionen (2009:3) påpekar exempelvis att *”Kommunen och skolan behöver ha arbetssätt som möter de nyanländas behov på ett sådant sätt att de så snabbt som möjligt kan delta i och tillgodogöra sig reguljär undervisning.”*

## 1.3 Frågeställningar

### 1.3.1 Undersökningens övergripande fråga

**Hur gör användandet av explicit undervisning i genren argumenterande text det möjligt för nyanlända att öka och accelerera sin medvetenhet som språkanvändare?**

Lärarna definierade problem med den argumenterande genren 'insändare' utifrån en inventering av gemensam kunskap och erfarenhet samt genom att analysera och bedöma ett antal elevtexter, s.k. förtexter. Det framkom tydligt att argumenterande texter är komplexa och ställer höga krav på elevernas skrivförmåga, inte minst på nyanlända. Australisk forskning tyder på att stöttning (scaffolding) är viktigt för språkutveckling generellt och lärarna ville se om det var möjligt för nyanlända att tillägna sig denna relativt svåra och krävande genre med hjälp av lärarstöttning och explicit undervisning.

### 1.3.2 Underfrågor

**Vilka didaktiska moment är nödvändiga i skrivundervisningen av den argumenterande textgenren 'insändare'?**

De insamlade förtexterna visade att eleverna generellt hade svårt att formulera en tes och att argumentera för densamma med sakliga argument. För att kunna göra det behövde de bygga upp kunskap om ämnet parallellt med ett relevant ordförråd men också kunskap om formen, d.v.s. genrestrukturen, genretypiska ord och grammatiska drag. Elevernas svårigheter hängde också samman med deras osäkerhet inför att uttrycka sin åsikt, kombinerad med lågt självförtroende p.g.a. begränsade språkliga resurser och förståelse för genren i dess kulturella kontext. I utformandet av undersökningen och datainsamlingsmetoden hade lärarna dessa iakttagelser i åtanke. Att som nyanländ lära sig att skriva en insändare kräver en rad olika didaktiska undervisningsmoment och projektgruppens ambition var att ta reda på vilka det var genom att analysera filminspelningar av genomförda lektioner i undervisningsgrupperna.

### **Vad finns det för eventuella problem för nyanlända elever med svenska som andraspråk att tillgodogöra sig undervisningen?**

Den gemensamma analysen av inspelade lektioner skulle bidra till att få syn på olika slags svårigheter som utgjorde hinder för eleverna att tillgodogöra sig undervisningen. Utifrån analysen av elevernas förtexter hade projektgruppen redan ett antagande om ett specifikt problem för den fokuserade skrivuppgiften, nämligen att formulera en tes. Konkreta fokusfrågor som hade tagits fram i projektgruppen skulle underlätta för att få syn på flera eventuella svårigheter. Dessa skulle utgöra ett underlag för en gemensam diskussion om hur dessa svårigheter didaktiskt kunde motverkas i undervisningen.

## **2. BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING**

### **2.1 Bakgrund - nyanlända och lärande**

Skolverket definierar begreppet ”nyanländ” enligt följande: *”Barn eller ungdomar som kommer till Sverige nära eller under sin skoltid i grundskolan, särskolan, gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan. De har inte svenska som modersmål och kan oftast inte tala eller förstå svenska. De vistas i Sverige på olika villkor och under olika förhållanden. Ett barn eller en ungdom kan komma till skolan direkt från ett annat land men kan också ha vistats i Sverige under en kortare eller längre tid. Det som de har gemensamt är dock att de brutit upp från ett sammanhang där de tidigare levde. Deras upplevelser före ankomsten till Sverige påverkar i hög grad studiesituationen. Hälsotillståndet kan variera vilket också påverkar deras ork, lust och vilja att studera”* (Skolverket 2008).

Med få undantag gäller samma bestämmelser för nyanlända elever som för alla andra i skolan. Speciellt betydelsefulla är de bestämmelser som gäller skolans likvärdighet, elevens tillgång till utbildning och särskilt stöd samt utbildningens anpassning till elevens individuella behov och förutsättningar.

Skolinspektionen (2009) har funnit brister i utbildningen av nyanlända och konstaterar att nyanlända elevers rätt till utbildning åsidosätts på sina håll samt att det behövs insatser så att även nyanlända elever ges möjlighet att nå de nationella målen. De brister som påtalas är att skolorna inte kartlägger elevernas tidigare kunskaper. En kartläggning i alla ämnen ska ligga till grund för individuell planering av undervisningen. Ett problem är också att nyanlända ofta saknar möjligheter till studiehandledning på modersmålet. Över huvudtaget finns det brister på bemötandet av nyanlända elever ute på skolorna. Det är tydligt att det behövs kompetensutveckling när det gäller de vuxnas attityder och förhållningsätt till de nyanlända. Exempelvis har lärare ibland uppvisat motstånd mot att ta emot elever från förberedelseklasser med motiveringen att de inte bedöms ha tillräckliga kunskaper i svenska språket för att kunna följa undervisningen på svenska och inte uppvisar ett godtagbart beteende. *"För att kunna hjälpa elever att utveckla egen kunskap fordras att lärare har en god kunskapsgrund, medvetenhet om styrdokumentens uppdrag, samt insikt i ämnesdidaktisk forskning och egna referensramar, dvs. ett reflekterade förhållande till den kunskapsmassa som eleverna ska ta del av"* (Skolinspektionen 2009:24).

I den officiella skolstatistiken har 18 % av eleverna i den svenska skolan idag vad man kallar utländsk bakgrund. I enskilda skolor kan andelen variera mellan 75%-100% . Det finns ca 140 språk representerade bland dessa (Lindberg 2010). Forskning visar att det tar lång tid att utveckla skolrelaterade språkfärdigheter på ett andraspråk och skolans satsningar på flerspråkiga elever måste vara långsiktiga och omfatta all undervisning. Isolerade insatser med några timmars undervisning i modersmål och svenska som andraspråk räcker inte (Ibid.). Förutsättningar för att eleverna ska lyckas definieras av Lindberg (2010:10) som följande: *"En synlig, explicit och systematisk språkutvecklande undervisning baserad på de språkliga krav som ställs inom olika skolämnena är därför en förutsättning för att alla elever, oavsett språklig, kulturell och social bakgrund ska kunna ta del av skolans undervisning med full behållning och lyckas i skolan."* Vad som menas med språkutvecklande undervisning framgår av Hajer och Meestringa (2010:11): *"Språkinriktad undervisning inom alla ämnen är en didaktik där de ämnesmässiga målen och språkfärdighetsmålen är explicita. Undervisningen mot dessa mål är kontextrik, full av rika möjligheter till interaktion och innehåller språkligt stöttning."*

Nyanlända elever i de senare skolåren behöver få tillgång till kognitivt krävande, abstrakt och ämnesrelaterad språkfärdighet för att de ska kunna tillägna sig ny kunskap. Eleverna gynnas inte av att läraren förkortar eller förenklar texter med svårt innehåll eller byter ut stoffet till enklare alternativ. Nyanlända behöver i stället få kognitiva utmaningar, men med rätt lärarstöttning. Det kan exempelvis göras genom att utvidga kontexten och ge många konkreta exempel eller genom att jämföra formuleringar i läromedel med mer vardagliga uttryck, d.v.s. skapa en rörlighet mellan det ämnesrelaterade och det vardagliga språket. En fråga som läraren ständigt ska ha i åtanke är hur det skolrelaterade språket kan göras tillgängligt för eleverna (Hajer och Meestringa 2010 ).

## 2.2 Tidigare forskning kring nyanlända och lärande

I en kartläggning av den akademiska forskningen kring nyanlända elever och deras lärande som genomförts av Bunar (2010) menar han att det i dagsläget finns anmärkningsvärt lite forskning om nyanlända och deras första tid i en svensk skola. Han delar in det svenska forskningsfältet i tre perspektiv: 'det samhälleliga och det individuella', 'det institutionella' och 'det (språk)pedagogiska'. Även inom det (språk)pedagogiska området finns det endast få studier som specifikt belyser de nyanländas situation. Bunar menar också, med hänvisning till Axelsson m.fl. (2002) att det krävs ett holistiskt perspektiv, där strukturella förändringar, inte enstaka punktinsatser är nödvändiga. Bunar konstaterar också att det finns en hel del studier om språkinlärningsprocesser och undervisning av elever med ett annat modersmål än svenska, men ytterst få studier beträffande de nyanlända. Bristen gäller framförallt studier med ett tvärvetenskapligt perspektiv, då man till exempel undersöker processer i ett klassrum, i kombination med analyser av de omgivande samhällsdiskurserna.

Nedan följer ett axplock från de språkpedagogiska studierna över nyanlända elevers språkinläring, språkutveckling och språkanvändning. Bland dessa betonas att de nyanländas lärande befrämjades av en helhetssyn. Undervisningen skall fokusera på innehållet snarare än isolerande grammatiska enheter och den ska utgå från hur eleverna upplever och förstår sociala och kulturella företeelser. I en utvärderingsrapport undersöktes olika framgångsfaktorer för minoritets elever i ett brett spektrum, från organisations- till individnivå (Axelsson, 1998; Axelsson och Norrbacka Landsberg, 1998). Bunar anser att denna modell kan användas vid kartläggning av de nyanländas skolsituation. Forskarna bakom utvärderingen betonade vikten av modersmålets aktiva användning i klassrummet, eftersom lärarnas intention var att få till stånd en mer undersökande undervisning i matematik och naturorienterande ämnen, vilket skulle kunna gå i spetsen för god undervisning av andraspråksinlärare. Det som forskarna lyfte fram som den viktigaste framgångsfaktorn var lärarnas samarbete med modersmåls lärarna, så att både modersmål och svenska användes och stärktes i samklang med utvecklande av ämneskunskaper. Bunar tyckte inte att det var tydligt vad den undersökande aspekten innebar, men ansåg att det var positivt med lärarnas inställning och attityd till eleverna och lärandet. Čekaités undersökning (2006) som också nämns i Bunars forskningsöversikt betonades interaktionens betydelse som en viktig faktor för elevernas möjligheter för att lära sig språket. Eleverna skulle inte bemötas som passiva mottagare, utan som aktiva inlärare.

## 3. METOD

### 3.1 Urval

Urvalsgruppen i denna undersökning är elever som är nyanlända i Sverige. Vidare är undersökningen begränsad till tre undervisningsgrupper, totalt 22 elever vid tre olika skolor, vilket gjorde att kontexten för undervisningen varierade. Det som eleverna i urvalsgruppen hade gemensamt var att de nyligen hade kommit till Sverige och hade en kortare vistelsetid än två år. De kom från många olika länder och deras skolbakgrund varierade både vad gäller medhavda kunskaper och antal år som de gått i skola.



### 3.2 Metod, teoretisk utgångspunkt och datainsamling

Undersökningen baseras på idén att forskning som sker ute i praktiken har många fördelar, bland annat att resultaten får en snabb spridning samt att teori och praktik möts och berikar varandra. Tillvägagångssättet för denna undersökning kan betraktas som en form av aktionsforskning som är ämnad att synliggöra den egna praktiken och åstadkomma en förbättring. Utgångspunkten är den praktiska verksamheten som gemensamt och kontinuerligt reflekteras över, samtidigt som nyförvärvade insikter prövas ut i praktiken.



(fritt efter Göteborgs universitets modell, [www.ufn.gu.se](http://www.ufn.gu.se))

Problem i den praktiska verksamheten lyfts fram och bildar utgångspunkt för en förändring. Aktionsforskning handlar både om teoretiska och praktiska diskussioner och resultatet blir inte enbart en förändring utan också en lärdom för dem som genomför den och för dem som tar del av resultaten. Man börjar med att lyfta upp problemställningar från den egna praktiken. Frågeställningar formuleras och man försöker hitta förklaringar till problemet. En förändring planeras och en aktion iscensätts som studeras och analyseras för att förstå vad som sker. Processen följs systematiskt med de verktyg man har bestämt att använda för att observera och dokumentera. Det kan vara film, loggböcker, observationer, intervjuer mm. Effekten av aktionen utvärderas och processen kan upprepas cykliskt. Slutligen beskrivs resultatet som också dokumenteras (Hajer & Meestringa 2010).

I denna undersökning har problemet med skrivundervisning för nyanlända utgjort grunden. Från den egna praktiken har tre lärare som undervisar nyanlända plockat fram specifikt den argumenterande textgenren 'insändare' som problematisk. Genom att iscensätta och studera undervisning av denna textgenre skulle projektgruppen få svar på frågeställningar som studien syftade till att studera (se 1.3).

En genrep pedagogisk undervisningsmodell, *Cykeln för undervisning och lärande*, har tillämpats som grund för planeringen av lärandemålet ifråga, att skriva en insändare. Genrep pedagogik består av explicit undervisning i hur man skriver olika sorters texter (se exempelvis Christie 1999; Martin 1999; Derewianka 2004; Christie och Derewianka 2008; Gibbons 2006; 2010; Kuyumcu 2011; Asklöf 2011). Utvecklingen av den genrep pedagogiska undervisningsmodellen är baserad på en teoretisk grund som utvecklats under flera decennier och som utgår från tvärvetenskaplig forskning, inkluderande lingvistik, sociokulturell teori och sociologi. Rötterna går tillbaka till Halliday, Vygotsky och Bernstein (Martin & Rose 2008). Lingvisten Michael Halliday (1994) utvecklade systemisk funktionell lingvistik som

bl. a. ger en teoretisk modell för studiet av språkssystemet, språkbruket och det praktiska, pedagogiska arbetet med språk (Holmberg & Karlsson, 2006). Hallidays forskning kring den systemisk-funktionella grammatiken utgör grunden för genrepedagogikens syn på språket som är nära relaterat till de sammanhang där det används. Själva situationen för kommunikation påverkar utformningen av språket utifrån följande tre variabler: ämnet för pågående aktivitet, relationen mellan de involverade i aktiviteten och kommunikationssättet (exempelvis muntligt eller skriftligt).

Vygotskys sociokulturella teori (1986, 1978) har bidragit till genrepedagogikens utveckling genom att hans begrepp om den proximala utvecklingszonen ingår som en grundtanke för det pedagogiska arbetssättet i klassrummet. Denna avser avståndet mellan nivån som en elev klarar på egen hand och nivån för nästa steg, där eleven behöver stöttning för att klara av den. Där skall undervisningen befinna sig för att inläring skall ske (Johansson & Ring Sandell, 2010). Tanken om den proximala utvecklingszonen har lett till det viktiga begreppet stöttning inom genrepedagogiken som myntades av Wood, Bruner och Ross (1976). Gibbons (2006:29) definierar detta begrepp som följande: *”Stöttning är då inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse.”*

Bernsteins språksociologiska studier om sociala koder inom olika samhällsklasser visade att elever från medelklasshem vid redogörelse för en bildserie förstod vilken information som måste finnas med för att innehållet skulle bli begripligt för lyssnaren som inte hade tillgång till bildserien. Han tolkade sina undersökningsresultat med att elever från arbetarhem inte saknade begreppen eller orden utan att de inte var medvetna om den språkliga koden som förväntades i den aktuella talsituationen (Bernstein 1971, 1990). Han betonade därför att interaktionsmönster mellan lärare och elever i klassrummet måste göras tydligt för alla elever och att skolans osynliga pedagogik måste bli synlig för alla.

Hallidays forskningsinriktning inom systemisk funktionell lingvistik har utvecklats vidare av flera forskare, bland annat genom genreteori som utvecklades av J.R. Martin på 1980-talet (Martin 1999; Martin och Rose 2008). Den gav upphov till utvecklingen av den pedagogiska undervisningsmodellen – "Teaching and Learning Cycle" (Callaghan & Rothery, 1988) som översatts till svenska som "cirkelmodellen för undervisning och lärande (Kuyumcu, 2004:583) eller som "cykel för undervisning och lärande" (Hedeboe & Polias, 2008:15). Den består av en cyklisk undervisningsmodell med fyra faser.

Den första fasen innebär att man bygger upp kunskap om ämnesområdet så att eleverna förstår och kan använda de begrepp och ord som behövs för att arbeta med ämnet. I den andra fasen dekonstruerar man en noga utvald modelltext och lyfter fram strukturen, de språkliga dragen, såsom bindeord, grammatiska drag, olika typer av verb, ämnesspecifikt ordförråd och tempus som texten huvudsakligen är skriven i. Eleverna får genom en sådan dekonstruktion syn på textens olika delar (genresteg) och information som finns i varje del. Under den tredje fasen skriver klassen tillsammans med läraren en gemensam text som ger eleverna en förebild för skrivuppgiften. Slutligen, i den fjärde och sista fasen skriver eleverna var för sig en individuell text, då med minimalt stöd av läraren. Här kan man också se hur eleven använder

sig av den ämneskunskap och kunskap om genrens struktur och språkliga drag som man under de första tre faserna gemensamt byggt upp (se vidare Asklöf 2011).

Lärarna i undersökningen har tillsammans planerat arbetsområdet utifrån de fyra faserna som cirkeln innehåller. Vidare har en lektion kring textens dekonstruktion i fas två särskilt valts ut för videodokumentation och som diskussionsunderlag. Denna filmade lektion utgör en viktig del i den aktion som iscensatts, utvärderats och förändrats för att bättre förstå vad som sker med elevernas lärande. Genom att videofilma lektionerna i alla tre grupper, en i taget och använda filmerna som underlag för de gemensamma diskussionerna och reflektionerna, då såväl lärarnas som forskningens perspektiv analyseras, blir det möjligt att lyfta fram de didaktiska perspektiv som på så sätt synliggörs (Holmquist, m.fl. 2006:102).

Elevernas skriftliga produktion i för- och eftertexter utgör grunden i resultatdiskussionen. Genom att jämföra dessa texter vill lärarna få möjlighet att uppmärksamma en språklig utveckling. Loggböcker och intervjuer har också använts som informationsunderlag kring elevernas progression. Lärarna har i diskussion med projektgruppens koordinator diskuterat både arbetets generella upplägg liksom vilka förändringar i den filmade lektionen som kan leda till förbättrade resultat, utvärderat resultaten och följt diskussionerna.

### **3.2.1 Analysmetod för tolkning av elevernas för- och eftertexter**

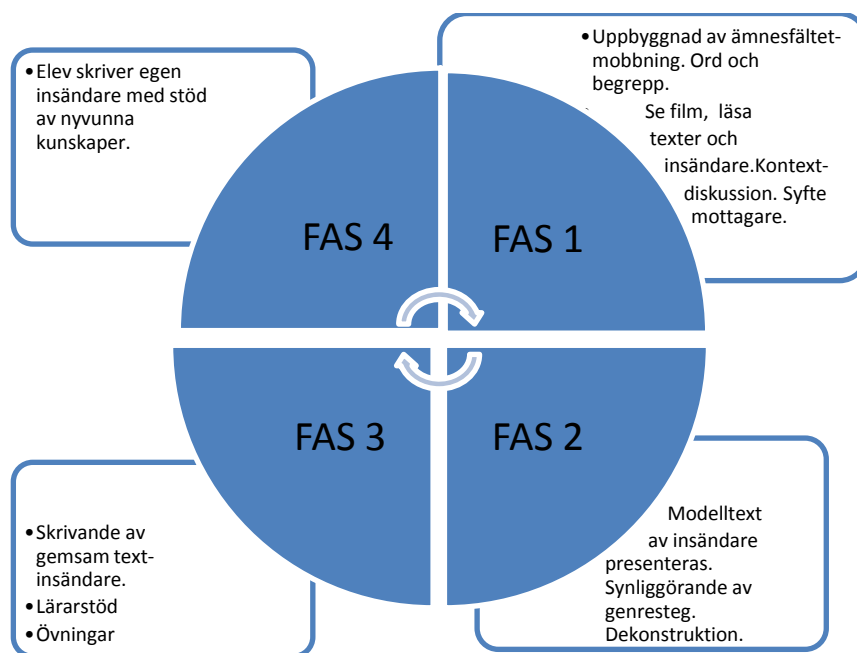
Analysen av elevtexterna utgår huvudsakligen från struktur, kontakt med läsaren, ämnesspecifika ord, bindeord, samt verb som eleven använder för att uttrycka sina åsikter. Denna modell har utvecklats gemensamt i projektgruppen. När det gäller struktur tittar vi på rubrik, tes, argument och avslutning. Den övergripande strukturen för en argumenterande text kan beskrivas med hjälp av följande steg:

<i>Schematisk struktur (genresteg):</i> rubrik ^ tes ^ en serie argument ^ avslutning
---

Kontakt med läsaren är en benämning för att engagera läsaren och kan göras på olika sätt, till exempel med en retorisk fråga, ett utrop eller uppmaning. Termen ämnesspecifika ord innebär att orden kan sägas tillhöra ett särskilt ämnesområde som hör ihop med textens ämne 'mobbing' och rör sig bort från det vardagsrelaterade språket. Termen bindeord är vald för att begreppet skall bli mer tillgängligt för eleverna. Det står för den grammatiska termen konjunktion, vars uppgift är att sammanlänka satser med varandra (samordnande och underordnande) och ge information om relationerna mellan dem. Benämningen bindeord används här också för textorganiserande bindeord, exempelvis ord som 'för det första', 'för det andra', 'slutligen' som används för att signalera argument. Kännetecknande språkliga drag för argumenterande texter är också användningen av mentala och verbala processer. Exempel på mentala processer är "anser", "tycker", "tror" och exempel på verbala processer är "säger", "förklarar" och "hävdar" (Halliday, 1994; Holmberg & Karlsson, 2006). Det är verb som eleven behöver för att uttrycka sina åsikter, tankar och resonemang.

## 4. GENOMFÖRANDET AV UNDERSÖKNINGEN

Den gemensamma planeringen av arbetsområdet ”att skriva en insändare” lades upp enligt cirkeln för undervisning och lärande som utvecklats som modell för den pedagogiska tillämpningen av genrepedagogik i Australien. Arbetet med de olika faserna sammanfattas i nedan modell:



(modellen är fritt tolkad och tillämpad utifrån modell av Callaghan och Rothery, 1988)

### 4.1 Fas 1

Under fas ett arbetade eleverna med att bygga upp kunskap om ämnesfältet mobbning, ett tema som valts utifrån att det är elevnära och eleverna lätt kan relatera till det. Om eleverna är engagerade i uppgiften ökar deras möjligheter att formulera en åsikt kring frågan och argumentera för den (Gibbons 2006). För att skapa engagemang och delaktighet arbetade lärarna i de olika grupperna med att studera utvalda delar av skolornas ”Likabehandlingsplaner” samt att läsa och förstå faktatexter från bland annat från Barnombudsmannen. Här lades fokus på att förstå viktiga ord och begrepp i sin kontext. I de fall så behövdes engagerades modersmåls lärare men eleverna uppmanades också att fördjupa förståelsen av texterna genom att bearbeta dem tillsammans, att slå upp ord och begrepp och diskutera deras innebörd. För att skapa en inlevelse och engagemang använde sig lärarna av film om mobbning, men också av forumteater. Genom att iscensätta olika situationer från en skolvardag med olika tänkbara scenarion av mobbning fick eleverna agera och leva sig in i hur detta kan te sig. Elevernas lexikala och grammatiska resurser utvecklades på så sätt genom olika aktiviteter. Eleverna fick även stifta bekantskap med flera insändare med olika svårighetsgrad på temat. De fick skriva förtexterna som blev analys- och jämförelsematerial för att kunna se en progression mot den explicita undervisning som skulle ges. Förtexterna

användes också till att analysera vilka svårigheter som nyanlända elever med svenska som andraspråk hade när de skrev sina första insändare, utan att ha fått explicit undervisning. Då elevgrupperna på de tre skolorna i undersökningen var mycket olika liksom förutsättningarna för undervisningen, planerades endast en lektion i detalj gemensamt - en lektion i fas två. Övrig undervisning planerades övergripande i en gemensam arbetsområdesplanering.

Ett annat inslag i denna fas var arbetet med att motivera eleverna till att uttrycka egna åsikter. Att uttrycka en åsikt kräver kunskap kring ämnet samt ett ordförråd som möjliggör detta. Utöver detta krävs också en vana att uttrycka en åsikt, en känsla av att den egna åsikten har ett värde. I alla elevgrupper kan detta variera - inte minst i en grupp av nyanlända där flera elever kan ha en annan skolkultur än den svenska. Den individuella variationen i detta avseende kan också vara stor mellan eleverna inom gruppen. Därför lades en del tid på olika övningar kring detta. Allt ifrån enkla språkliga övningar som att välja exempelvis hund eller katt, utan att behöva motivera, till lite mer avancerade övningar där det egna ställningstagandet i en fråga krävde en motivering. Här kom fraser som "Min åsikt är...", "Jag anser att...", "Jag tycker att, Enligt mig ...." att bli viktiga att lära in. För att möjliggöra ett lärande av att fritt få uttrycka en åsikt krävs också att miljön i sig är tillåtande och respektfylld, vilket ställde krav på klassrumsdiskussioner kring detta. Exempelvis, vad innebär det att ha möjligheten att fritt uttrycka en åsikt? Vilket ansvar ligger i det och varför?

## **4.2 Fas 2**

Undervisningen i fas två bestod av att skapa textförebilder, ett arbete kring textens form och funktion - den övergripande textstrukturen och olika språkliga drag som är typiska för genren. Valet av denna komplexa skrivuppgift för nyanlända motiveras av vikten av att nyanlända elever får möta kognitiva utmaningar och bemötas med höga förväntningar (Skolverket 2007).

I undervisningen ingick följande inlärningsmoment:

- Att läsa och analysera modelltexter, insändare som handlade om mobbning.
- En diskussion om texttypens syfte och kontext.
- Gemensam dekonstruktion av modelltexten för att se vilka "delar" en insändare normalt består av.
- Analys av genretypiskt ordförråd.
- Diskussion kring mentala och verbala processer, dvs. tänka- och sägaverb.
- Samtal kring bindeord och hur de kan skapa ordning i en text samt hur de kan varieras.

### **4.2.1 Filmad lektion i fas två**

Till fas två planerades en lektion gemensamt. Lektionen var avsedd att bli underlag för filmning, diskussion och analys av lektionen i projektgruppen. Syftet med denna lektion var att genom en gemensam dekonstruktion av en modelltext synliggöra de olika delar som texten bestod av. Lektionen filmades hos alla tre undervisande lärare i tur och ordning. Under de gemensamma mötena analyserade projektgruppen upplägget för den filmade lektionen och

diskuterade forskningsfrågan, vad som hade gjorts möjligt för eleverna att lära sig. Vidare reflekterades över lärarrollen och lärarens beteende samt interaktion i klassrummet. Med utgångspunkt från denna diskussion och dragna slutsatser förändrades sedan lektionsdesignen inför nästa filmtillfälle.

Under de gemensamma projektmötena utgick lärarna i sina analyser från några 'filmfokusfrågor' som hade utvecklats tillsammans. Dessa var följande:

- Är lärandemålen - lektionens gemensamt planerade delar med? Om inte, vilka saknas och varför?
- Hur är interaktionen med eleverna?
- Vilken är elevernas förståelse av de olika momenten? (Vad görs möjligt att lära?)
- Vad ligger bakom förståelsen, respektive bristen på förståelse?
- Vad skulle man kunna göra för att öka förståelsen i momentet/momenten?
- Som helhet, håller den didaktiska designen? Om inte, vad behöver göras om?
- Vilken stöttning ges?
- 

Utifrån dessa analyser och reflektioner beslutade projektgruppen om följande förändringar av den gemensamt planerade lektionens upplägg:

Efter analysen av filmning av lektionen i den första gruppen minskades delar av den lärarledda undervisningen till förmån för elevaktiviteter. Vidare lades till ett moment för elevredovisningar i smågrupper inför klassen. I den första filmade lektionen satt eleverna vid sina platser och gavs endast kortare tillfällen till gemensam diskussion. I den andra filmade lektionen fick eleverna mer diskussionstid och de fick redovisa inför klassen vad de hade kommit fram till. Efter filmning av grupp två beslutade projektgruppen att snäva in fokus på lektionens innehåll och i stället tydliggöra den röda tråden i textstrukturen, hur dess delar hängde ihop. Eleverna fick bland annat rekonstruera texten utifrån meningar som hade klippts isär, för att på så sätt upptäcka hur textens sammanhang hade skapats. Insändarens olika delar och vad de kallades för upprepades i samband med detta.

#### **4.2.2 Lektionsupplägg av filmad lektion**

Läraren inledde lektionen med att återknyta till genomgången av modelltexten av en insändare (i början av fas 2) samt viktiga ord och begrepp. Därefter presenterades en rad frågor kring modelltexten för eleverna:

1. Vad tycker skribenten?
2. Hur motiverar skribenten sin åsikt?
3. Vad vill skribenten få oss att tycka?
4. Får vi reda på vad skribenten vill få oss att göra?
5. Vilka är mottagare till texten?

Eleverna fick lite tid att diskutera frågorna och försöka hitta svaren i texten. Därefter fick eleverna berätta var i texten de hittade ”svaren” på frågorna. När dessa hade identifierats presenterade läraren de termer som kunde användas för att benämna dessa. Exempel på sådana metaspråkliga termer var bland annat ”tes” och ”argument”. På fråga nummer ett kunde vi knyta ordet ”tes” och på fråga två ”argument” osv. Eleverna fick varsin modelltext och varsin överstrykningspenna som de använde för att markera ut detta och även skriva begreppet bredvid.

Därefter tittade eleverna på argumenten och identifierade dem, räknade dem till antal, iakttog hur de presenterades och fick återberätta dem. En diskussion kring bindeord och deras funktion hjälpte eleverna att lägga märke till deras funktion och fundera kring alternativa bindeord. Vidare ställdes frågan, hur skribenten tog kontakt med läsaren. Eleverna fick diskutera och hitta sådana uttryck i texten. Samtal kring olika förslag fördes och slutligen diskuterades hur skribenten hade vädjat till läsarens känslor, uppmanat till handling eller övertygat om en åsikt. På detta sätt fördes en diskussion om mönster kring genrens olika steg, genretypiska ord och begrepp samtidigt som eleverna lärde sig de ämnesspecifika begreppen och en gemensam förståelse för ett metaspråk växte fram.

### **4.3 Fas tre**

Under fas tre fick eleverna skriva en gemensam klasstext om mobbning. Syftet var att ge eleverna möjlighet att tillsammans öva sina kunskaper kring både temat och genren. Läraren ledde arbetet medan eleverna aktivt bidrog till innehållet med olika formuleringar. Uppmärksamhet riktades bland annat mot:

- Rubrikens betydelse
- Utformningen av argument
- Vädjan till känslor, värderande uttryck
- Referens till fakta
- Uppmaning till handling

Genom att bearbeta ord och begrepp, hitta synonymer och bygga upp ordbanker stärktes elevernas ordförråd och därmed möjlighet att uttrycka sig varierat.

### **4.4 Fas fyra**

I den fjärde och sista fasen skrev eleverna sina egna insändare som skrevs utan stöd av gruppen och med minimalt stöd av läraren. I några fall fick eleverna en ”skrivmall” för insändare som tagits fram av projektgruppen. Denna gav stöd åt eleverna i deras planering av hur insändaren kunde läggas upp. Eleverna fick också möjlighet att överföra sina nyvunna kunskaperna om den argumenterande genren till andra sammanhang, exempelvis i samhällskunskap. Den självständiga texten utgjorde undersökningens *eftertext* som användes till att analysera vad som hade gjorts möjligt för eleverna att lära sig i den explicita

undervisningen. Den jämfördes med den förtext som eleverna hade skrivit i början av den explicita undervisningen.

## 5. RESULTAT

### 5.1 Jämförelse mellan för- och eftertexter

Vi ger en översikt av elevernas för- och eftertexter i form av en matris över texternas innehåll. För redovisningen har tre elevers texter använts, de benämns elev A, B och C. Förtexten är text 1 och eftertexten är text 2. Nedanstående frågor har använts tillsammans med textanalys-schemat vid arbetet med att sortera in texterna i matrisen (se 3.2.1.).

- Finns det en tydlig tes?
- Finns det argument som stödjer tesen?
- Underbyggs argumenten av fakta?
- Har texten en passande avslutning?
- Används lämpliga bindeord?
- Används ämnesspecifika ord?
- Används i huvudsak presens som tempus?
- Tas kontakt med läsaren, t ex via direkt tilltal eller retoriska frågor?
- Förekommer mentala och verbala processer?

Tablå över skribenterna A, B och C

	Kön	Ålder	Land	Språk	Svenska talas i hemmet
Elev A	M	13 år	Litauen	litauiska	
Elev B	M	15 år	Somalia, Egypten	somaliska, arabiska	X
Elev C	M	14 år	Polen	polska	

#### Elev A Förtext (HT 2010)

Genresteg	Text	Kommentarer
Rubrik	Rubrik saknas	
Tes	Jag tycker mobbning är dåligt.	Eleven uttrycker en åsikt - en enkel tes - mobbning är dåligt.
Argument 1	Jag tycker det, eftersom till exempel när man är mobbad, han eller hon tappar allt självförtroende och kanske begår självmord	Eleven argumenterar för sin enda åsikt/tes genom att ge en förklaring i form av ett exempel på mobbningens konsekvenser. Här visar eleven viss ämneskunskap om temaområdet.
Avslutning	Man kan stoppa mobbning genom att säga till lärare, försöka hitta vännerna som kan försvara mig	Eleven skriver generellt om hur man skulle kunna stoppa mobbning, ger en rad förslag. Däremot är det ingen



	eller just försöka motstå vem som mobba mig	tydlig uppmaning eller vädjan till läsaren.
--	---	---

### Elev A eftertext (VT 2011)

Genre	Text	Kommentarer
Rubrik	Säg nej till mobbning!	En rubrik med "eftertryck" som tydligt visar vad insändaren handlar om och var skribenten står i frågan.
Tes	Jag tycker att alla mobbare måste stoppa mobba just nu! (Kanske ni mobbare förstår inte vilka dåliga konsekvenser mobbning kan göra!)	Eleven har en tes om att alla mobbare måste sluta mobba nu. Eleven riktar sig speciellt till de som mobbar och vädjar till läsarens känslor genom att påpeka vilka negativa konsekvenser mobbning kan ha.
Argument 1	För det första, mobbare, tänk hur det skulle bli i skola om alla skulle bli som ni! Jag är säker att ni vill inte att det som du gör till andra gjorde till dig!	Textorganiserande bindeord för första argumentet, tar kontakt med läsaren genom uppmaning "Tänk..." och motiverar sitt argument genom att spela på läsarens känslor och empati.
Argument 2	För det andra, när ni mobbar andra just för att ha roligt, ni förstör den där barnens liv.	Textorganiserande bindeord signalerar det andra argumentet, motiverar argumentet genom retoriska motsatser: 'ha roligt' - 'förstöra liv'.
Argument 3	För det tredje, ibland när mobbade mobbar lång tid, vill han/hon inte leva längre. Så tänk på det, är det värt ett liv?	Textorganiserande bindeord ramar in det tredje argumentet, eleven visar ytterligare prov på att spela på och vädja till läsarens känslor genom uppmaning och en vädjande fråga.
Avslutning	11000 barn ringar till BRIS (en föreningen som hjälper barn som mobbas) per år? Så mobbare, sluta mobba just nu ! Annars det ska bli för sent.....	Eleven använder sig av fakta för att legitimera sin tes. Tesen upprepas kraftfullt och förstärks ytterligare genom den dramatiska konsekvensen, hotet om att "annars det ska bli för sent..."

### Elev B förtext (HT 2010)

Genre	Texten	Kommentarer
Eleven har inte lyckats välja rätt genre för syftet med skrivuppgiften.	Mobbning är när en person eller en grupp hurt eller säger något domt till en person eller en grupp som kanske inte stark eller modig att stopp de som mobbar.	Texten saknar rubrik. Eleven presenterar inte någon tes utan definierar vad företeelsen 'mobbning' är.
Allmänna effekter av mobbning	Effekterna kan vara mycket allvarlig mobbning och eventuellt	Eleven kan inte argumentera eftersom en tes saknas. I stället tas allmänna konsekvenser av

	även leda till döden och självmord.	mobbning upp.
Kontexter för mobbning	Mobbning kan konstateras mellan sociala grupper och sociala klasser och även mellan länder.	Eleven redogör för olika kontexter där mobbning kan förekomma.
En konkret beskrivning av olika typer av mobbning	Mobbning är inte bara att slå, men ibland indirekt såsom utskällning, den tysta behandlingen manipulation och fabricerade rykten och lögnar och stirra fnissa och skratta åt den skadelidande.	Beskrivning av hur mobbning kan gå till. Flera exempel. Tydligt att eleven har tillägnat sig avancerade ämnesrelaterade begrepp.
Elevens tes - åsikt uttrycks i avslutningen, inte i början som skulle förväntas	Jag vill säga till alla att vi måste stoppa mobbningen för att mår bra.	Texten bygger på delarna definition, förekomst, skadeverkningar. Avslutningen hänger inte ihop med den övriga texten.

#### Elev B eftertext (VT 2011)

Genresteg	Text	Kommentarer
Rubrik	Alla borde ha bra kompisar	
Tes	Jag anser att det är väldigt viktigt att ha en bra kompis	Tydlig och klar tes
Argument 1	Först och främst vill jag säga att det är viktigt att ha en bra kompis, för att må bra, när man ha bra kompis som lyssna på dina problem och försöker att hjälpa så blir man glad och känner man att man är inte ensam	Eleven inleder med ett passande, textorganiserande bindeord 'först och främst' och motiverar sitt argument med att man mår bra av att ha kompisar. Efter det stannar eleven kvar i motiveringen och förklarar varför man mår bra av kompisar.
Argument 2	För det andra om man har bra kompisar, i t ex skolan och har roligt med de så jobbar man bra på lektionerna.	Eleven inleder med ett textorganiserande bindeord 'för det andra' och bygger vidare från det föregående argumentet genom att peka på konsekvenser som logiskt signaleras med det konsekutiva bindeordet "så"
Argument 3	För det tredje vill jag säga att en mobbare verkar ha kompisar, men är de bra kompisar?	Den här satsen inleds med ett textorganiserande bindeord, men argumentet är inte särskilt utvecklat. Kontakt tas med läsaren genom en retorisk fråga som kan tolkas som att det kan också vara skillnader på kompisarnas kvalitet.
Avslutning	Jag vill avsluta med att säga att alla	En avslutning som upprepar elevens tes, men den är inte särskilt

	mår bra av bra kompisar	kraftfull. Ingen uppmaning till aktion.
--	-------------------------	---

### Elev C förtext (HT 2010)

Genresteg	Text	Kommentarer
Rubrik	Barn blir påkörda på övergångsställe	
Argumenterande genre, men inte om mobbning. Inledningen är en orientering till ett problemområde i form av en personlig upplevelse, men inte en tes	På tisdag har jag sett 6 barnen som gick till skolan på övergångsställe men två bilar har stannat inte och 3 barn gick till sjukhus. Efter 5 min ambulansen har kommit och polisen. 3 barn som var i sjukhus de är ville inte dö. Allt ok. De har stannat där 1 vecka.	Inledning till problematik i trafiken. Skribenten belyser ett problem.
Argument 1	För det första tycker jag att det är inte bra att bilarna inte stannat vid övergångsställe och kör på folk.	Skribenten använder textorganiserande bindeord för att argumentera och förklara problematiken.
Argument 2	För det andra tycker jag att bilarna kan döda människor eller speciell barn som är på väg till skolan.	Ytterligare argument som visar på konsekvenser med biltrafiken vid skolorna, men det är inte väl utvecklat.
Hänvisning till fakta och förebyggande agerande hos olika aktörer samt hur problemet ska lösas.	I en skola i stor Stockholm har förekommit flera olyckor vid övergångsställe där barn har blivit påkörda har föräldrar tillsammans med rektor och lärare, de har organiserat sig för att kräva att politikerna ska bygga en gångbro där barnen kan promenera på gångbro men politikerna vill endast ordna med ett trafikljus vid övergångsstället.	Inget ytterligare argument - i stället information om ett problem som finns på en vältrafikerad väg. Förslag på hur man kan göra för att lyckas med att lösa problemet beskrivs.
Avslutning - argument med hänvisning till vad politikerna och bilisterna borde göra för att lösa problemet	Jag tycker att politikerna borde lyssna på föräldrar och bygga en gångbro.  Bilisterna borde köra sakta vid övergångsställe de kanske har också barn hemma!	Avslutningens argument som vädjar till politiker och bilister.

**Elev C eftertext (VT 2011)**

<b>Genresteg</b>	<b>Text</b>	<b>Kommentarer</b>
Rubrik	Mobbning i skolan är dålig!	
Tes	Jag tycker att mobbning i skolan är inte bra. Jag vill sega att barnen i skolan blir inte mobbad!  När du mobbar någon annan så andra personen blir ledsen!	Eleven presenterar en tes som tar ställning mot mobbning på ett tydligt sätt.  Eleven stannar kvar i tesen och utvecklar den genom att visa på konsekvenser.
Argument 1	För det första barnen i skolan måste mår bra! Barnen ska va inte räd att mobbad av sina kompisar.	Skribenten inleder sitt argument med ett textorienterande bindeord 'För det första' och motiverar sin tes.
Argument 2	För det andra tycker jag att om någon blir mobbad ska skolan ordna ett möte dit de mobbade barnen och mobbarna kommer med sina föräldrar.  Å andra sidan tycker föräldrar inte om mobbning. De tycker så därför att hennes eller hans barn blir mobbad. De vill inte så!  De säger också att skolan måste blir kurator!	Skribenten inleder med textorienterande bindeord och utvecklar det första argumentet.  Förslag till åtgärder.  Försök till motargument
Sammanfattning	Sammanfattningsvis är min åsikt att nu är mobbningen slut! Nu är det dags att sluta mobba i skolan!	Inget nytt argument men en återkoppling till tesen, en början till avslutning.
Avslutning	Mobbning måste bli slut därför att barnen i skolan blir ledsen.  Jag vill att andra barn ska sluta mobba andra barn.	Avslutning med uppmaning

I ovanstående matriser presenterades exempel på tre elevers resultat i deras för- och eftertexter från de tre skolorna. Urvalet gjordes utifrån hur tydliga spår det fanns i texterna av den explicita undervisningen. I alla tre exempel visade eleverna att de vid det andra skrivtillfället hade förstått skrivuppgiftens syfte. Exempelvis argumenterar elev B i sin eftertext tydligt för sin åsikt, medan han i sin förtext skrev en beskrivande faktatext om mobbning. Av eftertexterna framgick att eleverna hade utvecklat sin förmåga att strukturera texten enligt de förväntade genrestegen. Samtliga eftertexter hade ganska tydliga teser som underbyggdes av argument. Skribent C var dock ganska tydlig redan i sin förtext, men hade fått med en tydlig avslutning vid det andra skrivtillfället. De tre eftertexterna hade också tydligare avslutningar med antingen uppmaning, sammanfattning eller konsekvensbeskrivning. Vidare hade de tre eleverna utvecklat förmågan att använda bindeord,

både för att inleda argument och för att binda ihop mellan satser. Elev A visade prov på att kunna skapa engagemang genom att vädja till läsaren med känsloladdade ord och uttryck. Både elev A och C hade i sin eftertext en viss påverkan från modelltexten vad det gäller ämnesval och argument. Elevernas användning av lämpliga, ämnesspecifika ord hade också ökat vid det andra skrivtillfället, även om denna utveckling kan problematiseras. Exempelvis använde elev B fler ämnesspecifika ord i sin förtext och ansträngde sig förmodligen då för att hitta lämpliga ord. I eftertexten visade samma elev att han hade utvecklat sin förståelse för textens syfte och tillägnat sig den argumenterande textens struktur, även om det ämnesspecifika ordförrådet hade blivit mindre. Detta kan bero på att det är för allt för många delar att hålla rätt på när man skriver på ett nytt språk. Det är en påminnelse för oss lärare att det kan vara kognitivt för krävande att samtidigt få med ett innehåll med ett ämnesrelevant ordförråd och en tydlig textstruktur. En slutsats som kan dras är att eleverna behöver tid för att lära sig att skriva argumenterande texter om komplicerade ämnen som exempelvis mobbning, och få samtidigt ordning på såväl innehållet, strukturen som ordförrådet.

Elevtexterna visade också hur viktigt det är att eleverna har något att skriva om, d.v.s. att de är insatta i och pålästa om ämnet. Elevernas engagemang för ämnet 'mobbning' kan tolkas som en indikation på att det var ett relevant temaval. Engagemanget syntes framför allt genom att temat fick eleverna att diskutera, reflektera och skriva med stor lust och vilja att uttrycka sig. Nackdelen var att ämnet var komplext och av den anledningen blev en utdragen undervisningsprocess. En del elever blev ganska utmattade och hade ibland svårt att hålla fokus. Det syntes bland annat i elevernas eftertexter där resonemanget tenderade att bli onyanserat och i vissa fall liknade moraliska uppläxningar av mobbarna.

## **5.2 Lärarreflexioner kring inspelad lektion i fas två**

Lärarna i projektgruppen reflekterade över de lektioner som filmats och enades kring följande aspekter med utgångspunkt från de gemensamma filmfokusfrågorna:

Den explicita genomgången av hur en insändartext är uppbyggd ökade märkbart elevernas förståelse för textens struktur. Med hjälp av lärarens vägledning kunde eleverna laborera med genretypiska ord och begrepp och på så vis öka sin förståelse för dessa. Genom att bygga på tidigare kunskaper och erfarenheter, bland annat från fas ett, kunde eleverna också tillägna sig relevanta ämneskunskaper och utveckla ett motsvarande ordförråd. Interaktionen i klassrummet, dels mellan läraren och eleverna, dels eleverna emellan var ett arbetssätt som bidrog till elevernas lärande. Att eleverna fick sitta i smågrupper och "förhandla" om innehållet i insändartexten - den gemensamma modelltexten, skapade ökat utrymme för förståelsen. Detta är också i linje med vad Gibbons (2006) tidigare påpekat. Hon menar att i välplanerade grupparbeten får eleverna möjlighet att interagera med sina klasskamrater, vilket ökar deras muntliga språkfärdigheter. En reflektion som gjordes av lärarna i projektgruppen var att ökad tid till välplanerade och strukturerade elevaktiviteter ökade väsentligt elevernas engagemang för uppgiften. När eleverna gavs tillräckligt med tid att diskutera tillsammans i smågrupper och sedan redovisa sina resultat inför klassen blev det också tydligt för läraren vad eleverna tagit till sig av undervisningen, exempelvis att kunna skilja mellan tes och argument. De kritiska aspekterna för de nyanlända elevernas lärande tydliggjordes ytterligare genom dessa aktiviteter. Hur eleverna använde språket i sina redogörelser gav ledtrådar om

vad de hade förstått och vad som krävde ytterligare bearbetning. Ännu en reflektion som gjordes var att de tidigare kunskaperna kring ämnesområdet mobbning ökade elevernas engagemang och vilja att diskutera. Slutligen tydliggjordes genom de filmade lektionerna vikten av följande:

- syftet med lektionen och urvalet och mängden av stoff måste vara klar och tydlig
- tidsåtgången som ges olika aktiviteter måste vara väl genomtänkt, det är viktigt att eleverna har tillräckligt med tid för att förhandla samt diskutera ord och innehåll
- lärarens sätt att interagera med eleverna är viktig, positiv förväntning och tillit till elevernas förmåga ökar deras möjligheter att klara av uppgiften.

### **5.3 Elevernas reflektioner på skrivuppgiften 'insändare'**

Lärarna i projektgruppen hade avsikt att använda även loggboksskrivande som ett medel för att dokumentera vad eleverna hade tagit till sig av undervisningen, samtidigt som det kunde fungera som en utvärdering av lektionerna. Det visade sig dock att loggboksskrivande kunde tillämpas endast i en av grupperna, i de två andra kompletterades det med särskilda frågor och muntliga intervjuer med eleverna enligt följande:

I en av elevgrupperna gav loggboksskrivandet inte ett önskat resultat över elevernas lärande, utan klassen gjorde även en utvärdering efter hela arbetsområdet. Utvärdering var också ett arbetssätt som eleverna var vana vid från tidigare undervisning. I den genomförda utvärderingen fick eleverna svara på frågor kring ord och begrepp inom ämnesområdet för mobbning och kring metaspråkliga termer för den aktuella textgenren. Syftet var dels att ta reda på hur mycket eleverna hade utvecklat sina kunskaper om ämnet, dels hur väl de hade förstått själva lärandeobjektet för undersökningen - ”att skriva insändare”. I svaren uppgav eleverna hur väl de tyckte att de förstod ord och begrepp inom både ämnet och genren. De fick också ange vad de ansåg behöva mer övning på. Vidare fick de också efter avslutat arbete reflektera över vad de hade lärt sig om ämnet mobbning. De svarade också på frågor som syftade till att undersöka hur väl de förstod genrens syfte, kontext och specifika struktur. Slutligen fick de även uttrycka vad som hade varit svårt, respektive lätt med arbetsområdet. Resultaten användes sedan som underlag i projektgruppens diskussion kring vad som hade gjorts möjligt att lära samt ge svar på de underfrågor som ställts. Svaren kunde ge lärarna kunskap om vad som kunde vara problematiskt för nyanlända elever med svenska som andraspråk för att tillgodogöra sig i undervisningen.

I ytterligare en grupp fick eleverna tillfälle att besvara ett antal frågor om hur det hade varit att skriva en insändare vid de två tillfällena, när förtexten och eftertexten om mobbning skrevs. Vid de båda tillfällena hade frågorna till syfte att få reda på vad eleverna utgick från när de skrev. Hade de textens struktur, innehåll, budskap eller något annat i åtanke? Vidare, om de läste igenom och rättade sina texter eller fick dem lästa och kommenterade av andra? Av svaren vid det första tillfället framgick att en av eleverna hade redan då tänkt mycket på textens struktur. De övriga i gruppen fokuserade enbart på textens innehåll utan att tänka på strukturen. En av eleverna nämnde att hon/han arbetade mycket koncentrerat kring att formulera sina åsikter i frågan. Alla läste igenom sin text, men ingen av eleverna fick hjälp av en utomstående att läsa och kommentera texten. Alla var dock nöjda med sin text.

Beträffande det andra skrivtillfället svarade samtliga elever att de använde sig av kunskapen från den explicita skrivundervisningen. Alla hade kunskaper om den argumenterande textens struktur och språkliga drag, även om de inte kunde benämna alla termer som användes i undervisningen. Det ska tilläggas att eleverna, även vid det andra tillfället, framhöll innehållet som det mest centrala, när de arbetade med att skriva insändaren. De började med att planera innehållet, även om undervisningen också hade fokuserat på textens struktur, bindeord och ämnesspecifika ord. Endast en av eleverna ansåg att hon utgick från tes och argument i sin text, medan de övriga ansåg att uttrycka sin åsikt om mobbning var det huvudsakliga målet för deras skrivande. De flesta tyckte att det gick lättare att skriva insändaren vid det andra tillfället, vilket tyder på att de hade tillägnat sig verktyg för denna skrivuppgift. Någon ansåg också att det var svårare att skriva insändaren vid det andra skrivtillfället, eftersom hon/han då planerade mer och bearbetade texten på olika sätt (se vidare Asklöf 2011).

I en annan grupp hade eleverna enskilt stöd av läraren och elevreflektioner samlades in endast från en elev med hjälp av loggboksfrågorna. Efter varje lektion skrev eleven vad han hade lärt sig, vad han ville lära sig mer om och vad som hade varit svårt, respektive lätt. När det gäller textens struktur skrev eleven att han hade lärt sig att skriva en tes, argument och slutord i form av en uppmaning för en insändare. På frågan vad han ville lära sig mer om svarade han att han ville lära sig hur man använder olika slags bindeord och hur man avslutar en insändare. Han ville också lära sig mer om hur man skriver bra insändare med slående argument och motargument. På frågan om vad som var svårt med att skriva en insändare, skrev han att det var svårt att använda bindeord och kunna variera dessa i texten. Han tyckte också att det var många svåra ord som han behövde behärska för att kunna skriva en insändare. På frågan om vad som var lätt skrev eleven att läsa fakta i insändartexter var lätt. Eleven tog även upp att han hade lärt sig nya ord som hörde ihop med textgenren såsom 'tes', 'argument', 'motargument', 'åsikt', 'sammanfattning'.

Att reflektera över sitt lärande visade sig vara en ganska svår uppgift för andraspråks elever som är relativt nyanlända i den svenska skolan. Svaren blev inte alltid så nyanserade som projektgruppen hade önskat, eftersom eleverna inte behärskade svenska tillräckligt väl. Därmed var det också svårt för eleverna att tydligt förklara och ge detaljer kring vad som varit lätt, respektive svårt. Vid tolkningen av elevernas reflektioner bör man också ta hänsyn till att det är fråga om ett litet antal elever, även om analysen ändå gav en liten fingervisning om hur eleverna tagit till sig undervisningen.

I vissa fall intervjuades eleverna för att få deras reflektioner. Flera av eleverna betonade att det var roligt att samarbeta i smågrupper och redogöra arbetet inför klassen. Vidare lyfte några av eleverna fram det gemensamma skrivandet som värdefullt för lärandet. Forumspel som ingick i undervisningen för att skapa förståelse för ämnesinnehållet upplevde eleverna särskilt givande.

## 6. DISKUSSION

Argumenterande texter är ofta komplexa och ställer höga krav på elevernas språk- och skrivförmåga (Gibbons 2006, 2010; Toulmin 2003 ). Många elever upplever därför att argumenterande texter är svåra och vågar inte att ge sig in på sådana skrivuppgifter. Svårigheterna kan finnas på flera olika plan, varav den första ofta består av att eleverna saknar tillräcklig kunskap om det aktuella ämnesområdet och syftet med argumenterande texter, samtidigt som de inte har utvecklat tillräckliga språkliga resurser för att framställa sådana texter. Alldeles särskilt gäller det elever som är nyanlända och som börjar lära sig svenska som andraspråk. Eleverna kan även ha svårt att få syn på de kulturella mönster (t.ex. stilnivå, retoriska mönster, graden av formalitet, konventioner för hur man börjar och avslutar) som gäller för argumenterande texter i den svenska kontexten. I skrivundervisningen tas det ibland för givet att eleverna har mött argumenterande texter och därmed omedvetet tillägnat sig de karaktäristiska dragen för sådana.

Vår huvudfråga var: *Hur gör användandet av explicit undervisning i genren argumenterande text det möjligt för nyanlända att öka och accelerera sin medvetenhet som språkanvändare?*

Vi identifierade några kritiska aspekter som vi ansåg att eleverna behövde kunna när de skulle skriva en argumenterande text. Dessa kritiska aspekter var följande:

- Förståelse för genrens funktion och kontext
- Kunskap och ett relevant ordförråd om ämnet och genretypiska drag
- Förmåga att uttrycka en åsikt och att argumentera för den

I denna undersökning kom vi fram till att språket, ordförrådet och osäkerheten kring grammatiska strukturer är problematiska för nyanlända, dels när de skall tillägna sig faktakunskaper för att forma sig en åsikt kring, dels för att kunna använda stilistiska grepp såsom värdeladdade uttryck, vädjan till känslor, kontakt med läsaren etc. Osäkerheten kring de egna språkliga resurserna kan också förstärka otryggheten inför att uttrycka en åsikt.

Projektgruppen kunde konstatera att den explicita undervisningen och användandet av cirkelmodellen för undervisning och lärande ökade elevernas förståelse för både genrens funktion och kontext, gav ett större ordförråd kring såväl tema som genre och ökade förmågan att föra en diskussion kring språket - det metaspråkliga. Resultaten visade också att den egna säkerheten och viljan att uttrycka en åsikt ökade. Hur gjordes då detta möjligt? Enligt diskussionerna i projektgruppen ansågs följande aspekter bidra till elevernas lärande:

- Eleverna blev trygga och fick tilltro till sin egen förmåga genom de språkliga verktyg de fick tillgång till genom undervisningen.
- Genom aktiviteter där begrepp och ett relevant ordförråd övades vågade eleverna börja uttrycka sina tankar och åsikter.
- Eleverna fick en fördjupad förståelse genom att "kunskapsbyggandet" skedde successivt i de fyra faserna och genom att tid gavs till varje fas.
- Elevinteraktionen skapade förhandlingsmöjligheter och diskussionerna fördjupades och internaliserades.



- Eleverna byggde upp förståelse för att lärande är en process, de engagerades i den och att diskutera den - ett metaspråk växte fram.
- Lektionerna blev välplanerade och strukturerade och lärarna säkrare i sin undervisning enligt den genrepedagogiska modellen och den explicita undervisningen.

Undersökningen hade också till avsikt att ta reda på vilka didaktiska moment som var nödvändiga för att nyanlända elever skulle tillgodogöra sig undervisningen av den argumenterande genren - insändare. När projektgruppen reflekterade över den genrepedagogiska undervisningen kom de fram till nödvändigheten av följande didaktiska moment:

**Ämnesdidaktisk planering:** För att kunna tillämpa och lyckas med genrepedagogisk och explicit undervisning krävs att lärare är väl insatta i undervisningsmodellen. Ett viktigt moment är ämnesdidaktiska diskussioner med kollegor i skolan eller som i den aktuella undersökningen, gemensamma diskussioner i projektgruppen, där även den gemensamma lektionsplaneringen, analysen av lektionerna och lärarreflektionerna skedde .

**Utgå från eleverna:** Arbetet bör inledas med en inventering av vad eleverna redan kan inom ämnet och även om genren. Det finns olika sätt att kartlägga elevernas förkunskaper, ett exempel är brainstorming om ämnet. Då får eleverna själva först göra en tankekarta med ord och begrepp kring ämnet, genom att använda ordbok, dator eller genom modersmålslärares hjälp. Därefter hjälps hela klassen åt att bygga upp en tanke- och begreppskarta över temat (se Hajer och Meestringa 2010). Det är viktigt att utgå från att eleverna har kunskaper på sitt modersmål som måste lyftas fram. En förutsättning är också att ämnet är engagerande för eleverna, särskilt under de lektioner i fas ett då lärare och elever arbetar tillsammans i sökandet efter fakta och kunskap om ämnesområdet. Om innehållet är bristfälligt underbyggt kommer det att påverka elevernas möjlighet att kunna bygga upp en argumenterande text. Faktakunskaperna behövs för att kunna argumentera övertygande.

**Elevinteraktion:** Utifrån de filmade lektioner och de slutsatser vi kunde dra av dessa hade elevernas interaktion med varandra en stor inverkan på deras kunskapsintegrering. Elevernas engagemang och intresse ökade, vilket också påverkade inläringen. Genom att muntligt inför gruppen redovisa för förda diskussioner och samtal i grupparbeten synliggjordes också för lärarna vad eleverna faktiskt lärt sig och vad som de ännu inte behärskade.

**Explicit undervisning:** Den explicita undervisningen i den argumenterande genren 'insändare', har enligt projektgruppen haft en stor betydelse för de nyanlända elevernas lärande. Användandet av en modelltext som analyserades och dekonstruerades för att sedan gemensamt åter byggas upp, gav eleverna en möjlighet att skriva texter som är genremässigt relevanta och hade ett ämnesrelaterat språk. Nyanlända elever accelererade därmed sitt lärande och fick verktyg för att uttrycka sig och delta i det gemensamma samtalsrummet, något som ju är en demokratisk rättighet.

**Sociala koder:** Utöver den explicita undervisningen i ämnesinnehållet är det viktigt att ta hänsyn till att de sociala koderna kan vara okända för nyanlända elever. Att träna sig i att uttrycka sina åsikter på ett för andra inte kränkande sätt samt att respektera andras åsikter är

ett viktigt inslag i all undervisning och inte minst i undervisningen av nyanlända, där många olika kulturella föreställningar kan vara representerade. I gruppen av nyanlända där undervisning oftast sker i någon form av förberedelse- eller mottagningsklass, kan det finnas elever som inte har erfarenhet av ett skolsystem som uppmuntrar de egna åsikterna. I svenska läroplaner står det uttryckligen att eleverna skall lära sig att argumentera och uttrycka sina åsikter, men att vår yttrandefrihet också vilar på grunden av respekt för varandra och våra olika åsikter.

**Problem** för nyanlända att tillgodogöra sig undervisningen kan bestå av att eleverna behöver tid för att lära sig att skriva argumenterande texter och samtidigt få ordning på såväl textens innehåll, struktur som ämnesrelaterat ordförråd. Eleverna behöver också vara insatta i och pålästa om ämnet för att de ska ha något att skriva om och kunna uttrycka sin åsikt och argumentera för den. Komplexa ämnesområden tenderar att bli utdragna undervisningsprocesser där en del elever kan tröttna och få svårt att hålla fokus i ämnet.

## 6.1. Slutsatser

Undersökningen kom fram till att det går att använda sig av kognitivt utmanande skrivuppgifter i undervisningen av nyanlända elever som håller på att lära sig svenska som andraspråk. Det höjer också förväntningarna på elevernas prestationer (se styrdokument om betydelsen av höga förväntningar). Elevernas utvärderingar och reflektioner visade att de uppskattade undervisningen, vilken gav dem möjligheten att kunna uttrycka sina tankar i en komplex skrivuppgift, med tankar och synpunkter på olika företeelser i världen, trots att deras språkliga resurser i svenska än så länge fortfarande var under utveckling. En reflektion som lärarna i projektgruppen gjorde var hur viktigt det var att bygga upp ämnesområdet från grunden och använda sig av en mängd olika elevaktiviteter för att de skulle få rikliga tillfällen att använda svenska i olika sammanhang. En slutsats var också att det går att accelerera inlärningsprocessen något genom en engagerande undervisning, vilket bland annat omfattar interaktion mellan lärare och elever som bygger på stöttningsprincipen och elevaktiviteter som gör lärandet lustbetonat för eleverna, exempelvis forumteater, filmer som belyser ämnesfältet, grupparbeten, insamling av fakta som källmaterial, undervisningsmaterial som inkluderar både text, bilder och diagram. Undervisningen bör byggas på beprövad praxis och kombinera pedagogiska arbetssätt av olika slag, även om man, som i det aktuella fallet, har följt en specifik, genrepedagogisk undervisningsmodell. Men all beprövad erfarenhet behövs för att skapa en god inlärningsmiljö och göra elevernas lärande möjligt.

Då det finns mycket lite forskning på området nyanlända elever, hoppas projektgruppen att denna undersökning, trots sin begränsade omfattning, kan ge inspiration till lärare som undervisar nyanlända elever. Situationen för dessa elever har också uppmärksamats alltmer i Skolverkets rapporter och inom den akademiska forskningen. På många skolor runt om i landet har lärare också fått kompetensutveckling, när det gäller språkutvecklande undervisning i alla ämnen. Ytterligare ett steg som behöver tas är att påverka lärarnas förväntningar och attityder gentemot nyanlända elever. Det framgår av resultaten från denna

undersökning, där lärarna utvecklade en tilltro till de nyanlända elevernas förmåga och ställde höga krav och förväntningar på eleverna. Slutsatsen är att dessa krav och förväntningar inte är orimliga, så länge eleverna får den stöttning som de behöver.

## LITTERATURFÖRTECKNING

- Asklöf, M. (2011), *Spår av explicit undervisning i elevtexter och tankar av skrivande*. Examensarbete 15 hp. Svenska som andraspråk: andraspråksundervisning - kandidatkurs. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.
- Axelsson, M. (1998), En språkpedagogisk utvärdering. I: M. Axelsson och R. Norrbacka Landsberg. *En studie av två internationella klasser - ur etnologiskt och språkpedagogiskt perspektiv*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Axelsson, M. , Lennartson - Hokkanen, I. och Sellgren, M. (2002), *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Axelsson, M. och Norrbacka Landsberg, R. (1998), *En studie av två internationella klasser - ur etnologiskt och språkpedagogiskt perspektiv*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of pedagogic Discourse. Class, Codes and Control, Vol. 4*. London and NY: Routledge.
- Bernstein, B. (1971), *Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Class, Codes and Control, Vol. 1*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bunar, N. (2010), *Nyanlända och lärande - Vetenskapsrådets rapportserie - 6: 2010. En forskningsöversikt om nyanlända elever*. [www.vr.se](http://www.vr.se)
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988), *Teaching Factual Writing: A Genre-based Approach*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, Sydney.
- Čekaitė, A. (2006), *Getting started: Children's participation and language learning in an L2 classroom*. Linköping: Linköping University.
- Christie, F. (1999), The pedagogic device and the teaching of English. In: Christie, F. (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London & New York: Continuum.
- Christie, F. and Derewianka, B. (2008), *School Discourse*. London & New York: Continuum.
- Derewianka, B. (2004), *Exploring How Texts Work*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Gibbons, P. (2010), *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010), *Språkinriktad undervisning - en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Halliday, M.A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Edward Arnold.

Hedeboe, B. & Polias, J. (2008), *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Holmberg, P. & Karlsson, A-M (2006), *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Holmquist, M., Lövdahl, C. & Strömberg, L. (2006), När blir en funktion en ekvation? I: Holmqvist, M. (Red.), *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010), *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Kuyumcu, E. (2011), *Utvärdering av Knutbyprojektet. Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. [www.pedagogstockholm.se/-/Kunskapsbanken](http://www.pedagogstockholm.se/-/Kunskapsbanken)

Kuyumcu, E. (2004), Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2010), Förord. I: Hajer, M. & Meestringa, T. (2010), *Språkinriktad undervisning - en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Skolverket.

Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Martin, J.R. (1999), Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In: Christie, F. (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London & New York: Continuum.

Martin, J.R. och Rose, D. (2008), *Genre relations. Mapping culture*. London & Oakville: Equinox.

Sellgren, M. (2011), *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever I skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats I tvåspråkighetsforskning. Forskarskolan SLIM. Språk och lärande I mångfaldsperspektiv.

Skolinspektionen (2009), *Övergripande granskningsrapport 2009:3. Utbildning för nyanlända elever - rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. [www.skolinspektionen.se](http://www.skolinspektionen.se)

Skolverket (2007), *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever. Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Rapport 2007-06-13 1(55) Dnr 2006:2145. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Skolverket (2008), *Allmänna råd och kommentarer 2008. Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Toulmin, S. E. (1958/2003 Andra upplaga), *The Uses of Argument*. New York: Cambridge University press.

Vygotsky, L. (1986), *Thought and Language*. Kozulin, A. (Trans. And Ed.). Cambridge, Mass. & London: The MIT Press.

Vygotsky, L. (1934/1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Cambridge University press.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100