

Språk- och ämnesutvecklande arbete i samhällsorienterande ämnen – en fallstudie

Birgitta Norberg Brorsson

Lärare i olika ämnen möter i sin undervisning i dag också nyanlända elever med begränsade kunskaper i svenska. Alla lärare bör därför ha kunskaper om vad det innebär att lära på ett nytt språk och vilka didaktiska verktyg som är relevanta att använda för att stötta eleverna, i synnerhet de nyanlända, så att såväl deras språk- som ämneskunskaper utvecklas. Baserat på material insamlat inom ramen för ett tvåårigt forsknings- och utvecklingsprojekt på en grundskola behandlar detta kapitel undervisningen i samhällsorienterande ämnen, närmare bestämt i temat Lag och rätt i en klass i årskurs 7. Delar av undervisningen analyseras i syfte att genom goda exempel öka kunskapen om hur en språk- och ämnesutvecklande undervisning kan utformas generellt och mer specifikt hur den ger tillfällen till utveckling av skolspråk, till reflektion och argumenterande.

I kapitlet ges även exempel på och analys av texter som en nyanländ elev och några andra, tidigare anlända, flerspråkiga elever skrev under temats gång. Analysen visar att undervisningen gav många tillfällen till meningsfull språkanvändning i både samtal, skrivande, läsande och lyssnande, där eleverna fick använda de för temat specifika orden och begreppen samtidigt som deras ämneskunskaper utvecklades. Flera av uppgifterna var kognitivt utmanande och krävde såväl grupp- som individuellt arbete och olika former av stöttning från läraren. För den nyanlända eleven möjliggjorde utformningen av undervisningen ökad språkförståelse och deltagande i olika aktiviteter, vilket också medförde att han blev en klasskamrat, inte endast en nyanländ elev, som aktivt medverkade i gruppens och klassens arbete.

”E N STRÄVAN SKA vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (Skollagen, 2010, 4 §). Skillnader mellan elever har alltid funnits, och alla klasser har varit och är i olika grad heterogena oavsett varifrån eleverna kommer, vilket krävt att lärarna anpassat sin undervisning. I dagens skola är sammansättningen av elever mer internationell än tidigare, och många språk finns ofta representerade i klassrummet. Forskning (t.ex. Hylténstam & Lindberg, 2013) visar att de flerspråkiga eleverna generellt inte får det nödvändiga stödet för att nå skolans mål. Exempelvis skriver Skolinspektionen i sin rapport (2010:16, s. 6) att ”arbetet med att ge flerspråkiga barn förutsättningar för en optimal språk- och kunskapsutveckling på många håll har stora brister”. Ofta relateras den bristande måluppfyllelsen till elevens ankomstår, antal år i nya landet, föräldrars utbildningsbakgrund, ekonomi och bostadsort, det vill säga omständigheter som kan kopplas till individen och minoriteten (Fridlund, 2011, s. 17). Dessa faktorer kan inte skolan påverka, men det finns också faktorer skolan faktiskt har inflytande över, det vill säga dem som berör hur skolan fullgör sitt utbildningsuppdrag, exempelvis hur lärare i olika ämnen tar hänsyn till den språkliga dimensionen i undervisningen.

Läraren ställs i dag inför delvis nya utmaningar vad gäller att ge den stöttning varje enskild elev behöver för att utvecklas. Ännu större blir utmaningen när nyanlända elever med liten kunskap i det svenska språket ska integreras i klasserna. Situationen är ovan för de flesta lärare, även för de relativt nyutbildade, då aspekter om vad det innebär att både lära sig ett nytt språk och utveckla ämneskunskaper parallellt inte alltid behandlas i lärarutbildningen (Norberg Brorsson & Lainio, 2015).

I detta kapitel ges exempel på hur en språkutvecklande undervisning kan utformas i samhällsorienterande ämnen i slutet av grundskolan, närmare bestämt inom temat Lag och rätt, och vilka didaktiska verktyg som kan vara relevanta att använda. I kapitlet berörs också hur en genomtänkt undervisning ger stöttning i utvecklingen av det så viktiga skol-språket och tillfällen till reflektion och argumenterande. Exempel ges även på hur muntliga övningar ger stoff till och stöd i skrivandet av olika texter.

I följande avsnitt berörs några aspekter i forskningen kring innebörden av en språkstödjande undervisning generellt och som är av relevans för den studie som behandlas längre fram i kapitlet.

Språkstödjande undervisning

Forskningen (t.ex. Mohan, Leung & Davison, 2001; Norberg Brorsson & Lainio, 2015) kring språk och lärande visar att en integrering av språk- och ämnesundervisning främjar elevernas språkutveckling. Det blir då viktigt att läraren skapar sammanhang som kräver att språket används och som medför att eleven finner det meningsfullt att använda språket. Sådan undervisning är positiv inte endast för nyanlända flerspråkiga elever, utan för alla elever.

I en språkinriktad, språkutvecklande undervisning i olika ämnen är språkutveckling ett medel för att förstå det aktuella ämnet. Meltzer och Hamann (2005) har sammanställt amerikansk och kanadensisk forskning om språkstödjande undervisning och de drar slutsatsen att lärare i alla ämnen bör inspireras av och använda samma undervisningsstrategier som kompetenta andraspråklärare följer. De konstaterar bland annat att elevernas språk- och kunskapsutveckling främjas om läraren i sina ämnen betonar läsande, skrivande, talande, lyssnande och visualisering, om läraren skapar en elevcentrerad undervisning där elevers erfarenheter tas tillvara och om läraren känner till och kan analysera de typiska dragen i texter inom det egna ämnet. Schleppegrell (2004) skriver:

Teachers need greater knowledge about the linguistic basis of what they are teaching and tools for helping pupils achieve greater facility with the ways language is used in creating the kinds of texts that construe specialized knowledge at school. (Schleppegrell, 2004, s. 3)

Axelsson (2013) beskriver med hänvisning till Thomas och Colliers studier fyra samverkande komponenter som är centrala i flerspråkiga elevers utbildning. De är: en sociokulturellt stödjande miljö, språkutveckling, ämnesutveckling och kognitiv utveckling.

Klassrummet utgör en viktig del i den *sociokulturellt stödjande miljön* som bör vara inriktad mot samarbete och skapa trygghet. Också familjen, vardagslivet och det övriga samhället är viktiga faktorer. Komponenten *språkurveckling* omfattar både första- och andraspråsutveckling och båda språken behövs för elevens kunskapsutveckling. *Ämnesutvecklingen* berör alla ämnen i skolan och den måste fortgå parallellt med utvecklingen av andraspråket. Här har förstaspråket en viktig roll, liksom den ämnesundervisning som erbjuds. Den sista komponenten, *den kognitiva utvecklingen*, måste fortsätta trots att elevens kunskaper i andraspråket är begränsade. Det innebär att eleven bör få kognitivt krävande och utmanande uppgifter. Dessa fyra komponenter förutsätter varandra och samtliga bör vara närvarande i lärandemiljön (Axelsson, 2013).

För att eleverna ska ha möjligheter att klara de kognitivt krävande uppgifter som forskningen (se t.ex. Mariani, 1997) betonar är det i synnerhet för andraspråkselever av stor betydelse att undervisningen erbjuder mycket stöttning. I tabell 7:1 synliggörs dels uppgifternas kognitiva nivå, dels graden av situationsberoende i form av den kontext som skapas runt uppgiften.

TABELL 7:1. *Kognitiv nivå och grad av situationsberoende*

III Kognitivt krävande, mycket kontext - utvecklingszonen	IV Kognitivt krävande, lite kontext - frustrationszonen
I Kognitivt enkel, mycket kontext - komfortzonen	II Kognitivt enkel, lite kontext - utträkningszonen

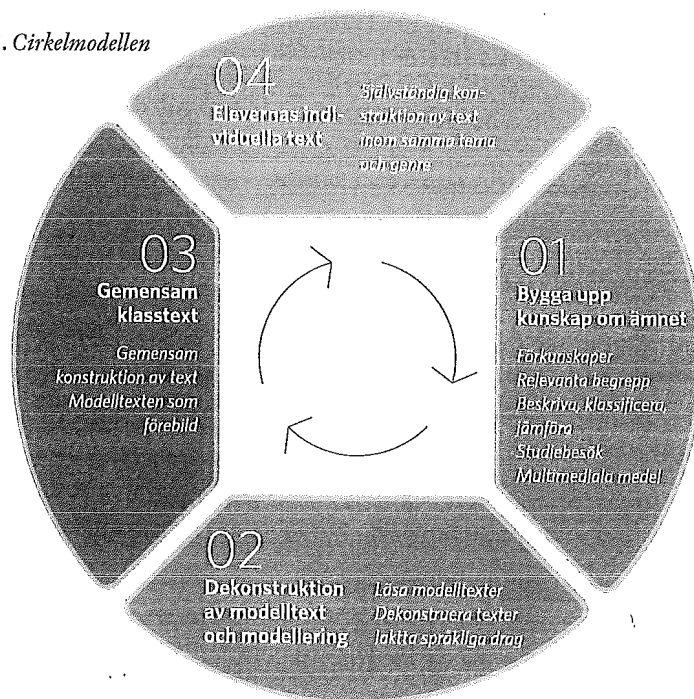
Källa: Cummins, 1996; Mariani, 1997

Att få kognitivt enkla uppgifter, med mycket eller lite kontext (zon I och II i tabell 7:1), kan upplevas bekvämt eller tråkigt men leder i liten grad till utveckling av språk och ämneskunskaper. Även om eleven inte behärskar undervisningsspråket till fullo, är det viktigt att inte förenkla uppgifterna så att de hamnar under elevens kognitiva nivå. Kognitivt utmanan-

de uppgifter (zon IV) kan skapa svårigheter för eleven om en stödjande kontext inte finns. Det är således zon III som undervisningen bör sikta på, också för de nyanlända och flerspråkiga eleverna. Där ges utmanande och i möjligaste mån autentiska uppgifter, men också mycket stöttning, t.ex. genom rikliga tillfällen till olika former av språkanvändning där det aktuella innehållet och den därmed sammanhängande vokabulären behandlas i samtal, genom läsning och i skrivande, liksom genom användning av multimodala medel. Sådana exempel ges längre fram i kapitlet.

En inriktning inom skrivpedagogiken som rönt stort intresse bland lärare är genrepedagogiken, där främst skolans ämnesspecifika genrer fokuseras. Här behandlas i korthet endast den del av genrepedagogiken som är av intresse för innehållet i detta kapitel. Jag går således inte in på den teori om lärande som genrepedagogiken bygger på, nämligen Vygotskys sociokulturella perspektiv. Inte heller berör jag Hallidays systemisk-funktionella grammatik som är en annan viktig del i genrepedagogiken (för en lättillgänglig introduktion, se Johansson & Sandell Ring, 2010). Det jag här fokuserar på är den så kallade *cirkelmodellen* (se figur 7:1) genom

FIGUR 7:1. *Cirkelmodellen*



vilken elevernas kunskap om genrens typiska drag byggs upp i ett välstrukturerat arbete. Eleverna får i dessa steg ett genomtänkt stöd för att senare kunna skriva texter i olika genrer på egen hand. Genom denna stöttning får eleverna möjlighet att arbeta på en hög kognitiv nivå, det vill säga zon III i tabell 7:1.

Cirkelmodellen (se figur 7:1) omfattar fyra steg. I det *första steget* byggs ämneskunskapen upp med utgångspunkt i elevernas förförståelse, och tillhörande ordförråd lärs in, liksom ämnesspecifika begrepp och uttryck. Utöver genom läsning får eleverna kunskap via tabeller, kartor, filmer etc. Eleverna får interagera på många olika sätt och använda det specifika språket. I det *andra steget* arbetar lärare och elever med en modelltext i den aktuella genren genom att dekonstruera den för att analysera textens syfte och struktur, liksom dess språkliga drag. I det *tredje steget* skriver lärare och elever gemensamt en ny text i samma genre. Därigenom får eleverna kunskap om hur man kan resonera kring olika val av innehåll, struktur och språk som de senare kan använda i det *fjärde steget* då de självständigt ska skriva en text i genren. Samtliga steg behandlar således samma tema, vilket medför att eleverna på olika sätt får möjligheter att befästa såväl ämnes- som språkkunskaper.

Genom arbetet med kognitivt krävande uppgifter och i genreskolans olika steg stöttas eleverna i sin tillägnan av det så kallade *skolspråket*. Det skiljer sig i många avseenden från elevernas vardagsspråk. Det används ofta i skrift och ställer stora krav på exakthet och behärskning av de specifika ord och begrepp som ingår i respektive ämne. Det är även mer abstrakt och berör till stor del generella samband som ofta ligger långt från elevernas erfarenheter och liv. Skolspråket kräver arbete av alla elever, men i synnerhet av de flerspråkiga eleverna och elever med svenska som förstaspråk från studieovana miljöer. Om eleverna inte erbjuds en undervisning där skolspråket används på olika sätt, såsom i läsning, skrivande, samtal, användande av digitala medier och drama, riskerar främst de i föregående mening nämnda eleverna att stanna i vardagsspråket, vilket sannolikt medför svårigheter för dem att klara sina studier.

Språk utvecklas genom en oupphörlig kontakt med andra och det så kallade *vardagsspråket* är det vi först utvecklar i möten med andra människor. Det karaktäriseras av att till stor del användas muntligt för att förmedla information om konkreta, närliggande frågor som inte säl-

lan är av privat karaktär. Muntligheten bidrar till att kraven på exakthet inte är lika stora som då vi formulerar oss skriftligt; den vi kommunicerar med finns kanske nära och möjligheter till förklaringar och frågor ges. Detta medför att vardagsspråket är bundet till en viss, av de inblandade känd, kontext som ofta är nödvändig för att budskapet ska nå mottagaren.

Vardagsspråket har eleverna med sig till skolan och det är det språk som de nyanlända eleverna först tillägnar sig. Men i skolans undervisning möter de tidigt det avancerade skolspråket. Skolan har ett stort ansvar att skapa lärmiljöer där eleverna med start i vardagsspråket stöttas att tillägna sig det dekontextualiserade, abstrakta och vetenskapliga skolspråket så att de kan integrera det och använda det i olika sammanhang (se t.ex. Vygotsky, 1978; Cummins, 2000; Schleppegrell, 2004; Norberg Brorsson, 2007).

I det följande ges först kort information om det projekt inom vilket jag hämtat forskningsmaterial och därefter beskriver och analyserar jag hur undervisningen om lag och rätt utformas i en klass i årskurs 7. I fokus för min studie står i första hand den nyanlända eleven Ahmed (fingerrat namn).

Ett tvåårigt aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt

Det tvååriga projekt som beskrivs i det följande uppvisar flera drag som är typiska för aktionsforskning. Projektet initierades av sex lärare som deltagit i kompetensutvecklingsdagar om genrepdagagogik och som med en forskares stöd önskade börja arbeta genrepdagagogiskt i bland annat de samhälls- och naturorienterande ämnena (SO- och NO-ämnena) med elever som började årskurs 7 hösten 2014. Ett syfte med projektet är att utveckla undervisningen genom att låta en del av verksamheten beforskas och samtidigt ge lärarna möjlighet till kompetensutveckling. Det senaste året har skolan tagit emot nyanlända elever och ett annat syfte med projektet är att få större kunskap om hur dessa elever kan integreras i vanliga klasser på ett sätt som stödjer såväl deras språk- som kunskapsutveckling. Projektet erbjuder ett nära samarbete mellan lärarna och mig som forskare, och dess yttersta syfte är att lärdomar och erfarenheter ska spridas "som ringar på vattnet" och därigenom utveckla skolans verksamhet och

ge bidrag till forskningen. Skolan är en liten kommunal grundskola med cirka 270 elever fördelade på totalt nio klasser i årskurserna 7, 8 och 9. Alla elever har lärplattor och skolan är testskola för digital undervisning.

Temat Lag och rätt – en fallstudie

Detta kapitel baseras på en fallstudie av undervisningen i temat Lag och rätt i en klass i årskurs 7 och är en delstudie inom ramen för det ovan beskrivna projektet. Materialet utgörs av videofilmade lektioner under temat Lag och rätt, totalt cirka 1 300 minuter, ljudinspelningar från samma lektioner, lärarintervjuer, en cirka 20 minuter lång intervju med den nyanlända eleven Ahmed samt elevtexter som eleverna sänt till mig via ett Google-konto. Läraren valde att i temat fokusera främst på den argumenterande texttypen, varför de flesta elevtexterna innehåller någon form av argumentation. Efter varje lektion jag deltog i gjorde jag också anteckningar kring lektionsinnehåll, elevaktivitet etc. Kapitlet bygger främst på transkribering av vissa avsnitt i videoinspelningarna, elevintervjun och några elevtexter.

Temat, som genomfördes i början/mitten av vårterminen 2015 och omfattade veckans samtliga SO-lektioner samt en av svensklektionerna, totalt 3–4 lektioner i veckan, pågick i ungefär en månad. Även vissa av så kallade ”Skolans val-lektioner” togs i anspråk. Lektionslängden varierade mellan 90 och 100 minuter. Läraren samverkade med sig själv då hen är både svensk- och samhällskunskapslärare.

Den nyanlända eleven Ahmed kom till skolan hösten 2014 efter att under ett år ha gått i introduktionsklass. Han deltog under hösten i vissa lektioner utöver studierna i svenska som andraspråk. Vårterminen 2015 deltog han i samtliga lektioner, men läste svenska som andraspråk då övriga klassen hade svenska. Han hade även undervisning i modersmål en lektion i veckan, men däremot ingen studiehandledning på sitt modersmål, arabiska. Av såväl läraren i svenska som andraspråk som övriga lärare i klassen bedömdes han under vårterminen ha mest att vinna på att följa den ordinarie undervisningen i skolans olika ämnen. Förutom Ahmed bestod klassen av 28 elever, varav 8 var flerspråkiga men ej nyanlända.

Planeringen av temat Lag och rätt

Nästan samtliga lektioner använde eleverna sin lärplatta som de alltid bar med sig. Lärarens planering anpassades inte specifikt till Ahmeds behov utan utformades så att alla elevers varierande behov skulle kunna mötas. Hur detta blev möjligt beskrivs i det följande.

Under den första lektionen delades ett antal dokument ut som eleverna skulle använda under hela temat. Läraren redogjorde för vad klassen skulle arbeta med, hur de skulle göra det och när det skulle äga rum. Även temats syfte och bedömningskriterier delades ut. Exempelvis angavs för betyget E:

Samhällskunskap:

Eleven har grundläggande kunskaper om olika samhällsstrukturer [...]. Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då enkla samband med enkla och till viss del underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med enkla resonemang och till viss del underbyggda argument och kan då i viss utsträckning växla mellan olika perspektiv.

Svenska:

Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer.

Kriterierna gicks igenom så att eleverna skulle förstå vilka förväntningar de skulle uppfylla.

Arbetsgången, som eleverna fick skriftligt, såg ut enligt följande:

- **Intro** - bikupa om begrepp. Vad är brott och vad är straff?
Answer garden.
- **Lagar/oskrivna regler** - Diskussion om vad som är lag och vad som är oskrivna regler.
- **Lagboken** - Vad står det? Varför finns den?
Arbete i häftet och gemensam diskussion.
- **Vi följer ett brott** - Häftet tar oss igenom ett påhittat fall, Eleverna gör *popplet*.

- **Hur går en rättegång till?** – Eleverna presenterar en rättegång. Spela upp inför klassen.
- **Skriv i par** – Kortare argumenterande texter. Vi gör först en gemensam text om en fråga. Eleverna skriver om följande frågor:
 - Vem är kriminell? Den som begår ett brott? Den som fortsätter begå brott under en längre tid? Beror på vilket brott?
 - Vilket är värst? Sno pengar av en kompis eller kläder i en affär? Varför tycker ni så?
 - Hur kommer det sig att vissa gör det "förbjudna" medan andra låter bli när alla vet vad som är rätt och fel?
 - Är det kriminellt att fuska med skatten eller att arbeta svart?
 - Finns det en nedre gräns för vad som är ok att stjäla eller är det alltid fel att ta andras grejer?
 - Om du får reda på att någon gjort något brottsligt, vad krävs för att du ska berätta? Beror på brottet? Beror på vem som drabbats? Beror på vem det är som gjort brottet?
- **Straff** – Vilka olika straff finns det? Arbete i häftet.
- **Film** – Om brott i grupp. Diskussionsfrågor i smågrupper. (UR)
- **Rättegång på riktigt** – Vi besöker Tingsrätten och följer en rättegång på riktigt.
- **Brott bland unga** – Vilka brott är vanligast bland ungdomar? Olika mellan könen? Varför klaras så få brott upp?
- **Film** – Om internettrakasserier. Diskussion i smågrupper. (UR)
- **Historisk tillbakablick** – Eleverna får en klippt text som sammanfattas i grupp.
- **Genomgång** – Checklista argumenterande text. Hjälp med ord och fraser o.dyl.
- **Avslutande argumentation** – Enskild text. Frågeställning inte klar ännu.

Eleverna fick även ett begreppspapper där 33 olika begrepp angavs med plats för elevens förklaring. *Civilrätt, signalement, anhålla, husrannsakan, yrka* och *målsägare* är några exempel på ord som skulle förklaras. Ett liknande, men tomt, papper delades också ut där eleverna själva kunde ange okända ord de stötte på och som de behövde förklara. Dessa båda papper skulle eleverna arbeta med fortlöpande under hela temat vartefter orden dök upp.

Ett annat material om lag och rätt delades ut med texter som anknöt till planeringens olika moment, bland annat ett fiktivt fall där eleverna fick följa ett helt förlopp från brott till dom.

Läraren har stöd i läroplanen, Lgr 11, för valet av temat om det svenska rättssystemet och även för planeringen och genomförandet av undervisningen, vilket framgår av följande exempel ur syftesbeskrivningar och kunskapskrav. Formuleringarna i läro- och kursplanerna visar att språket tilldelas en central roll i syftesbeskrivningen i ämnet samhällskunskap. Exempelvis sägs:

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar. Därigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor. (Skolverket, 2011, s. 199)

Att ”uttrycka och pröva sina ställningstaganden” och ”delta i ett öppet meningsutbyte” är svårt om man inte har tillgång till det språk som krävs för att göra just detta. Detsamma gäller givetvis också då eleverna ska utveckla sin förmåga att ”analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller” och ”uttrycka och värdera olika ståndpunkter” (Skolverket, 2011, s. 199–200).

De språkliga dimensionerna i lärandet blir tydliga även i kunskapskrav som exempelvis de för betyget E i samhällskunskap i slutet av åk 6. Bland annat ska eleven kunna beskriva ”enkla samband inom olika samhällsstrukturer och använda begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt” och ”enkla och till viss del underbyggda resonemang” (Skolverket, 2011, s. 205).

Även till kursplanen i svenska anknyter temat Lag och rätt. I ämnets syfte sägs att eleverna ska utveckla kunskaper om ”hur man formulerar egna tankar och åsikter i olika slags texter och genom skilda medier” (Skolverket, 2011, s. 222). Eleverna ska utveckla ”kunskaper om olika former av sakprosa. I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2011, s. 222). Av kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 6

framgår att eleven, utifrån sina egna erfarenheter, bland annat kan "tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang", liksom att eleven genom att "kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan förstärka och levandegöra sina texters budskap" (Skolverket, 2011, s. 228).

Genomförande av temat Lag och rätt

Här presenterar jag inslag i undervisningen som på olika sätt fungerar språk- och kunskapsstödjande för främst den nyanlända eleven men också för eleverna generellt. Dessa inslag berör vardagsspråk och skolspråk, kognitivt utmanande uppgifter och argumentation.

Start i vardagsspråket och i elevernas värld

Temat Lag och rätt inbegriper både ett tankekrävande stoff och avancerad språkanvändning. För att detta stoff ska bli tillgängligt för eleverna är det viktigt att starta i den tankevärld och med det språk eleverna känner till. Gibbons (2013) skriver:

... inläringen av nya begrepp [måste] börja med samtal i klassrummet om vad eleverna känner till om ämnet, med ett vardagsrelaterat språk och exempel från deras vardag ... Att språket i ämnet tydliggörs och blir ett undervisningsmål som ska bedömas tillsammans med ämnesinnehållet är nödvändigt för att elever ska kunna utveckla ett skolspråk. (Gibbons, 2013, s. 96)

Undervisningen om Lag och rätt inleddes med att läraren ställde frågan: "Vad är brott och vad är straff?" Varje elev skulle försöka besvara den bland annat genom att med hjälp av det digitala verktyget *Answer garden* ange alla ord som de associerade till orden *brott* och *straff*. Ju fler som skrev ett visst ord i sin lärplatta, desto större blev ordet. Av nedanstående skärmbild (figur 7:2) framgår att *regler*, *112*, *polis* och *straff* är de ord som flest elever kom att tänka på. Vi kan också se att eleverna hämtat inspiration från filmer och tv då de exempelvis anger *cia*, *fbi*, *cops* och *call the cops*.

Anhålla	Häkta
Husrannsakan	Tingsrätt
Yrka	Försvarare
Målsägande	Tilltalad
Huvudförhandling	Nämndemän
Vittnesed	Mened
Personundersökning	Skyddstillsyn
Villkorlig dom	Samhällstjänst
Dagsböter	Överklaga
Anstalt	Intern
Hovrätt	Högsta domstolen

Eleverna skulle skriva förklaringar till orden när de användes, således inte som en separat "fylla-i-uppgift". Utöver att ge förklaringar skriftligt, och ofta även muntligt, förutsatte de skriftliga uppgifterna som ingick i temat att dessa specifika ord användes i rätt sammanhang. Ett exempel är följande utdrag ur en elevs, Monas, brev till en ansvarig person, en uppgift som gavs i slutet av temat. Mona är en flerspråkig, men inte nyanländ, elev. (För temat specifika ord har av mig angetts med fetstil)

Hej jag heter Mona och jag har tänkt på att det är många ungdomar som **begår brott** och att det finns många ungdomar som utsätts för brott. De flesta **ungdomsbrotten** är **stöld**, **skadegörelse**, **misshandel** och **snatteri**. Problemet med ungdomsbrott är att ungdomarna som begår brott inte vet vad de vill bli och att de inte har nåt att göra så det är lätt att ungdomarna gör något annat t.ex. att begå brott. Dem börjar med att **snatta** sedan begår man grövre och grövre brott. Sedan går man in i ett gäng och kan inte lämna gruppen varje gång man försöker utsätts man för **gruppträck**. T.ex. där det brukar hända brott brukar det finnas **vittnen** men de **vittnar** inte eftersom de är rädda och då blir det extra svårt för polisen att fånga **brottslingen**.

[...] Det är alltid jobbigt att utsättas för brott som text att nån **hotar** en, **slår ner** en eller **stjäl** nåt från en och man måste tänka på att **polisanmäla** om du utsätts för brott. [...] Det som först händer när man har polis anmält är att polisen gör **förundersökning** (ett annat ord för **brottutredning**) sedan är det **rättegång**.

I textutdraget kan vi se att Mona använder de specifika orden på ett korrekt sätt och i flera fall både som substantiv och verb, t.ex. *snatteri/snatta*, *vittnen/vittna*. Hon klarar också en mer avancerad verbanvändning, t.ex. *begå* (brott), *utsättas för* (brott, grupptryck).

Kognitivt krävande uppgifter och kritiskt tänkande

När ett ämnesinnehåll är komplicerat gäller det för läraren att inte förenkla innehållet utan i stället skapa en kontext och ge uppgifter där eleverna ges möjlighet att sätta in sina faktakunskaper i ett sammanhang (se tabell 7:1, zon III). Sådana uppgifter kallar Gibbons (2013) "Uppgifter utan tak", vilket innebär uppgifter som kräver att eleverna fördjupar sig och inte enbart redovisar fakta. I Lag och rätt-temat skulle de skapa ett rättsfall som skulle presenteras i form av en rättegång där eleverna innehade alla de roller som förekommer under en rättegång, såsom *ordförande*, *nämndeman*, *notarie*, *åklagare*, *målsägande*, *den tilltalade*, *vittne* och *försvarsadvokat*. Ahmed innehade rollen som målsägande. Rättegången skulle spelas upp inför klassen; det fanns således fler mottagare än läraren, något som forskning (t.ex. Karlsson, 1997) visar ofta ökar motivationen och textkvaliteten.

Uppgiften att utforma och dramatisera ett rättsfall förbereddes på olika sätt. Under tema-arbetets gång hade eleverna hittills diskuterat brott och straff, talat om lagar och oskrivna regler och bekantat sig med lagboken. Eleverna, och läraren, högläste en text om ett påhittat rättsfall då både svåra ord och själva innehållet förklarades och diskuterades så att eleverna skulle förstå innehållet. De gjorde alltså en närläsning av texten. Eleverna hade också utformat en tankekarta över kronologin i en rättegång i det digitala verktyget *Popplet*. De kunskaper om lag och rätt eleverna vid det laget hade nått skulle nu överföras till en ny uppgift som innebar att eleverna i grupper på 8–9 personer tillsammans skapade ett rättsfall. I uppgiften ingick att formulera varje rolls repliker och försöka förstå i vilken ordning de skulle sägas. En rättegång har ju sitt givna förlopp. Läraren besökte samtliga grupper under arbetets gång och diskuterade rimligheten och logiken i deras respektive rättsfall.

Så här formulerade en av gruppdeltagarna i Ahmeds grupp manus för rättegången. Det är inte helt avslutat men tre viktiga ord anges i slutet.

(Alla namn är fingerade. För temat specifika ord har av mig angetts med fetstil.)

Ahmed är på väg hem från sitt jobb kl. 22. Han har varit på mcdonalds. När han kommer ut hoppar Nisse fram och slår honom. Han tar plånboken från Ahmeds ficka och sparkar honom sedan tre gånger i huvudet. Ska skjuta honom med sin pistol men missar och skjuter in i en vägg. Han var skakig i handen eftersom han tagit droger. Samtidigt sitter Ylva i sin lägenhet och kollar på tv. Hon hör skrik utanför och då kollar hon ut genom fönstret. Hon ser att Nisse **misshandlar** honom och hör sedan ett skott. Ringer **polisen**. Polisen pratar med Ylva eftersom att Nisse har stuckit iväg. Ambulans tar hand om Ahmed. Under natten har de **anhållit** Nisse eftersom att han satt på stan och var drogad. Nästa dag är Ylva på polisen och blir **förhörd** om va hon har sett. Hon berättar **signalementet** på **gärningsmannen** och poliserna kan direkt koppla till en som sitter **anhållen**. Ylva får kolla på bilder av olika personer och säger att det var Nisse. Då **griper** de honom. Polisen har hittat en pistol i en papperskorg nära **brottsplatsen**. De **misstänker** att den har används till **brottet**. De har också hittat skott vid brottsplatsen som de tar reda på om de är skjutna med den pistolen. Det är det och de hittar också **fingeravtryck** på pistolen som är likadana som Nisses.

Förhör

Droger

Husrannsakan

Ahmed, som alltså innehar rollen som målsägare, skrev i samband med frammejslandet av rollerna följande (inom parentes anges åklagarens repliker):

(Åklagare: Kände du dig rädd och hotad?)

Ahmed: Jag kände mig hotad av Nisse och var rädd länge efter händelsen.

(Åklagare: Men hur kunde du då se tänka på hur Nisse såg ut?)

Ahmed: Jag såg hans ansikte när han lutade sig över mig och tog min plånbok.

(Åklagare: Hur lång tid tog detta?)

Ahmed: Det tog ungefär 20 sekunder.

(Åklagare: Hur kunde du då hinna se rätt signalament på gärningsmannen? Du var dessutom rädd och det var kväll och mörkt och du var misshandlad.)

Ahmed: Jag kommer ut från Mcdonalds och då kommer Nisse fram också ser mig. Sen sparkar han mig 3 gånger i huvudet och ta min plånbok. Och han försöker skjuta mig sen fast han missar och springer på väg.

För Ahmeds del innebär denna uppgift att han deltar i ett grupparbete tillsammans med de andra eleverna på samma villkor som de. Han är inte i första hand den nyanlända eleven, utan en klasskamrat som aktivt medverkar i gruppens arbete. Han ges möjlighet att bidra med egna tankar och, när språket tryter, att få hjälp av de andra gruppmedlemmarna i formuleringen av sina repliker. Gruppen får alltså en stödjande funktion. Möjligheter till sådant samarbete framhåller Cummins (1996) som väsentliga i undervisningen:

Students whose schooling experiences reflect collaborative relations of power develop the ability, confidence and motivation to succeed academically. They participate competently in instruction as a result of having developed a secure sense of identity and the knowledge that their voices will be heard and respected within the classroom. (Cummins, 1996, s. 15)

För eleverna generellt ger denna uppgift tillfällen att både lära sig ett ämnesinnehåll och det ämnesspecifika skolspråket. Uppgiften innebär att samtliga elever använder olika språkliga förmågor då de både samtalar, skriver och lyssnar, samtidigt som den kräver mycket tänkande. Den förutsätter att eleverna argumenterar för sina idéer först i gruppen och därefter i redovisningen av rättegången, använder adekvat vokabulär och fantiserar ihop en trovärdig historia med viss logik. Någon grupp valde att använda bildbevis i form av foton ett vittne tagit av förövaren. På så vis inkluderades också multimodala uttrycksätt.

Intellektuellt utmanande undervisning som leder till kritiskt tänkande innebär bland annat att ställa frågor, lösa problem, dra slutsatser, diskutera, förklara begrepp och idéer, motivera sina åsikter, utveckla lässtrategier, utveckla ämnesspecifikt språk och länka konkret kunskap till vetenskaplig (Gibbons, 2013, s. 48). Dessa komponenter ingick i hög grad i uppgiften att skapa ett rättsfall och genomföra en rättegång samtidigt som den tränade eleverna i kritiskt tänkande. Enligt Vygotsky (1986, s. 57) utvecklas våra kognitiva förmågor när vi interagerar med omgivningen, således det eleverna gjorde i utformandet av rollspelet. Därigenom skapas också förutsättningar att i ett senare skede kunna använda dessa förmågor individuellt. Kontakterna med omgivningen har gett oss redskap att nyttja i nya situationer, t.ex. i individuellt skrivande.

Eleverna mötte många utmaningar i denna uppgift, men undervisningen innehöll också stöttning i form av diskussioner både i helklass och i grupp, lärarens respons på elevernas idéer till brottsfall, de tidigare kunskaper eleverna hade, växlingen mellan muntlighet och skrivande då fallet och rollerna skapades, liksom den tid som gavs för övningar inför redovisningen. För Ahmed var utmaningarna säkerligen fler än för de andra eleverna, men skapandet av en stödjande kontext hjälpte honom att anta dem (se tabell 7:1, zon III).

Att motivera och argumentera

Att ges möjlighet att argumentera är väsentligt för elevernas utveckling, inte minst den kognitiva. Argumenterande ges också visst fokus i läroplanen (Lgr 11) och en förutsättning för att eleverna ska kunna nå kunskapskraven också i detta avseende är att undervisningen innehåller tillfällen till argumentation, både muntlig och skriftlig. De flesta elever har mött berättande texter under hela sin barndom, medan argumenterande inte förekommit i samma utsträckning. Det uppfattas av många elever som svårt att skriva en argumenterande text då den kräver en helt annan struktur än en berättande (Andrews, 1995; Igland, 2009). Dessutom är det inte möjligt att enbart använda sin fantasi utan argumenten behöver byggas under av fakta. För att eleverna ska kunna argumentera inom temat Lag och rätt måste de alltså använda de ämneskunskaper de tillägnat sig.

Som jag tidigare visat innebar undervisningen i temat flera tillfällen till argumenterande. Utöver att läraren medvetet planerat in argumenterande moment inbjuder temat i sig till muntlig diskussion, då olika åsikter bryts och ställs mot varandra. Eleverna fick när de hunnit ungefär halvvägs i tema-arbetet ett antal dilemmafrågor, det vill säga frågor där inget givet svar finns (se den tidigare nämnda planeringen). I par eller grupper diskuterade de sina olika ställningstaganden. Här kombineras alltså muntlighet med skrivande. I skrift ställs större krav på tydlighet och hur man formulerar sig blir viktigare än då det sker muntligt. Läraren gick inte igenom de språkliga drag som kan användas för att synliggöra argumenten. I det följande ges exempel på Ahmeds och en annan flerspråkig elevs, Alex, svar på tre av frågorna. Ahmeds och Alex användning av för argumenterande typiska språkliga drag kursiveras.

Ahmed skrev följande svar på frågan "Vilket är värst? Sno pengar av en kompis eller kläder i en affär? Varför tycker ni så?":

Att stjäla kläder i en affär är värst *därför att* det är ett brott, tycker jag. Om du stjal pengar av din kompis då kommer han inte säga nånting till polisen *för att* han är din kompis, men han kommer tar pengarna tillbaka bara men om du stjal kläder av affären då kommer ägaren ringa polisen *och då* blir det ett stort problem till dig och din familj, tycker jag.

Alex har däremot en annan syn på samma fråga:

Jag tycker det är värre att stjäla pengar från din kompis *för det första* kanske sparade han pengarna till något han vill göra eller köpa nåt. *För det andra* skulle han nog bli sur på dej och ni skulle inte vara kompisar mer. Om du skulle stjäla från affären så skulle dom ha flera kläder. Dom kanske har 1000 såna tröjor eller det du stjal och du tar en av dom så blir det inte nån skillnad för dom.

En annan fråga löd: "Hur kommer det sig att vissa gör det förbjudna medan andra låter bli när alla vet vad som är rätt och fel?" Ahmed skrev följande svar:

Alla människor vet nästan om det rätt eller fel att göra men det finns några människorna som vet att det fel och de göra det. De gör det *för att* de är

fattiga och de vill ha mat men de har inte råd. De kanske är uppväxte på fel sätt t.ex. föräldrarna är skilda *då* kanske det blir problem till barnen och *därför* gör de fel.

Ytterligare en fråga: "Är det kriminellt att fuska med skatten eller att arbeta svart?" Ahmed skrev:

Ja, det är kriminellt att fuska med skatten och arbeta svart, *eftersom* skatten är skyldighet för alla personer. När man inte betalar skatten *då* blir det problem till ekonomi och det det är *därför* man måste straffa om det.

Alex delar i stort Ahmeds syn på frågan om skatt:

Ja, det är kriminellt att inte betala skatt *eftersom* pengarna som vi betalar till skatten går till skolor, sjukvården och mycket mer. Det är också kriminellt att jobba svart *därför* att du betalar inte skatt eftersom pengarna du får går rakt ner i fickan. Det är orättvist för dom som jobbar och betalar skatt *medans* dom som jobbar svart och inte behöver betala skatt så dom som inte gör det får mer pengar. Om alla jobbar svart så kommer ingen betala skatt så skolor, vägar, sjukvården osv. blir mycket sämre. Det är *därför* det är kriminellt att inte betala skatt och jobba svart.

Denna uppgift involverade flera olika typer av språkanvändning. Eleverna diskuterade muntligt vilken syn de hade på de olika frågorna, därefter skrev de tillsammans men också individuellt. I samband med skrivandet fördes diskussioner inte endast om innehållet utan också språkliga aspekter berördes, exempelvis bindeord. Ahmed använder *eftersom* och kanske kände han redan till att det är ett lämpligt ord att inleda en motivering med. Om så var fallet gav övningen honom tillfälle till ytterligare träning. Uppgiften innebar att eleverna skulle formulera sig språkligt kring ett avancerat innehåll, vilket, såsom exemplen ovan visar, var en utmaning. Att få möjlighet till samtal om hur en text ska utformas i en situation som upplevs som meningsfull är både ämnes- och språkutvecklande.

Som en avslutande uppgift på temat Lag och rätt skulle eleverna skriva ett brev i en angelägen fråga till någon ansvarig i t.ex. kommunen. Eleverna skulle argumentera för att någonting behövde förändras, utvecklas etc. med anknytning till temat Lag och rätt. Hittills hade inte undervisningen

innehållit någon genomgång av typiska genre- eller språkliga drag, men inför denna uppgift fick dessa aspekter större fokus. Syftet med en argumenterande text togs upp, och begreppen tes och argument behandlades, liksom hur man underbygger och stärker sina argument. Exempel gavs på etikgrundade argument, känslargument och logikgrundade argument. Däremot tog läraren inte upp hur en argumenterande text kan struktureras. På tavlan skrev hen verb och bindeord (som knyter ihop tankegång- en i texten) som kan förekomma i en argumenterande text: *många men- ar, jag anser, kräver, för att inte tala om, därför att, t.ex., p.g.a., några hävdar, betydligt, för det första, för det andra, dessutom, å ena sidan, å andra sidan, min åsikt är, eftersom, för att, min uppfattning är . . .*

Klassen hade i undervisningen diskuterat internetmobbing och det är tydligt att det satt spår hos Aron, en annan flerspråkig elev som levt längre tid i Sverige än Ahmed. I sitt brev ”till högsta ansvarig” argumenterade han nämligen kring detta brott. I brevet, som nedan återges i sin helhet, har jag med fetstil angett för ämnet typiska ord och begrepp och kursiverat de bindeord Aron använder.

Mitt brev till högsta ansvarig

Hej! Jag heter Aron och jag är 13 år Jag vill att skolan ska förbättras inom **nätmobbing**. Det är förskräckligt att elever ska må dåligt *på grund av* att folk skriver hat och mobbing på nätet. I grundskolan är det obligatoriskt att gå i skolan, man ska inte bli tvingad att gå någonstans där man inte trivs, en lärare och rektor måste få stopp på mobbingen.

Rektor och lärare ska förbättras

Rektorn eller läraren borde eller snarare ska prata med eleverna och komma överens att det ska sluta. *Men* ibland hjälper det inte *då* måste rektorn eller läraren kontakta mobbaren eller mobbarnas föräldrar *så att* föräldrarna ska få sitt barn att sluta mobba.

Straff till internetmobbing

När det gäller dom som inte är **straffmyndiga** så kan man ju inte ge dom straff på **skadustånd** *men* där gäller det att föräldrarna ska förhindra sitt barn att mobba. *Men* när det gäller straffmyndiga ska man vara riktigt hård mot den personen *eftersom* att **kränka, hota** och mm är ej tillåtet i vårt

samhälle och det ska aldrig vara okej med mobbning. När det gäller straff för internet mobbning ska man inte bara få skadestånd på några tusen utan det ska vara mycket hårdare trots allt har man ju fått en annan människa att må dåligt. Ett straff för dom som nät hatar borde få **samhällskänst** i flera månader och skadestånd runt 50 tusen i skadestånd.

Aron uppvisar vissa kunskaper om brottet internetmobbning/nätmobbning och anger sin syn på vilka påföljder det borde få. Han ger argument mot förekomsten av nätmobbning av elever: det är obligatoriskt att gå i skolan och då är det viktigt att man trivs. Man ska inte behöva må dåligt. Han ger förslag till lösningar på problemet. Rektor och lärare tilldelas centrala roller och tydligen ska de ta ett större ansvar, de "ska förbättras" som den andra rubriken anger. De ska tala med mobbaren och om inte det hjälper, kontakta föräldrarna. Han visar också vilka följder brottet borde få för den som är straffmyndig: skadestånd på flera tusen och samhällstjänst. Han använder ord och begrepp som hör till temat Lag och rätt som exempelvis *straffmyndig*, *kränka* och *skadestånd*. Av de bindeord läraren gett som förslag är det *på grund av* och *eftersom* han använder, däremot inga av lärarens förslag på verb. I andra meningen använder han *Jag vill* som ett tydligt uttryck för sin vilja. Texten förmedlar en känsla av engagemang och Aron uttrycker det bland annat genom användning av många *ska*, framför allt i sista stycket, *borde* och *måste*, t.ex.: *man ska inte bli tvingad; måste få stopp; borde eller snarare ska prata*. Även om texten skulle kunna utvecklas både innehållsligt och språkligt, t.ex. stavningen, har Aron löst uppgiften då hans budskap till "högsta ansvarig" utan tvivel tydligt framgår.

Uppgiften har gett Aron och hans klasskamrater möjlighet att själva välja ämne i brevet till en makthavare. Många valde att skriva om ungdomsbrottslighet och berörde då exempelvis gruppträck, gängmentalitet, svårigheter att finna vittnen, föräldrars betydelse som förebilder, missbruk och olikheter mellan rika och fattiga stadsdelar. Alla dessa aspekter har undervisningen behandlat och i denna argumenterande text har eleverna visat en del av vad de lärt sig och valt ett ämne som berört dem extra. Språket används alltså i meningsfulla sammanhang.

Eleverna har fått olika slags stöttning inför genomförandet av denna skrivuppgift. De har ämneskunskaper, de har ofta diskuterat olika frågor

om lag och rätt inom områden som berört dem, såsom ungdomsbrottslighet, de har svarat på dilemmafrågor muntligt och skriftligt, de har muntligt och skriftligt argumenterat i den dramatiserade rättegången, läraren har gått igenom olika drag i en argumenterande text och gett dem några konkreta språkliga verktyg, och i själva skrivandet har de kunnat diskutera med kamraterna och läraren. Därigenom har eleverna fått redskap att använda för att klara uppgiften.

Några slutkommentarer

Undervisningen om lag och rätt krävde en hög grad av språkanvändning, inte minst av det för temat specifika språket. Ämnesinnehållet gav således många tillfällen till språkutveckling i autentiska sammanhang, där uppgiften inte i första hand var att träna olika språkliga aspekter utan att använda språket för att lära sig ett ämnesinnehåll och förmedla ett budskap. Både de krav som läraren formulerat inför tema-arbetet och de olika aktiviteter undervisningen innehöll bidrar till att de tidigare nämnda syftena och kunskaps- och betygskraven i läro- och kursplaner kunde uppfyllas. Eleverna kunde ge sina personliga synpunkter och redogöra för egna erfarenheter, de fick diskutera och bemöta andras argument och underbygga sina egna, de fick många möjligheter att använda de specifika orden och begreppen och, om de så önskade, estetiska uttryck för att tydliggöra sitt budskap. Det senare gjorde en av grupperna i rättegången då de använde foton som bevismaterial.

Enligt Cummins (2000) är tre sammanhängande områden extra viktiga för andraspråkselevers språkliga och kognitiva utveckling. Det första området är *fokus på innehåll* som innebär att eleven måste förstå språket för att kunna ta till sig innehållet. Det andra är *fokus på språk*. Eleven ska utveckla medvetenhet om språkets form och funktion och kunna analysera dessa. Det tredje området är *fokus på språkanvändning*, vilket innebär att eleven ska ges tillfällen att använda språket och generera ny kunskap.

De ovan angivna tre områdena fokuserades i temat Lag och rätt. Ahmed deltog, som ovan nämnts, i all undervisning i SO-ämnena som den övriga klassen hade. Under svensklektionerna, däremot, hade han undervisning i svenska som andraspråk, en undervisning han uppskattade

mycket. Där kunde han få hjälp med sådant han inte förstätt under övriga lektioner och missförstånd kunde redas ut. Ren språkundervisning ges bäst av den lärare som har utbildning för det, och med ett samarbete mellan lärare i svenska som andraspråk och lärare i andra ämnen ges eleven de bästa förutsättningarna för språkutveckling. Ahmed gav i en intervju med mig exempel på hur läraren i svenska som andraspråk hade stöttat honom i skrivandet, inte genom att ge färdiga formuleringar utan genom att diskutera innehållet och hjälpa honom att förstå temat Lag och rätt. Mitt insamlade material medger inte vetenskapliga belägg för Ahmeds utveckling under den period temat omfattade. Dock kunde både läraren och jag uppfatta att han förstod mer, vågade delta i större omfattning i olika aktiviteter och också använda språket såväl muntligt som skriftligt såsom i rättegången. Med hjälp av en stöttande och språkfrämjande undervisning i SO-ämnena och de lektioner i svenska som andraspråk som Ahmed följde utvecklade han sina kunskaper både i svenska språket och om det svenska rättssystemet. I läroplanen, Lgr 11, sägs: "Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället" (Skolverket, 2011, s. 9). Sådana grundläggande värden inbegriper bland annat kunskap om det rättssystem som tillämpas i Sverige. Varje land har sina egna lagar och för de flerspråkiga eleverna, liksom för alla elever, gäller det att få insikt i vad den rättskänsla som det svenska rättssystemet bygger på innebär. De diskussioner och andra moment som temat Lag och rätt innehöll gav Ahmed och hans klasskamrater många tillfällen att förstå vad ett laglydigt liv i Sverige kräver av dem. Utöver en språkinriktad undervisning som gav gynnsamma förutsättningar för Ahmed tillkom det faktum att de flesta av hans klasskamrater har svenska som modersmål, vilket medförde att han under en stor del av dagen omgavs av svensktalande och därmed fick rikliga tillfällen att både lyssna och själv använda språket.

För klassens samtliga elever, men kanske i synnerhet för Ahmed, var temat Lag och rätt krävande såväl innehållsligt som språkligt. Men som jag tidigare visat erbjöd undervisningen också olika former av stöd som gav dem möjligheter att arbeta inom zon III i tabell 7:1 som kännetecknas av kognitivt krävande uppgifter och mycket kontext (Cummins, 1996; Mariani, 1997).

Som en sammanfattning av temat Lag och rätt visas i tabell 7:2 en inventering av vilka moment och språkliga kompetenser temat aktualiserade.

TABELL 7:2. *Språkinventering i temat Lag och rätt (L = lärare, E = elev)*

Texter	Läsa	Skriva	Samtala	Lyssna	Dramatisera
Berättelse	Häftet		Egna erfarenheter	Till L och E	
Argumentation	Häftet	Rollspel, dilemmafrågor, brev till makt-havare	Inför rättegång	Till L och E Rollspel	Rollspel (rättegång)
Redogörelse	Häftet	Rättegångsmanus	Inför rättegång	Till L och E	Rollspel
Förklaring	Häftet	Rättegångsmanus	Inför rättegång	Till L och E	Rollspel
Instruktion			L ger instruktioner	Till L	
Ordsamling		Answer Garden Begreppspapper			
Svara på frågor		I lärplattan	Dilemmafrågor		
Mindmap		I lärplattan Popplet			

Av tabell 7:2 framgår att eleverna fick arbeta med flera olika genrer/texttyper, men främst med den argumenterande, och använda olika språkliga kompetenser för att tillägna sig ämnesinnehållet. Skolspråket och det specifika ordförråd som hör till temat Lag och rätt återkommer ofta och används genom att eleverna talar, lyssnar, skriver och läser. Muntlighet och skrivande varvas och stödjer varandra.

Läraren följde delvis genreskolans cirkelmodell (se figur 7:1). Undervisningen skedde till stora delar i enlighet med cirkelmodellens första steg då ämneskunskaper med tillhörande ord och begrepp byggs upp, och eleverna gavs många tillfällen att argumentera utan att genren berördes specifikt. Undervisningen anknöt till steg två inför slutuppgiften då läraren gick igenom de typiska dragen i en argumenterande text, dock utan att dekonstruera en modelltext. Däremot berördes inte det tredje steget, då lärare och elever skriver en gemensam text. I det fjärde steget, självständigt skrivande, skrev eleverna individuellt brevet till en makt-havare.

Genremodellen ger således eleverna stöttning såväl i kunskaps- och genretillägandet, som i skrivandet. Som visats i exemplen från undervisningen gav läraren också rikligt med olika former av stöttning.

Skolans olika ämnen erbjuder tillfällen till autentisk och funktionell språkanvändning. Det så viktiga skolspråket används i ett sammanhang som undervisningen i svenska som andraspråk vanligtvis inte kan erbjuda. Läraren i de ovan beskrivna exemplen hade inte tidigare tagit emot någon nyanländ elev och var osäker på hur hen skulle utforma undervisningen så att också Ahmed fick goda förutsättningar till utveckling. Sådan osäkerhet delar hen med många lärare som ställs inför den nya situation med många nyanlända elever som skolan i dag upplever. Därför är kompetensutveckling angelägen om vad det innebär att lära på ett nytt språk och om redskap för hur undervisningen kan utformas. Lika angeläget är det att sådana kunskaper ges till alla lärarstudenter. För Ahmeds och alla andra elevers skull.

Referenser

- Andrews, Richard (1995). *Teaching and learning argument*. London: Cassel.
- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Andra, reviderade upplagan. Lund: Studentlitteratur. S. 547–577.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario Institute for Studies in Education: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Storbritannien: Multilingual Matters.
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 310. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gibbons, Pauline (2013). *Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande*. 2 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Igland, Mari-Ann (2009). Negotiating Problems of Written Argumentation. *Argumentation*, 23. S. 495–511.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010). *Låt språket bära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Karlsson, Anna-Malin (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I Håkansson, Gisela (red.) *Svenskans beskrivning: SvB. 22, Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning, Lund den 18–19 oktober 1996*. Lund: Lund University Press. S. 172–186.
- Mariani, Luciaho (1997). Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 23(2).
- Meltzer, Julie & Hamann, Edmund (2005). *Meeting the Literacy development Needs of Adolescent English Language Learners through Content-Area Learning. Part two: Focus on Classroom Teaching and Learning Strategies*. University of Nebraska-Lincoln. Tillgänglig på: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/53/>
- Mohan, Bernard, Leung, Constant & Davison, Chris (2001). *English as a Second Language in the Mainstream. Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Studier från Örebro i svenska språket 2. Örebro: Örebro universitet.
- Norberg Brorsson, Birgitta & Lainio, Jarmo (2015). Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen. Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet. I Haag, Ingemar. (red.) *Litteratur och språk*. Nr 10 (2015). Mälardalens högskola.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:16. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skollagen (2010). SFS 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.