

Acta Universitatis Upsaliensis  
*Studia Didactica Upsaliensia 17*



Eva-Lena Stål

# Vuxna andraspråkselever i vård- och omsorgsutbildning

Komplexitet i uppgifter och kunskapskrav samt bearbetning  
av ämnesinnehåll och deltagande i smågruppsarbete



UPPSALA  
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Eva Netzelius, Blåsenhus, von Kraemers allé 1, Uppsala, Friday, 8 May 2026 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Åsa Wedin (Högskolan Dalarna).

### **Abstract**

Stål, E.-L. 2026. Vuxna andraspråkselever i vård- och omsorgsutbildning. Komplexitet i uppgifter och kunskapskrav samt bearbetning av ämnesinnehåll och deltagande i smågruppsarbete. *Studia didactica Upsaliensia* 17. 260 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-2765-5.

This doctoral thesis investigates the conditions shaping adult second-language learners' work with subject content in Swedish municipal adult education (komvux) at the upper secondary level, within vocational programmes in health and social care. Situated in linguistically heterogeneous classrooms, the study examines how learners with Swedish as a second language engage with and develop subject knowledge through oral interaction. Drawing on sociocultural and social semiotic perspectives, the thesis analyses the relationship between task complexity, the processing of subject content, and participation in classroom conversations, in educational settings where language functions as a tool for learning. The empirical material consists of 18 written tasks, three course syllabi, and eleven recordings of small-group discussions in three subjects: Medicine 1, Psychology 1, and Ethics and the Human Conditions of Life. The analyses address (1) the complexity articulated in the course requirements and tasks, (2) how second-language learners expand subject content in interaction, and (3) how different group constellations shape participation and opportunities for second-language learners to influence perspectives in small-group conversations. The findings show substantial variation in complexity across the subjects and task types, thereby influencing students' possibilities to engage with and develop subject content. Second-language learners demonstrate an ability to expand subject content, although the nature of these expansions varies across subjects: in Medicine 1, expansions often take the form of reproduction, whereas in Psychology 1 they more frequently involve the production of original formulations. At the same time, similar types of expansions occur in both subjects. Compared to groups consisting solely of second-language speakers, linguistically mixed groups more often manifest asymmetries in interaction. This affects second-language speakers' opportunities to initiate contributions and to achieve influence of the subject matter in the ongoing interaction. The thesis contributes to didactics research by demonstrating how complexity, subject content, and task design shape students' engagement with disciplinary content.

*Keywords:* second-language learners, adult education, vocational education, linguistic heterogeneity, classroom interaction, cognitive complexity, health and social care education, Swedish as a second language, language and learning

*Eva-Lena Stål, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-75002 Uppsala, Sweden.*

© Eva-Lena Stål 2026

This publication is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 (CC BY NC 4.0) license.

ISSN 1654-8426

ISBN 978-91-513-2765-5

URN urn:nbn:se:uu:diva-580838 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-580838>)

Till Ruth och Erik Ståhl



# Förord

Den här resan blev något annat än jag någonsin kunnat föreställa mig, både på ett personligt och professionellt plan. Den har inte varit lätt, och vägen framåt har stundtals varit skumpig och nästintill omöjlig. Men efter flera års läsande, skrivande, tvivel, omtag och fler versioner än jag kan räkna är avhandlingen till slut färdig. En avhandling blir nog sällan som man först har tänkt sig. Och kanske är det just där forskningens kärna finns: i att ompröva, justera, hitta nya spår och fortsätta tills man plötsligt ser vägen framåt.

Mitt intresse för vuxenutbildning på gymnasial nivå väcktes i ett projekt 2017, där jag arbetade tillsammans med lärare inom vård- och omsorgsutbildningen. I samtal med lärarna framkom en oro över hur elever som studerar på sitt andraspråk kan stödjas samtidigt som utvecklingen av nödvändig ämneskunskap säkerställs. Detta väckte min nyfikenhet på hur andraspråkselever tar sig an gymnasiestudier. Det blev därför naturligt att fördjupa mig i denna kontext, ur vilken avhandlingen successivt har vuxit fram. Jag vill rikta ett varmt tack till de skolor och lärare som har öppnat sina klassrum och möjliggjort denna forskning. Ett stort tack också till samtliga elever som har deltagit i studien genom både inspelningar och intervjuer. Utan er hade det inte varit möjligt att skriva denna avhandling.

Ingen akademisk resa görs ensam. Ett stort tack till mina doktorandkolleger som under åren stöttat och pushat mig: Viktoria Waagaard, Fredrika Nyström, Kim Linden Norrman, Sarah Campbell, Lena Edander, Håra Jess Haltorp, Pia Cederholm, Olle Uppenbergs, Olle Nølgård, Jonas Johansson, Karin Nordh och många fler. Ett extra tack till Emma Nilsson Tysklind. Tack för alla samtal och fikastunder. Det var en ynnest att få dela rum med dig under alla år som doktorand.

Jag vill också rikta ett varmt tack till kolleger vid Uppsala universitet som med intresse har följt mitt arbete längs vägen. Särskilt tack till Jenny Wiksten Folkeryd och Constanze Ackermann-Boström som i slutskedet har läst och kommenterat manus.

Ett varmt tack även till mina fantastiska kolleger vid Högskolan i Gävle för uppmuntran och stöd. Tack för kloka råd i slutskedet av min avhandlingsprocess Sonia Blomquist och Jaana Holappa. Ett särskilt varmt tack till dig, Sarah Ljungquist, min fina kollega och vän, som alltid har trott på mig. Tack för ditt generösa stöd, dina kloka råd och dina insikter som på många sätt har bidragit till att utveckla och föra arbetet framåt. Caroline Sims, du har varit ett stort

stöd både som vän och förebild på flera plan. Ett särskilt varmt tack för din skarpa blick och för att du i slutskedet tog dig tid att granska delar av avhandlingen. Nina Begovic, min vapendragare och fantastiska kollega och vän, du har alltid funnits där i både med- och motgång. När tvivlen smugit sig på har du på något finurligt sätt lyckats vända mina tankar varje gång det behövts. Stort, stort tack.

Charlotte Engblom och Katharina Andersson, ett särskilt varmt tack till er, mina fina och underbara vänner som dagligen pushat, stöttat och uppmuntrat. Ni har på ett fantastiskt sätt funnits där för mig hela vägen från ansökan till doktorandstudierna fram till denna färdiga avhandling. Ni är guld värda!

Till mina handledare, Åsa af Geijerstam och Maria Westman, vill jag rikta ett särskilt tack. Tack för att ni har trott på både projektet och mig, och för era kloka och ovärderliga synpunkter, råd och stöd genom arbetets olika skeden. Utan er hade denna avhandling inte blivit vad den är. Ett särskilt tack riktas till dig, Åsa, som varit min huvudhandledare. Med din skarpa blick och trygga vägledning har du gång på gång hjälpt mig att hitta fokus och att fortsätta framåt, vilket har gjort vägen något rakare.

Man kan inte nog betona värdet av tidiga förebilder för att våga pröva okända vägar. Och du, min älskade syster Rut-Marie, är en sådan viktig förebild. Min väg in i akademien började långt före doktorandtiden, när du visade att det gick. Du har stöttat min resa från lärarutbildningen in i doktorandstudierna och funnits där genom hela arbetet. Outtröttligt har du hejat på och stundom påmint mig om att pausa, eftersom livet pågår runtomkring. Tack. Även ett tack till övriga syskon, släkt och vänner som hejat på under denna resa.

Jag vill även tacka min fantastiska familj som funnits där i både med- och motgång. Tack Jens och Sofie för ert stöd under resan. Och tack för att jag då och då har fått endorfinnivåerna att höjas markant genom era fantastiska barn, Sigrid och Sven. Tack till mina döttrar Viktoria och Catarina. Ni har tröstat, uppmuntrat och lyssnat, även om det jag har hållit på med ibland varit svårt att ta in. Jag älskar er för det.

Sist, men absolut inte minst, ett varmt tack till min fantastiska Åke, som alltid funnits där med kärlek och uppmuntran. Utan ditt stöd hade detta projekt inte varit möjligt. Du har dessutom generöst ställt upp som ständig provläsare och tagit dig igenom utkast efter utkast. Din nitiska blick för tabellformat, punkter, kommatering och upprepningar har varit ovärderlig. Under hela den här långa processen har du knappt sett av mig. Tack för ditt tålamod – jag är tillbaka nu!

Uppsala, april 2026

Eva-Lena Stål

# Innehåll

1.	Inledning.....	15
1.1	Syfte och frågeställningar.....	17
1.2	Disposition.....	17
2.	Bakgrund – utbildningskontext och språkliga förutsättningar.....	19
2.1	Kommunal vuxenutbildning.....	19
2.2	Yrkespaket – Undersköterskeutbildning .....	20
2.3	Andraspråksinläring och att lära på ett andraspråk .....	21
2.4	Språkliga förväntningar i gymnasial utbildning och vid etablering på arbetsmarknaden .....	24
3	Teoretiska utgångspunkter.....	28
3.1	Perspektiv på språk, lärande och meningsskapande.....	28
3.1.1	Samtal, intersubjektivitet och deltagande .....	30
3.2	Socialemiotik – den funktionella språksynen .....	31
3.2.1	Expansioner av ämnesinnehåll.....	32
3.2.2	Kulturella domäner .....	34
3.3	Kunskapsformer och kognitivt engagemang.....	36
3.3.1	Deklarativ kunskap i relation till den specificerade kulturella domänen .....	36
3.3.2	Den högre ordningens tänkande i relation till den reflexiva kulturella domänen .....	37
4	Tidigare forskning .....	39
4.1	Texter i skola och yrkesutbildning .....	39
4.2	Interaktionens roll för lärande .....	41
4.2.1	Interaktion, språk och lärande.....	41
4.2.2	Didaktiska samtalspraktiker.....	43
4.3	Bearbetning av ämnesinnehåll.....	46
4.4	Roller och grupsammansättning .....	49
4.5	Uppgiftsdesign för meningsskapande.....	51
4.6	Forskningslucka.....	53
5	Material och metod.....	55
5.1	Urval och kontext för datainsamling .....	55
5.1.1	Fokuselever och övriga elever .....	56
5.2	Material .....	58

5.2.1	Skriftlig empiri.....	59
5.2.2	Muntlig empiri.....	63
5.3	Översikt undersökningar i avhandlingen.....	68
5.4	Analys av komplexitet.....	69
5.4.1	Analysmodell – Komplexitet.....	70
5.4.2	Tillvägagångssätt vid analys av komplexitet.....	75
5.5	Analys av expansioner.....	79
5.5.1	Analysmodell – Expansioner.....	80
5.5.2	Tillvägagångssätt vid expansionsanalys.....	81
5.5.3	Språkliga realiseringar av expansioner.....	85
5.6	Analys av deltagarmönster.....	87
5.6.1	Analysmodell – Deltagarmönster.....	88
5.6.2	Tillvägagångssätt vid analys av deltagarmönster.....	89
5.6.3	Upplevt deltagande, elevintervjuer.....	92
5.7	Etiska perspektiv.....	94
5.7.1	Etikprövning och studiedesign.....	94
5.7.2	Forskarroll och tillträde till fältet.....	94
5.7.3	Samtycke och deltagarskydd.....	95
5.7.4	Klassrum och digital miljö.....	96
5.7.5	Intervjuer.....	96
5.7.6	Dataskydd och transkribering.....	97
6	Komplexitet i tre ämnen.....	98
6.1	Medicin 1 – kunskapskrav.....	99
6.2	Medicin 1 – Uppgifter.....	101
6.2.1	Läroformulerad uppgift och instuderingsfrågor.....	101
6.2.2	Fallbaserad uppgift.....	104
6.3	Psykologi 1 – Kunskapskrav.....	106
6.4	Psykologi 1 – Uppgifter.....	107
6.4.1	Instuderingsfrågor.....	108
6.4.2	Fallbaserade uppgifter.....	110
6.5	Etik och människans livsvillkor – Kunskapskrav.....	112
6.6	Etik och människans livsvillkor – Uppgifter.....	113
6.6.1	Läroformulerad uppgift och instuderingsfrågor.....	114
6.6.2	Fallbaserad uppgift.....	116
6.7	Kapitelsammanfattning – Övergripande mönster.....	118
7	Andraspråkstalande elevers ämnesbearbetning i smågruppsarbeten ..	121
7.1	Fördelning expansioner – Medicin 1.....	122
7.1.1	Fördelning av expansioner i samtalen.....	122
7.1.2	Expansioner – Språklig självständighet.....	123
7.1.3	Expansion - Språkstrukturell form.....	124
7.2	Samtal – Medicin 1.....	125
7.2.1	Mönster – bearbetning av ämnesinnehåll.....	126

7.2.2	Undantag – bearbetning av ämnesinnehåll .....	131
7.2.3	Korta yttranden – expansioner i dialog .....	134
7.2.4	Förankring i den specificerade kulturella domänen .....	135
7.3	Fördelning expansioner – Psykologi 1 .....	136
7.3.1	Expansioner i samtalen .....	136
7.3.2	Expansioner - Språklig självständighet.....	138
7.3.3	Expansioner – Språkstrukturell form .....	138
7.4	Samtal – Psykologi 1 .....	138
7.4.1	Mönster – bearbetning av ämnesinnehåll .....	139
7.4.2	Undantag – bearbetning av ämnesinnehåll .....	145
7.4.3	Långa yttranden – expansioner i monolog .....	147
7.4.4	Jämförelse bearbetning komplexitetsgrad.....	149
7.5	Kapitelsammanfattning – Övergripande mönster.....	151
8	Andraspråkstalande elevers deltagande i olika gruppkonstellationer ..	154
8.1	Fördelning av språkliga expansioner i grupsamtal .....	155
8.1.1	Fördelning expansioner i språkmixade grupper.....	155
8.1.2	Fördelning expansioner i andraspråkstalande grupper.....	156
8.2	Språkmixade grupsamtal .....	157
8.2.1	Mönster – asymmetriskt deltagande .....	157
8.2.2	Undantag – symmetriskt deltagande .....	164
8.3	Andraspråkstalande grupsamtal.....	168
8.3.1	Mönster – symmetriskt deltagande .....	168
8.3.2	Undantag – asymmetriskt deltagande .....	172
8.4	Upplevda villkor för deltagande – interaktionell kontroll och perspektivutveckling.....	174
8.4.1	Språklig asymmetri som hinder för interaktionell kontroll och perspektivutveckling.....	175
8.4.2	Villkorat deltagande och strategisk anpassning .....	177
8.4.3	Självskattat deltagande i relation till positionering i analysen av samtal .....	181
8.5	Kapitelsammanfattning – Övergripande mönster.....	183
9.	Diskussion .....	187
9.1	Metodologiska överväganden och bidrag.....	187
9.2	Sammanfattning av huvudresultat .....	190
9.3	Komplexitet i relation till ämneskaraktär och uppgiftskonstruktion.....	192
9.4	Expansioner och språkliga resurser i relation till ämnen och uppgiftskonstruktion.....	196
9.5	Initiativ och tolkningsföretråde – deltagandets villkor.....	201
9.6	Didaktiska implikationer ur ett andraspråksperspektiv .....	205
9.7	Förslag till vidare forskning .....	207

Summary in English.....	209
Referenser .....	221
Bilagor .....	239

### Figurförteckning:

Figur 1. Kognitiva kunskapsmål (Bloom et al., 1956; jfr. Krahtwohl, 2002) .....	71
Figur 2. Översikt expansioner, samtliga samtal (fyra samtal), Medicin 1 ...	122
Figur 3. Expansioner som <i>produktion</i> respektive <i>reproduktion</i> i fyra samtal, Medicin 1 .....	124
Figur 4. Expansioner som <i>enstaka ord</i> respektive <i>satsliknande struktur</i> i fyra samtal, Medicin 1.....	125
Figur 5. Översikt expansioner, samtliga samtal (tre samtal), Psykologi 1 ...	137

### Tabellförteckning:

Tabell 1. Elever födda i Sverige/utomlands i yrkespaketet vård och omsorg, riksnivå 2023–2024 (Skolverket) . .....	21
Tabell 2. Översikt - övergripande expansionstyper. Kursiverade och fetmarkerade ord/fraser i exemplen markerar explicita markörer för expansion. ....	32
Tabell 3. Kulturella domäner (inspirerat av Macken-Horarik, 1996a, s 241). .....	34
Tabell 4. Deltagare i studien av muntliga samtal, skola Blåbär (SKB) .....	57
Tabell 5. Översikt materialinsamling material per skola och termin. SKB=Skola Blåbär, SKS=Skola Smultron. T1=termin 1, T2= termin2.....	58
Tabell 6. Översikt skriftlig empiri, undervisningsuppgifter Förkortningar: LFU = lärarformulerad uppgift, FBU = fallbaserad uppgift, IF = instuderingsfråga från läromedel. Kodning: U = uppgift, M = Medicin 1, P = Psykologi 1, E = Etik och människans livsvillkor. Numrering (1, 2, 3 ...) anger uppgiftens löpnummer inom respektive kurs.....	61
Tabell 7. Översikt, skriftlig empiri, intertexter .....	62
Tabell 8. Översikt över skriftlig empiri, kunskapskrav KM1 = kursplan i Medicin 1, KP1 = kursplan i Psykologi 1, KE1 = kursplan i Etik och människans livsvillkor. Kod inom parentes avser Skolverkets kurskod för respektive kursplan .....	63
Tabell 9. Andraspråkstalande samtalsgrupper, Medicin 1 .....	65
Tabell 10. Andraspråkstalande samtalsgrupper, Psykologi 1 .....	65
Tabell 11. Språkmixade samtalsgrupper, Medicin 1. SVE1 – SVE4=förstaspråkstalare, elever med svenska som förstaspråk.....	66
Tabell 12. Översikt över samtalsteman i andraspråkstalande- respektive språkmixade grupper .....	67

Tabell 13. Översikt av undersökningar i avhandlingen och dess resultatkapitel .....	68
Tabell 14. Analysmodell för expansionsrelationer .....	80
Tabell 15. Analysmodell med inspiration från Shea (1994) .....	88
Tabell 16. Tolkning av komplexitet sammantaget i kunskapskrav i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Medicin 1 .....	101
Tabell 17. Tolkning av komplexitet sammantaget i lärarformulerade uppgifter (LFU) och instuderingsfrågor (IF) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Medicin 1.....	103
Tabell 18. Tolkning av komplexitet i den fallbaserade uppgiften (UM3) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Medicin 1 .....	105
Tabell 19. Tolkning av komplexitet sammantaget i kunskapskrav i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Psykologi 1 .....	107
Tabell 20. Tolkning av komplexitet sammantaget i instuderingsfrågor (IF) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Psykologi 1 ...	109
Tabell 21. Tolkning av komplexitet sammantaget i fallbaserade uppgifter (FBU) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Psykologi 1 .....	112
Tabell 22. Tolkning av komplexitet sammantaget i kunskapskrav i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Etik och människans livsvillkor.....	113
Tabell 23. Tolkning av komplexitet i lärarformulerade uppgiften (LFU) <i>Flyga drake</i> och instuderingsfrågor (IF) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Etik och människans livsvillkor .....	116
Tabell 24. Tolkning av komplexitet i den lärarformulerade uppgiften (LFU) <i>En blomma i Afrikas öken</i> i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Etik och människans livsvillkor.....	116
Tabell 25. Tolkning av komplexitet i fallbaserade uppgifter (FBU) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Etik och människans livs-villkor .....	118
Tabell 26. Översikt andel expansioner i andraspråkstalande grupper, Medicin 1 .....	123
Tabell 27. Översikt andel expansioner i andraspråkstalande grupper, Psykologi 1.....	137
Tabell 28. Expansioner – fördelning expansioner i språkmixade grupper per samtal och deltagare. SVE1 –SVE4 = elever med svenska som förstaspråk .....	155
Tabell 29. Expansioner – fördelning expansioner i andraspråkstalande grupper per samtal och deltagare .....	156
Tabell 30. Etiska riktlinjer till uppgiften Etiska dilemman i vården.....	253

# Förkortningar

Komvux	Kommunal vuxenutbildning
sfi	Svenska för invandrare
HOT	Högre ordningens tänkande
DK	Deklarativ kunskap
IK	Interaktionell kontroll
P	Perspektivinflytande
U1	Utveckling som klargörande (expansion)
U2	Utveckling genom omformulering (expansion)
U3	Utveckling genom exemplifiering (expansion)
T1	Tillägg genom addition (expansion)
T2	Tillägg genom variation(expansion)
S1	Kausal-konditional specificering(expansion)

# 1. Inledning

Denna avhandling riktar fokus mot andraspråkselevs deltagande i ämnesundervisning. Studien genomförs inom gymnasial yrkesutbildning i vuxenutbildningen i Sverige, mer specifikt inom vård- och omsorgsutbildning. I denna utbildningskontext förväntas andraspråkselever lära på och genom sitt andraspråk, svenska.

Att äga ett språk och ha tillgång till en mångfald av textvärldar är en förutsättning för att kunna delta i samhället fullt ut som en demokratisk, kritisk och självständig medborgare. Detta konstaterande, hämtat från Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (Johansson et al., 2020, s. 5), fångar en grundläggande utgångspunkt för denna avhandling. Språk förstås här inte som ett tekniskt färdighetsområde, utan som ett redskap för deltagande, identitetsskapande och meningsskapande. En sådan vidgad språksyn präglar även utbildningspolitiska styrdokument (Lgr22) och innebär att litteracitet inte kan reduceras till att läsa och skriva. I stället behöver språk och språkanvändning förstås i relation till de sociala praktiker där de används (Gee, 2015; Lea & Street, 2006). I dessa praktiker fungerar språket som ett semiotiskt verktyg genom vilket människor tolkar, strukturerar och förhandlar mening i samspel med andra (Halliday, 1978, 1989; Schleppegrell & Columbi, 2002).

Inom äldreomsorgen förutsätts personal kunna läsa självständigt, anpassa lässtrategier efter syfte och snabbt orientera sig i omfattande och komplexa texter, särskilt instruktioner inom det egna yrkesområdet (Socialstyrelsen, 2023). Kursplanen i svenska som andraspråk och läroplanen för vuxenutbildningen formulerar att elever ska utveckla förmågan att formulera sig i tal och skrift samt anpassa språket efter mottagare och sammanhang (Skolverket, 2022; Skolverket, 2025c).

Dessa krav aktualiserar språkets centrala roll i ämnesundervisningen. Språket utgör en resurs för resonemang och deltagande i sociala praktiker (jfr. van Lier, 1996; Schleppegrell, 2001, 2004). Förmåga att använda språket utgör ofta ett implicit villkor där elever förväntas använda språket adekvat i relation till ämnesinnehållet utan att språket bearbetas explicit i undervisningen (jfr. Lindberg, 2011, s. 8). Elever förväntas alltså att kunna använda språket för att resonera, förklara, värdera och bygga förståelse i relation till ämnesspecifika innehåll, i såväl muntliga som skriftliga praktiker (Schleppegrell, 2004; Barton, 2007; Cummins, 2000; Fang, 2006; Fang & Coatoam, 2013). Dessa förmågor kan förstås som en språklig repertoar, ett dynamiskt register av

kommunikativa resurser som används situationsbundet (Blommaert & Backus, 2011). Det förutsätter att elever kan variera sina uttryck och anpassa språket efter situation, ämne och syfte. Det handlar om tillgång till språkliga resurser som möjliggör meningsskapande och lärande (Cummins, 2000; Field, Kuczera och Pont, 2007; Hammond, 2008; Lantolf & Thorne, 2006, 2015; Schleppegrell, 2004). Tidigare andraspråksforskning har visat att interaktion mellan elever samt mellan lärare och elever utgör en central resurs för språk-utveckling och lärande, genom att skapa möjligheter att pröva, förhandla och bearbeta såväl språk som ämnesinnehåll kolloborativt (Gass, 1997; Swain, 2001; Golden, 2006; Nystrand & Gamoran, 1991). Interaktion kan förstås som en central arena för deltagande och lärande ur ett sociokulturellt perspektiv, där kunskap utvecklas i gemensam aktivitet och genom språklig mediering (Vygotskij, 1978; Lantolf & Thorne, 2006).

Andraspråksinläring är ofta en lång process som kan sträcka sig över många år (jfr. Cummins, 2000, s. 53). Detta kan utmana vuxna andraspråksinlärare på ett konkret sätt då de på relativt kort tid behöver tillägna sig tillräckliga språkliga resurser för att dels kunna delta i det omgivande samhället i vardagen, dels etablera sig på arbetsmarknaden och påbörja eller fullfölja studier. Detta skapar en spänning mellan den tidskrävande utvecklingsprocessen och de omedelbara krav som ställs på språklig delaktighet. Detta innebär en dubbel uppgift: att samtidigt som du lär dig språket också använda det för dels ämnesmässiga kunskaper, dels för att kunna delta i undervisningspraktiken eller på arbetsmarknaden.

Denna avhandling har ett särskilt fokus på vuxna andraspråks elever och deras muntliga interaktion, samt på hur språket används för att bearbeta ämnesinnehåll. Det centrala är att synliggöra den *faktiska* kommunikation som äger rum (jfr. Canale & Swain, 1980; Hammarberg, 2013, s. 37), snarare än att enbart fokusera på individens språkliga kompetens, det vill säga kunskap om språket. Deltagande i interaktion förutsätter dock tillgång till språkliga resurser, där den egna produktionen innebär krav på att formulera yttranden som fungerar i samspelet (Hammarberg, 2013, s 63).

Ett omfattande forskningsintresse för andraspråksperspektiv inom vuxenutbildningen har i tidigare studier i huvudsak fokuserat på *grundläggande* nivå och undervisning i *svenska för invandrare* (sfi) (jfr. Carlson, 2002; Lindberg, 2003, 2004; Sandwall, 2013). Däremot har gymnasial vuxenutbildning i betydligt mindre utsträckning varit i fokus. Denna kunskapslucka är särskilt påtaglig inom utbildningar där språkligt heterogena<sup>1</sup> elevgrupper möts i ämnesundervisning.

Denna avhandling tar sin utgångspunkt i elever med svenska som andraspråk inom yrkesinriktad utbildning i vård och omsorg i gymnasial vuxenutbildning. I denna utbildningsinriktning visar Skolverkets statistik att 60

---

<sup>1</sup> Med *språkligt heterogena elevgrupper* avses här grupper där elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk deltar i samma undervisning.

procent av eleverna år 2024 är födda utomlands (Skolverket, 2025b), vilket bidrar till en språkligt heterogen utbildningskontext och gör den särskilt relevant för denna studie. I avhandlingen undersöks komplexitet som omger uppgifter och kunskapskrav, hur ämnesinnehåll bearbetas och hur deltagande formas i muntlig interaktion. Avhandlingen är didaktiskt inramad och undersöker relationen mellan undervisningens innehåll, elevers bearbetning av ämnesinnehåll och deltagande i undervisningspraktiken.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Avhandlingen syftar till att fördjupa förståelsen av hur vuxna andraspråkselever verbalspråkligt bearbetar ämnesinnehåll och deltar i undervisningsaktiviteter. Syftet är även att synliggöra och förstå den komplexitet som präglar undervisningen, sådan den kommer till uttryck i styrdokumentens kunskapskrav och uppgifter.

Studien utgår från följande frågeställningar:

1. Vilken grad av komplexitet framkommer i kunskapskrav och uppgifter i kurserna Medicin 1, Psykologi 1 och Etik och människans livsvillkor?
2. Hur bearbetar och uttrycker andraspråkstalare ämnesinnehåll genom expansioner i muntliga gruppsamtal inom kurserna Medicin 1 och Psykologi 1?
3. Hur påverkar olika gruppkonstellationer andraspråkstalande elevers muntliga deltagande i Medicin 1?

Den första frågeställningen riktar fokus mot den komplexitet som framkommer i styrdokumentens kunskapskrav och uppgifter och synliggör därigenom den komplexitet som eleverna förväntas hantera i olika ämnen. Den andra frågeställningen fördjupar denna analys genom att undersöka om och hur ämnesstoffet muntligt bearbetas av andraspråkstalande elever i smågruppsamtal. Den tredje frågeställningen undersöker hur olika gruppkonstellationer påverkar andraspråkstalande elevers deltagande i ämnesrelaterad kommunikation.

Studien belyser därigenom de didaktiska förutsättningar och villkor för deltagande i ämnesundervisning, i mötet mellan undervisningens innehåll och elevernas muntliga bearbetning i interaktion.

## 1.2 Disposition

Avhandlingen är indelad i tio kapitel. Kapitel 1 inleder studien och presenterar dess syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2 ges en bakgrund till avhandlingen genom en översikt över kommunal vuxenutbildning och yrkesutbildning inom

vård och omsorg, andraspråksinläring och att lära på ett andraspråk samt de språkliga förväntningar som präglar undervisningen på gymnasial nivå.

I kapitel 3 redogörs för avhandlingens teoretiska utgångspunkter, vilka ligger till grund för studierna. Kapitel 4 behandlar tidigare forskning av relevans för avhandlingens syfte.

Kapitel 5 presenterar studiens empiriska material, metodologiska utgångspunkter, metoder och analysmodeller.

I kapitel 6 redovisas resultat från analyser av den komplexitet (Bloom et al., 1956; Scarcella, 2003a; Macken-Horarik, 1996a) som formuleras i undervisningsuppgifter och i kursplanernas kunskapskrav (betygskriterier) för tre ämneskurser: Medicin 1, Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor.

I kapitel 7 presenteras resultat som belyser hur elever bearbetar ämnesinnehåll i muntliga smågruppssamtal, där samtliga deltagare är andraspråkstalarare i svenska. Särskilt fokus riktas mot hur ämnesinnehåll bearbetas genom språkliga expansioner (Halliday, 2014) i kurserna Medicin 1 och Psykologi 1.

I kapitel 8 redovisas resultat av analyser av deltagandemönster med avseende på interaktionell kontroll och perspektivinflytande (Shea, 1994) i såväl andraspråkstalande som språkmixade grupper i kursen Medicin 1.

I kapitel 9 förs en metoddiskussion, och resultaten från de tre ingående delstudierna diskuteras. Vidare belyses didaktiska implikationer samt förslag till vidare forskning.

I kapitel 10 presenteras slutligen en engelsk sammanfattning av avhandlingen.

## 2. Bakgrund – utbildningskontext och språkliga förutsättningar

Detta avsnitt syftar till att tydliggöra de utbildningsmässiga och språkliga villkor som utgör ramen för avhandlingen. Inledningsvis ges en översikt över gymnasial yrkesutbildning inom kommunal vuxenutbildning (komvux) samt en kort presentation av vård- och omsorgsutbildningen (2.1 – 2.2). Därefter presenteras centrala perspektiv inom andraspråksinlärning och lärande på ett andraspråk som är relevanta för studiens kontext (2.3). Avslutningsvis diskuteras de språkliga förväntningar som möter elever inom gymnasial vuxenutbildning och vid etablering på arbetsmarknaden inom vård och omsorg (2.4).

### 2.1 Kommunal vuxenutbildning

Kommunal vuxenutbildning (hädanefter komvux) spelar en central roll för vuxna som inte har fullföljt grund- eller gymnasieskolan samt för dem som behöver komplettera sin utbildning för att möta arbetsmarknadens krav (SOU 2018:71). För nyanlända och utrikesfödda personer kan komvux fungera som en viktig väg till etablering i det svenska samhället (SOU 2020:66). Gruppen utrikesfödda elever inom komvux är heterogen och innefattar såväl personer med omfattande utbildning och yrkeserfarenhet från andra länder som personer med kort eller begränsad skolbakgrund. Komvux erbjuder utbildning på flera nivåer: *svenska för invandrare* (sfi), *grundläggande*<sup>2</sup> nivå, *gymnasial* nivå samt *särskild utbildning för vuxna*. Inom den gymnasiala utbildningsnivån utgör cirka 50 procent utrikesfödda elever (Skolverket, 2025b).

Frågor om likvärdighet och social rättvisa är grundläggande inom komvux (SOU 2020:66). Enligt svensk utbildningspolitik ska skolan inte enbart svara mot arbetslivets krav, utan även bidra till ökad jämlikhet genom att ge alla individer möjlighet till utbildning och utveckling (Lindensjö & Lundgren, 2014, s. 59). Att skapa verklig likvärdighet i vuxenutbildningen innebär att undervisningen behöver ta hänsyn till elevers olika bakgrunder och resurser, samtidigt som kvalitet i undervisningen bibehålls (Skolverket, 2025c)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Grundläggande nivå motsvarar årskurs 9 i den svenska grundskolan.

<sup>3</sup> Skolverket (2025c) Läroplan (Lvux12) för vuxenutbildningen - Skolverket. Gäller fr o m 1 juli 2025.

Målgruppen för komvux har förändrats över tid i takt med demografiska skiften. Regeringens proposition *Komvux för stärkt kompetensförsörjning* (Regeringen, 2020: Prop. 2019/20:105) beskriver hur nyanlända och utrikesfödda numera utgör en väsentlig del av elevunderlaget inom kommunal vuxenutbildning. Här framgår även att utbildningen ska vara utformad för att möta ett breddat elevunderlag och fungera som en grund för såväl elevernas fortsatta utbildning som samhällets kompetensförsörjning. Komvux utgör därmed en central utbildningsväg för nyanlända och andra utrikesfödda personer som söker utbildning för att etablera sig på arbetsmarknaden och delta i samhällslivet.

Sammanfattningsvis innebär komvux uppdrag att både möta arbetsmarknadens krav och tillgodose behoven hos ett alltmer heterogent elevunderlag. I takt med att målgruppen har förändrats ställs därmed ökade krav på att undervisningen utformas med hänsyn till varierande utbildningsbakgrunder, språkliga resurser och individuella förutsättningar.

## 2.2 Yrkespaket – Undersköterskeutbildning

Ett yrkespaket inom komvux utgör en sammanhållen yrkesutbildning bestående av kurser på gymnasial nivå som tillsammans motsvarar kompetenskrav inom ett visst yrkesområde. *Sammanhållen yrkesutbildning* är det reglerade begreppet i lag och förordning, men dessa utbildningar kallas i många sammanhang även för *yrkespaket* (se Yrkespaket, Skolverket<sup>4</sup>). Yrkespaket erbjuds både inom komvux på gymnasial nivå och inom komvux som anpassad utbildning på gymnasial nivå. I denna avhandling avses yrkespaket på gymnasial nivå inom vård- och omsorgsutbildning med inriktning mot undersköterska.

Utbildningen till undersköterska är den största yrkesutbildningen inom komvux med cirka 15 000 elever år 2024, jämfört med cirka 6 500 inom det näst största området, barn och fritid (Skolverket, 2025b). Undersköterskeutbildningen har länge haft en framträdande roll inom komvux (jfr. Liljeberg et al., 2019). Vård och omsorgsutbildningen mot undersköterska inom kommunal vuxenutbildning är inte specifikt utformad för andraspråkstalare men en stor andel av eleverna är födda utomlands (se Tabell 1). Enligt Skolverkets statistik var cirka 56 procent av eleverna år 2023 och 60 procent år 2024 inom denna utbildning födda utomlands (se tabell 1)(Skolverket, 2024, 2025a).

För att påbörja studier på gymnasial nivå inom komvux krävs enligt skollagen att den studerande har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Skollagen 20 kap. 20 §). Flera utbildningsanordnare inom kommunal

---

4 Yrkespaket inom komvux, Skolverket: <https://www.skolverket.se/undervisning/komvux/komvux-pa-gymnasial-niva/yrkespaket-inom-komvux/yrkespaket-inom-komvux-pa-gymnasial-niva-gyll/yrkespaket-var-d-och-omsorg>

vuxenutbildning har valt att tillämpa godkänt betyg i Svenska som andraspråk, delkurs 4 på grundläggande nivå<sup>5</sup> som riktlinje vid antagning. Det innebär dock inte att det föreligger något specifikt nationellt antagningskrav i form av exempelvis tidigare godkända betyg eller fullföljd grundskoleutbildning för att påbörja gymnasial utbildning inom kommunal vuxenutbildning. Behörigheten regleras i stället genom generella villkor: den sökande ska från och med den 1 juli det år hen fyller 20 år vara bosatt i landet, sakna de kunskaper som utbildningen syftar till att ge, ha förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen samt i övrigt uppfylla föreskrivna villkor<sup>6</sup>.

Tabell 1. Elever födda i Sverige/utomlands i yrkespaketet vård och omsorg, riksnivå 2023–2024 (Skolverket)<sup>7</sup>.

År	Samtliga deltagare, antal	Född i Sverige, %	Född utomlands, %
2023	15 259	44,3	55,7
2024	18 082	40,4	59,6

## 2.3 Andraspråksinläring och att lära på ett andraspråk

I detta avsnitt presenteras översiktligt några centrala aspekter av andraspråksinläring och lärande genom ett andraspråk. Redogörelsen är inte avsedd att vara heltäckande, utan syftar till att ge läsaren en övergripande referensram för förståelsen av hur ett andraspråk utvecklas samt vilka faktorer som kan påverka vuxna elevers språkliga förutsättningar att delta i samhälle och utbildning. Avhandlingen har dock inte andraspråksinläring eller språkutveckling som primärt forskningsobjekt, utan fokuserar på hur vuxna elever genom sitt andraspråk bearbetar ämnesinnehåll i undervisning och därigenom lär i och genom ett andraspråk.

Inledningsvis behöver centrala begrepp relaterade till förstaspråks- och andraspråksinläring klargöras. Med *förstaspråk* avses det språk som en individ tillägnar sig först genom tidig och naturlig exponering i sin omgivning, ofta i familjen. Andraspråk avser däremot ett språk som tillägnas efter att ett annat språk redan har etablerats som individens förstaspråk eller modersmål (Abrahamsson, 2009, s. 13). I studien används begreppen *andraspråkstalare* och *andraspråkselev* för att beteckna en person som lär sig svenska som

<sup>5</sup> Delkurs 4 utgör den avslutande delen av grundläggande nivå och motsvarar därmed kunskapsnivån i årskurs 9.

<sup>6</sup> Digital källa, Skolverket: <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-behorighet-och-antagning-till-komvux-pa-gymnasial-niva> (hämtad 2026-03-02).

<sup>7</sup> Skolverket (2024), statistik 2023: [siris.skolverket.se.xlsx](https://siris.skolverket.se) samt Skolverket (2025a), statistik för år 2024 [siris.skolverket.se.xlsx](https://siris.skolverket.se).

andraspråk, medan *förstaspråkstalare* och *förstaspråkselev* används på motsvarande sätt för elever som har svenska som förstaspråk. Begreppet *språkligt heterogena klassrum* (jfr. Uddling, 2019; Håkansson, 2024) används i avhandlingen för att beskriva undervisningsmiljöer där elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk undervisas tillsammans.

Inom andraspråksforskningen har ett flertal faktorer identifierats som betydelsefulla för hur ett andraspråk tillägnas och används, såsom motivation, miljö och kognition, omfattningen av språklig exponering samt individuella skillnader mellan inlärare (Abrahamsson, 2009; Abrahamsson & Hyltenstam, 2013; Ortega, 2009). Andraspråksforskningen har i stor utsträckning präglats av ett psykolingvistiskt och kognitivt fokus, där språkinläring förstås i termer av individuella bearbetningsprocesser (Lindberg, 2013; Wedin & Straszer, 2022). Inom detta perspektiv har relationen mellan språkligt *inflöde* och *utflöde* varit central (Krashen, 1982; Swain, 1985). Krashen (1982) framhåller begripligt inflöde som en central förutsättning för andraspråksutveckling. Med inflöde avses det språk som den lärande exponeras för och kan förstå. Swain (1985) betonar däremot betydelsen av utflöde, det vill säga den språkliga produktion som den lärande själv genererar och genom vilken språkliga strukturer kan prövas, förhandlas och vidareutvecklas. Forskning har dock också visat att möjligheter till språklig bearbetning formas i och genom interaktion, vilket tydliggör betydelsen av sociokulturella villkor för språkutveckling (jfr. Gibbons, 2003, Lindberg, 2004;).

Andraspråksinläring är dock en tidskrävande process. Forskning visar att det finns betydande skillnader i hur lång tid olika typer av språkliga kompetenser tar att utveckla. Cummins (1991, 2000) skiljer mellan *vardagligt språk* (BICS)<sup>8</sup> vilket vanligtvis utvecklas relativt snabbt och ofta i en naturlig miljö, och det mer kognitivt krävande *skolspråket* (CALP)<sup>9</sup> som kan kräva flera år av språklig exponering och undervisning. Till skillnad från vardagsspråket utvecklas skolspråket inte spontant eller av sig självt, utan genom medveten och systematisk undervisning med tydlig och explicit vägledning (Lindberg, 2011, s 16f). Det kan ta mellan fem och tio år, eller längre, att utveckla de språkliga färdigheter som krävs för skolframgång på en nivå jämförbar med förstaspråkstalare och varierar beroende på bland annat tidigare erfarenheter och språkkunskaper (jfr. Collier & Thomas, 1999; Salameh, 2012, s. 33). Cummins teori om en gemensam underliggande språkkompetens (CUP)<sup>10</sup> har vidare bidragit till förståelsen av flerspråkighet som en resurs i utbildning genom att tidigare

---

8 BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) avser vardagliga, situationsbundna språkliga färdigheter som används i informell kommunikation och som ofta utvecklas relativt snabbt hos andraspråksinlärare.

9 CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) betecknar det mer abstrakta, formella och kognitivt krävande språk som behövs för skolans ämnesundervisning och akademiskt lärande, och som vanligtvis tar längre tid att utveckla.

10 CUP (Common Underlying Proficiency) utgör en teori om en gemensam underliggande språkkompetens, som innebär att kunskaper och färdigheter som utvecklas i ett språk kan överföras och stödja utvecklingen av andra språk (Cummins, 2000).

kunskaper kan stödja bearbetning och användning av nya kunskaper i och genom ett andraspråk (jfr. Cummins & Man-Yee Fun, 2007).

Biologisk ålder vid påbörjad andraspråksinläring (*startålder*) och ackumulerad exponeringstid (*språkålder*) framhålls ofta som centrala faktorer i andraspråkutveckling (Abrahamsson, 2009). Forskningen har särskilt uppmärksammat frågan om åldersrelaterade begränsningar i möjligheten att nå mycket höga språkliga nivåer, ofta kopplat till teorier om en *känslig* period för språkinläring (Seliger, 1978; Long, 1990). Long (1990) framhåller att språkinlärningsförmågan gradvis avtar snarare än upphör vid en viss ålder, vilket innebär att språkinläring är möjlig under hela livet, även om sannolikheten att uppnå helt inföddlikt uttal minskar med stigande startålder. Andraspråksinlärares språkutveckling kan därmed förstås mot bakgrund av ett samspel mellan flera faktorer, där både tidpunkt för språklig exponering, exponeringens längd samt individuella och utbildningsrelaterade villkor spelar in (jfr Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Abrahamsson, 2009). Selinker (1972) introducerade begreppet *interimspråk* för att beskriva det föränderliga språk som andraspråksinlärare utvecklar under inlärningsprocessen, vilket präglas av systematik men också avvikelser från målspråket.

En viktig aspekt av andraspråksinläring i vuxen ålder är att höga krav på andraspråkskompetens ofta ställs tidigt i inlärningsprocessen. Till skillnad från barn, som i regel har en längre tidsram för språkutveckling inom utbildningssystemet, förväntas vuxna relativt snabbt kunna hantera kommunikativa situationer i utbildning, arbetsliv och samhällsliv. Detta hänger också samman med etableringspolitiska mål om relativt snabb etablering på arbetsmarknaden och krav på försörjning (Migrationsverket)<sup>11</sup>. Språkkunskaper hos vuxna andraspråksinlärare framställs som en central förutsättning för integration och etablering i samhället (Nuottaniemi, 2023; Simpson & Whiteside, 2015). Samtidigt visar forskning att sambanden mellan språkinläring, social inkludering och tillgång till arbetsmarknaden är komplexa och inte alltid entydiga (Fejes & Dahlstedt, 2023).

Dessutom finns skillnader mellan barns och vuxnas andraspråksinläring som rör kognitiva förutsättningar (Norlund Shaswar & Rosén, 2022; Pájaro & Monsen, 2023). Vuxna förväntas i regel förstå, bearbeta och uttrycka mer komplext innehåll än barn, inte minst i utbildningssammanhang där exempelvis analys, jämförelse och reflektion ingår. Det akademiska språkbruket i ämnesundervisningen, med krav på precision, metalingvistisk medvetenhet och abstrakt tänkande, utgör därför en särskild utmaning för vuxna andraspråksinlärare (jfr. Snow & Uccelli, 2009a, 2009b; Snow, 2010). När undervisningen inte explicit tar upp och integrerar språkliga aspekter riskerar andraspråkselever att inte fullt ut utveckla skolspråket och därmed hamna i ett underläge (Thomas & Collier, 1997, s. 15). Samtidigt förväntas andraspråkstalare ofta prestera på en nivå jämförbar med förstaspråkstalare i samma

---

11 Ansök om permanent uppehållstillstånd – Migrationsverket

utbildningskontext (Lindberg, 2011, s. 8). För andraspråkselever, som parallellt utvecklar språk och ämneskunskap, kan tillgång till språkligt stöd således vara en viktig förutsättning för att kunna delta i språkligt och kognitivt krävande moment (jfr. Axelsson et al., 2005; Eerde & Hajer, 2008; Gibbons, 2006, 2018; Hammond, 2016; Hägerfelth, 2004; Norén, 2010; Nygård Larsson, 2011a; Rubin, 2019).

Sammantaget beskrivs andraspråksinläring som en komplex process där kognitiva, språkliga och kontextuella faktorer samverkar. Andraspråksutveckling kan därmed förstås som ett samspel mellan flera faktorer, som rör både individuella förutsättningar och samhälleliga samt utbildningsrelaterade villkor.

## 2.4 Språkliga förväntningar i gymnasial utbildning och vid etablering på arbetsmarknaden

I detta avsnitt diskuteras centrala aspekter av de språkliga förutsättningar och förväntningar som präglar den fortsatta utbildningen efter svenska för invandrare (sfi) och grundläggande nivå inom vuxenutbildningen, med fokus på den gymnasiala nivå som utgör kontexten för denna avhandling. Avsnittet belyser de språkliga krav och förväntningar som kan antas möta andraspråkselever när de påbörjar utbildning på gymnasial nivå, samt de krav som ställs för deras etablering på arbetsmarknaden. Detta är relevant för avhandlingen eftersom studien undersöker hur andraspråkselever språkligt bearbetar ämnesrelaterat innehåll och möter uppgifter i undervisningen, där olika språkliga resurser kan förutsättas vara tillgängliga i varierande grad. I föreliggande studie riktas dock uppmärksamheten inte mot elevers språkliga nivå, utan mot hur språkliga resurser tas i bruk i de samtal och uppgifter där ämnesinnehåll behandlas.

Flerspråkighet utgör en viktig resurs för lärande för flerspråkiga elever, och forskning visar att möjligheten att använda sitt starkaste språk kan stödja både språk- och kunskapsutveckling (García & Wei, 2014; Svensson, 2018). Samtidigt fungerar svenska i många utbildningssammanhang i Sverige som det huvudsakliga språket för undervisning, interaktion och kunskapsredovisning. Den undervisning som står i fokus i denna avhandling bedrivs uteslutande på svenska, och de läromedel och skriftliga resurser som används är skrivna på svenska. Det innebär att svenska utgör det språk genom vilket eleverna förväntas ta till sig och uttrycka ämnesinnehåll. För elever med ett annat modersmål än svenska innebär detta att svenska som andraspråk utgör det språk genom vilket undervisning bedrivs och ämnesinnehåll bearbetas.

Eftersom vissa gymnasiala utbildningar har antagningskrav på kurser på grundläggande nivå i svenska/svenska som andraspråk redogörs här kort för de kunskaper som förväntas ha utvecklats på denna nivå. Undervisningen i svenska som andraspråk på grundläggande nivå syftar till att utveckla elevers

förmåga att använda språket i tal och skrift i olika sammanhang kopplade till vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv (Skolverket, 2022). Centralt är att läsa, förstå och analysera olika typer av sakprosatexter samt att producera egna texter anpassade till syfte, mottagare och texttyp. Undervisningen omfattar även muntlig kommunikation i form av samtal, diskussioner och presentationer. Vidare utvecklas språkliga resurser såsom ordförråd, begrepp, menings- och satsstruktur samt textbindning, liksom förmågan att söka, värdera och använda information från olika källor.

De språkliga krav som formuleras inom yrkespaketet på gymnasial nivå handlar i hög grad om förmågan att kommunicera och dokumentera i yrkesrelaterade sammanhang, samarbeta med andra, förmedla komplex information till patienter och brukare, lösa problem samt dokumentera sitt arbete både muntligt och skriftligt (Skolverket, *Yrkespaketet inom vård och omsorg*<sup>12</sup>). Socialstyrelsen (2023) beskriver också språkliga krav som rör en relativt hög grad av självständig läsförmåga i yrkesutövningen. Personal inom äldreomsorgen förväntas kunna läsa med stor självständighet och anpassa lässtrategier och läshastighet efter olika texter och syften, samt ögna igenom längre och mer komplexa texter för att lokalisera relevanta detaljer. Särskild vikt läggs vid förståelse av instruktioner, inklusive förmågan att tolka längre och mer komplexa instruktioner inom det egna yrkesområdet, under förutsättning att läsaren har möjlighet att läsa om mer krävande textavsnitt (Socialstyrelsen, 2023).

I en statlig utredning om språkkunskaper hos personal inom äldreomsorgen föreslås att en relevant kunskapsnivå i svenska bör motsvara nivå B2 enligt den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) (Regeringen, 2026, Prop. 2025/26:93; Skolverket, 2025d). Den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) beskriver olika nivåer av språklig kompetens från A1 till C2 (Skolverket, 2007, 2025d). Ramverket fastställer dock inte några explicita krav på specifika språknivåer inom utbildningssystemet utan fungerar i stället som ett deskriptivt verktyg för att beskriva och jämföra språklig kompetens. A-nivåerna (A1–A2) motsvarar nybörjar- och grundläggande språkanvändning, medan B-nivåerna (B1–B2) beskriver en mer självständig språkanvändare som kan förstå, producera och interagera kring mer komplexa ämnen. C-nivåerna (C1–C2) representerar avancerad språklig kompetens där språkanvändaren kan förstå krävande och komplexa texter, uttrycka sig flytande och precist samt använda språket flexibelt i såväl akademiska som professionella sammanhang. Mot bakgrund av regeringens förslag om att språkkunskaper motsvarande nivå B2 bör vara en relevant nivå för arbete inom äldreomsorgen kan det antas att en central målsättning i utbildning inom vård och omsorg är att eleverna uppnår minst nivå B2 i svenska, eftersom denna

---

12 <https://www.skolverket.se/undervisning/komvux/komvux-pa-gymnasial-niva/yrkespaketet-inom-komvux/yrkespaketet-inom-komvux-pa-gymnasial-niva-gyll/yrkespaketet-var-d-och-omsorg>

nivå kan betraktas som en språklig förutsättning för etablering på arbetsmarknaden efter avslutad utbildning.

De språkliga förmågor och resurser som framträder i utbildningen mot undersköterska och vidare mot en arbetsmarknad kan tillsammans förstås som en språklig repertoar, ett dynamiskt och situationsbundet register av kommunikativa möjligheter som individer kan använda i olika sammanhang (Barton, 2007; Blommaert & Backus, 2011; UNESCO, 2010;). Såväl forskning som styrdokument understryker att sådana språkliga resurser är avgörande för aktivt deltagande, kognitiv bearbetning och fortsatt utbildning, liksom för yrkesmässig kompetens (Cummins, 2000; Lantolf & Thorne, 2006, 2015; Skolöverstyrelsen [SÖ], 1985:4; Swain, 2006). I denna avhandling används begreppet *språkliga resurser* för att beteckna de språkliga medel som möjliggör deltagande i interaktion och kommunikation. Med detta avses inte en kartläggning av individers språkliga färdighetsnivåer. Utan de uttrycksformer genom vilka ämnesinnehåll kan bearbetas i samtal förstås i termer av vad de möjliggör i samtal (jfr. Bakhtin, 1986; Linell, 2009; Säljö, 2014). Denna förståelse ligger nära beskrivningar av *kommunikativ kompetens* i GERS (Skolverket, 2007, 2025d) där språkanvändning ses som situerad och knuten till de praktiker där kommunikationen äger rum. Den kommunikativa kompetensen omfattar förmågan att producera yttranden som är relevanta i en given kontext och att förstå andras yttranden i relation till situationen (Bruner, 1975, s. 72; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Swain, 1985). I GERS beskrivs språkanvändares *kommunikativa kompetens* som något som aktiveras i olika språkliga aktiviteter såsom *reception*, *produktion*, *interaktion* och *mediering*, vilka kan ske både muntligt och skriftligt (Skolverket, 2007, s. 14f). *Reception* innebär att ta emot språk, till exempel genom läsning eller lyssnande, medan *produktion* innebär att uttrycka sig muntligt eller skriftligt. Vidare definieras *interaktion* som ett informationsutbyte mellan minst två personer där deltagarna växlar mellan att tala, lyssna och förutse varandras yttranden. *Mediering* innebär att förmedla innehåll, exempelvis genom översättning, tolkning, sammanfattning eller omformulering av texter (Skolverket, 2007, s. 14f). Alla dessa aktiviteter kan ses som en central del av språkanvändning och bearbetning av ämnesinnehåll. Inom denna breda förståelse av språkliga resurser ingår även lingvistisk kompetens, det vill säga kunskap om språkets formella system, såsom lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk och ortografisk kunskap som möjliggör kommunikation i ämnesspecifika sammanhang (Douglas, 2010; Engström, 2013; Ingves, 2024; Lindberg, 2018; Skolverket, 2007, s. 106ff; Stæhr, 2009). Dessa resurser utgör en del av den språkliga repertoar som kan tas i bruk i interaktion där språket betraktas som ett villkor för deltagande i ämnesrelaterad kommunikation (Gibbons, 2006; Mercer, 2000).

Språkliga *resurser* och språklig *repertoar* förstås i denna avhandling som de uttrycksmedel som möjliggör meningsskapande i samtal, exempelvis att benämna fenomen, etablera samband, precisera, omformulera, exemplifiera

och positionera perspektiv (Halliday & Matthiessen, 2014; Schleppegrell, 2004; Wertsch, 1998; Nystrand, 1997). Sammantaget innebär detta att den gymnasiala vuxenutbildningen präglas av förväntningar på att språkliga resurser används för att bearbeta ämnesinnehåll. Språk framträder därmed som ett villkor för deltagande i utbildningens kunskapspraktiker. I föreliggande studie riktas därför uppmärksamheten inte mot elevers språkliga nivå, utan mot hur språkliga resurser tas i bruk i de samtal och uppgifter där ämnesinnehåll behandlas.

## 3 Teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel presenterar avhandlingens teoretiska utgångspunkter och det analytiska ramverk som används för att förstå andraspråkstalande elevers språkliga bearbetning av ämnesinnehåll och deltagande i undervisningsaktiviteter, med beaktande av de språkliga och institutionella ramar som präglar undervisningen. Inom andraspråksforskning framhålls betydelsen av kommunikativa aktiviteter där språkanvändning utgör en förutsättning för såväl ämnesrelaterad förståelse som deltagande i undervisningens kunskapspraktiker (se 3.1). Med utgångspunkt i sociokulturella och socialsemiotiska perspektiv förstås undervisning som deltagande i språkligt medierade kunskapspraktiker. Det sociokulturella perspektivet innebär här att språk betraktas som ett centralt redskap för tänkande och meningsskapande i social interaktion och att lärande förstås som en medierad process som tar form genom deltagande i gemensamma praktiker.

Kapitlet presenterar vidare ett socialsemiotiskt perspektiv där språk förstås som en resurs för meningsskapande i sociala praktiker (se 3.2). För att beskriva variation i hur ämnesinnehåll bearbetas språkligt i dessa praktiker introduceras slutligen en teoretisk grund som utgår från en distinktion mellan deklarativ kunskap (DK) och högre ordningens tänkande (HOT), relaterad till kulturella domäner (se 3.3). Denna teoretiska grund synliggör hur olika former av språklig kunskapsbearbetning är förknippade med olika grader av kognitivt engagemang och därmed olika grader av komplexitet.

### 3.1 Perspektiv på språk, lärande och meningsskapande

Sociokulturell teori utgår från att lärande och utveckling alltid sker i sociala och kulturella sammanhang. Människans handlingar, tänkande och kunskapsbildning förstås som medierade av kulturella redskap, där språk utgör det mest centrala (Lantolf & Appel, 1994; Vygotskij, 1962, 1978, 1986; Wertsch, 1991).

Inom andraspråksforskningen har det sociokulturella perspektivet varit centralt för förståelsen av språkutveckling som en i grunden social process. Andraspråksinläring sker genom deltagande i autentiska kommunikativa aktiviteter, där språkliga resurser utvecklas i själva användningen och i dialog

med andra (jfr. Cummins, 1979, 2000, 2008; Gibbons, 2003; Lantolf & Appel, 1994; Lantolf & Thorne, 2006; Swain & Lapkin, 2002). Kunskap betraktas därmed inte som något som överförs från en individ till en annan, utan som något som skapas i interaktion och genom deltagande i gemensamma praktiker (van Lier, 2004; Mercer, 2000; Swain, 2006). Inom sociokulturell teori beskrivs lärande som situerat och relationellt, där förståelse utvecklas genom deltagande i sociala praktiker snarare än genom isolerade individuella processer (jfr Lave & Wenger, 1991). I detta perspektiv förstås språk inte enbart som ett medel för kommunikation, utan också som ett redskap för tänkande, vilket möjliggör förändrade sätt att förstå, formulera och bearbeta ämnesinnehåll. Lärande kan därmed betraktas som en process som tar form i meningsskapande handlingar. I denna avhandling förstås lärande som något som formas genom deltagande, interaktion och språkligt meningsskapande (jfr Lave & Wenger, 1991), där elevers uttryck för förståelse betraktas som potentiella indikatorer snarare än som direkt mätbara belegg för lärande. Detta meningsskapande i interaktion sker inte enbart i samtal utan också i mötet mellan läsare och text i ett specifikt sammanhang (jfr. Rosenblatt, 1976). I denna avhandling förstås mötet mellan läsare och text som en medierande resurs genom vilken mening skapas och förståelse utvecklas.

Elevers möjligheter att skapa mening i undervisningen påverkas av vilket innehåll som lyfts fram och hur detta innehåll presenteras (Englund, 1997). I mötet mellan *elev*, *innehåll* och *lärare* uppstår en dynamik som i didaktisk forskning ofta beskrivs genom den didaktiska triangeln, vilken synliggör undervisningens relationella karaktär (Hopmann, 1997; Wickman, 2014). *Didaktik* omfattar frågor om *vem* som ska lära sig, *vad* som ska läras, *när* och *var* lärandet äger rum, *med vem* och *genom vad* det sker samt *varför* och *hur* undervisningen organiseras (Jank & Meyer, 1997, s 17). Det sociokulturella synsättet har nära koppling till denna didaktiska förståelse genom sitt fokus på språk, kontext och interaktion (Vygotskij, 1978). De didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *för vem* blir därmed analytiskt relevanta för att belysa villkoren för meningsskapande. *Vad* avser vilket ämnesinnehåll som står i centrum, *hur* innehållet bearbetas samt *för vem* denna bearbetning är avsedd. Dessa frågor kan relateras till den didaktiska triangeln, där samspelet mellan innehåll, elev och undervisningens organisering tydliggör att lärande alltid är situerat i sociala och språkliga praktiker. Jank och Meyer (1997, s. 18) definierar didaktik som ”undervisningens och inläringens teori och praktik”. Det innebär att didaktik inte enbart utgörs av teori, utan också av undervisnings-, och lärandepraktiker, där didaktik kan förstås som ett område som omfattar de praktiska pedagogiska handlingar som utförs av både lärare och elever.

Avhandlingens analytiska fokus ligger främst på relationen mellan elev och innehåll, det vill säga på hur elever möter, bearbetar och skapar mening kring lärostoff genom språklig aktivitet. Lärarens roll förstås som ramgivande: undervisningens organisering och innehållsval formar villkoren för elevers meningsskapande, utan att enskilda lärarhandlingar i sig utgör analysobjekt.

Denna förståelse av lärarens roll ligger i linje med didaktisk teori, där undervisning förstås som ett system av relationer och val och där analysen riktas mot hur innehåll görs tillgängligt för elever i en viss undervisningssituation (Jank & Meyer, 1997). I denna avhandling får smågruppssamtalet en särskild funktion i denna didaktiska iscensättning genom den samtalspraktik inom vilken eleverna ges möjlighet att bearbeta innehållet. Det är i samtalet som elevernas möte med innehållet tar konkret form genom språklig interaktion.

### 3.1.1 Samtal, intersubjektivitet och deltagande

För att förstå hur deltagande och meningsskapande tar form i undervisning behövs ett teoretiskt perspektiv där samtal förstås som dialogisk praktik. Bakhtin (1981; 1986) beskriver språkets dialogiska karaktär som ett grundläggande villkor för meningsskapande. Varje yttrande förstås som en del av ett större samtal, där det svarar på tidigare uttryck och samtidigt öppnar för nya. Språkliga uttryck är därmed aldrig isolerade, utan får sin betydelse i relation till andra röster, perspektiv och kontexter. Meningsskapande framträder i detta ljus som en ömsesidig process där deltagare bygger vidare på varandras bidrag, prövar idéer och förhandlar betydelser i konkreta samtalsammanhang.

Den dialogiska synen på språk och förståelse formuleras hos Rommetveit (1974, 1985, 1987) genom begreppet *intersubjektivitet*, som belyser hur förståelse växer fram i samspel mellan individer och inte kan tas för given på förhand. Linell (1998, 2009) uppmärksammar spänningen mellan samförstånd och olikhet som en central drivkraft i samtal. Det är i detta spänningsfält, där deltagares perspektiv både sammanfaller och utmanar varandra, som rika möjligheter till att lärande uppstår.

Elever skapar därmed inte mening i isolering utan i dialog med andra, där samtalet fungerar som en plats för gemensamt utforskande. Mercer (2002a) och Mercer et al. (2007) beskriver detta genom begreppet *interthinking*, det vill säga hur tänkande formas gemensamt genom språklig interaktion. Dialog i klassrummet handlar i detta perspektiv inte främst om informationsutbyte utan om att bygga gemensamma tankestrukturer där idéer kan undersökas, problematiseras och utvecklas. För att detta ska vara möjligt krävs en klassrumskultur som främjar aktivt lyssnande, respekt och öppenhet för olika perspektiv; en sådan samtalspraktik beskriver Mercer (2002b, 2004) som *utforskande samtal (exploratory talk)*.

Samtal och deltagande kan således förstås som sociala processer där mening, förståelse och inflytande förhandlas. Elevers möjligheter att bidra, bli lyssnade till och erkännas som legitima samtalspartners har betydelse för hur de utvecklar subjektivitet och identitet i undervisningen (jfr. Norton, 2013; Reznitskaya, 2012; Newton, 2017; Long, 2015). Upplevelsen av att delta som legitim samtalspartner kan också förstås ha betydelse för hur elever positionerar sig, exempelvis som kunniga deltagare i ett ämne eller som blivande yrkesutövare (Lave & Wenger, 1991; Van Poeck & Östman, 2019; Norton,

2013). Ett sådant perspektiv riktar därmed uppmärksamheten mot frågor om likvärdighet och deltagandets villkor i utbildningen (Masschelein & Simons, 2013).

Samtidigt innebär dialog och samspel inte per automatik jämlika villkor för deltagande. För att teoretiskt förankra hur inflytande fördelas i klassrumssamtal används i denna avhandling David Sheas (1994) begrepp *interaktionell kontroll* och *perspektiv*. Dessa begrepp bygger på en förståelse av samtal som socialt strukturerade aktiviteter, där deltagarnas möjligheter att styra samtalsförloppet och påverka tolkningen av innehållet kan variera. Begreppet *interaktionell kontroll* avser samtalets styrning, exempelvis vem som initierar och utvecklar ämnen samt hur talturer och handlingsutrymme fördelas mellan deltagarna. *Perspektiv* (hädanefter i avhandlingen används *perspektivinflytande*) syftar på vilka synsätt som erkänns, tas upp och ges genomslag i samtalet, det vill säga i vilken utsträckning deltagarnas meningsbidrag får gensvar i det gemensamma meningsskapandet. Shea bygger här vidare på Rommetveits begrepp *intersubjektivitet*, men riktar särskild uppmärksamhet mot hur symmetrier och asymmetrier i inflytande och tolkningsföreträde etableras och upprätthålls i interaktionen. Detta kan även relateras till begreppet *uptake*, det vill säga i vilken utsträckning deltagares bidrag tas upp, besvaras och förs vidare i samtalet (Collins, 1982; jfr. Nystrand, 1997).

Lärande formas således av de möjligheter till deltagande och meningsskapande som undervisningen erbjuder (Almqvist & Öhman, 2006; Almqvist & Quennerstedt, 2015). I språkligt heterogena klassrum, där elevers erfarenheter och språkliga resurser varierar, blir de kommunikativa och organisatoriska villkor under vilka deltagande möjliggörs särskilt betydelsefulla. Hur talutrymme fördelas, vilka uttrycksformer som erkänns och hur bidrag tas upp i interaktionen påverkar i hög grad hur meningsskapande och lärande kan ta form.

### 3.2 Socialsemiotik – den funktionella språksynen

Socialsemiotiken utgör en utgångspunkt i denna avhandling genom sitt fokus på hur språk används som en resurs för meningsskapande i olika sociala sammanhang. Inom detta perspektiv förstås språk i vid mening som ett system av semiotiska resurser som används för att skapa betydelse, där betydelsepotentialen formas i relation till sociala och kulturella villkor (Hodge & Kress, 1988; Kress, 2010; van Leeuwen, 2005).

Den socialsemiotiska inriktning som främst ligger till grund för studien är systemisk-funktionell lingvistik (SFL), utvecklad av Halliday (1978) och vidareutvecklad av Halliday och Matthiessen (2014). Inom SFL betraktas språk som en resurs för meningsskapande i sociala praktiker, där språkliga val relateras till situation, syfte och innehåll.

Teorin är omfattande, men i denna avhandling används inte det fullständiga ramverket. I stället tillämpas SFL som en funktionell språksyn, där ett begränsat urval av begrepp används för att förstå hur andraspråkstalare använder språkliga resurser i undervisningssammanhang. Särskilt fokus ligger på begrepp som språkliga expansioner samt på hur dessa relaterar till elevers deltagande i olika kulturella domäner (jfr. Halliday & Matthiessen, 2014; Macken-Horarik, 1996).

### 3.2.1 Expansioner av ämnesinnehåll

Begreppet *expansion* används här i enlighet med systemisk-funktionell lingvistik (SFL), där språk förstås som ett resurssystem för meningsskapande (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 460 ff.). Den funktionella förståelsen av hur betydelse relateras kan här kopplas till Bakhtins (1981) teori om dialogism, där varje yttrande ses som ett svar på tidigare uttryck och samtidigt en öppning för nya tolkningar. I dialog mellan talare förekommer olika sätt att bygga vidare på (utvidga) tidigare yttranden, vilket möjliggör en språklig expansion av samtalsinnehållet. I detta perspektiv framträder dialogen som en dynamisk betydelseförhandling mellan samtalsdeltagare, eller mellan läsare och text, vilket bidrar till att ämnesinnehållet utvecklas.

Inom systemisk-funktionell lingvistik (SFL) identifieras tre övergripande typer av expansion: *elaborating*, *extending* och *enhancing* (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 460–461). I denna avhandling används de svenska begreppen *utveckling*, *tillägg* och *specificering*, vilka motsvarar dessa tre expansionstyper. Terminologin är hämtad från nordisk SFL-tradition och bygger på etablerade översättningar inom det nordiska SFL-nätverket (jfr af Geijerstam, 2006; Holmberg & Karlsson, 2006; Nordisk forening for SFL og sosialsemiotikk). I Tabell 2 ges en överskådlig presentation av de tre expansionstyperna.

Tabell 2. Översikt - övergripande expansionstyper. Kursiverade och fetmarkerade ord/fraser i exemplen markerar explicita markörer för expansion.

Expansionstyp	Beskrivning	Exempel
Utveckling	Yttrandet omformulerar, förtydligar eller exemplifierar ett tidigare.	<i>Det vill säga</i> att de jobbar natt.
Tillägg	Yttrandet adderar, ersätter eller varierar tidigare information.	<i>Och dessutom</i> ska vi dokumentera.
Specificering	Yttrandet preciserar genom att ange till exempel tid, orsak eller villkor.	<i>Eftersom</i> patienten var hungrig

Dessa tre expansionskategorier fungerar som centrala resurser i interaktion. *Utveckling* bidrar till att förtydliga eller konkretisera tidigare yttranden,

exempelvis när en talare omformulerar ett påstående genom ett förklarande tillägg, där det efterföljande innehållet utgör själva expansionen ("det är farligt, *alltså att man kan bli smittad*). *Tillägg* introducerar nya aspekter eller alternativa uttryckssätt som breddar innehållet, till exempel genom att addera ytterligare information eller parallella exempel, där expansionen realiseras i det innehåll som tillförs efter sambandssignalen (man måste tvätta händerna *och även använda handskar*). *Specificering* preciserar relationer mellan händelser och påståenden genom att ange exempelvis orsak, villkor eller konsekvens, där det preciserande innehållet utgör expansionen (*om patienten har feber, då* ska man kontakta sjuksköterska).

I denna avhandling avgränsas expansionsanalysen till muntligt verbalspråk, det vill säga till hur ämnesinnehåll språkligt utvecklas genom tal i interaktion mellan deltagare.

För en närmare redogörelse av expansionsanalysen, se Analysmetod, avsnitt 5.5.

### 3.2.1.1 Explicita och implicita expansioner

Expansioner kan realiseras antingen explicit eller implicit (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 460 ff.; Eggins, 2004, s. 49). *Explicita expansioner* markeras genom grammatiska resurser såsom konjunktioner och subjunktioner, vilka tydligt signalerar relationer mellan satser. Exempelvis:

*Eftersom* patienten var hungrig, fick hen en smörgås.

Här markeras ett orsakssamband explicit genom subjunktionen *eftersom*, vilket tydliggör relationen mellan handling och motiv. Detta utgör en specificerande expansion (jfr. Halliday & Matthiessen, 2014, s. 460 ff.). Sådana explicita samband är nära förknippade med skriftspråkets normer, där konjunktioner och subjunktioner fungerar som centrala resurser för att skapa logiska relationer i text (Eggins, 2004, s. 47, 51; Halliday & Hasan, 1976, s. 299).

*Implicita expansioner* realiseras däremot utan explicita grammatiska markörer (Eggins, 2004, s. 49). De är vanliga i muntlig interaktion, där relationer mellan yttranden tolkas genom kontext och gemensam förståelse snarare än genom språkliga signaler (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 461; Schleppegrell, 2004, s. 54f). Exempelvis:

Patienten var hungrig. Hen fick en smörgås.

Här kan den andra satsen tolkas som en konsekvens av den första, trots att sambandet inte markeras explicit. Relationens innebörd blir därmed mer öppen och beroende av deltagarnas tolkning.

Sammantaget kan expansioner förstås som språkliga resurser genom vilka talare bygger ut innehållet i text och samtal. Såväl explicita som implicita expansioner skapar kohesion, men på olika sätt. Expansion behöver alltså inte

uttryckas genom konjunktioner eller andra sambandsord i sig, även om sådana språkliga element kan fungera som markörer eller signaler för expansion. Det avgörande är om yttrandets innehåll utvidgar ämnet, det är denna utvidgning som utgör själva expansionen. Analysen fokuserar därför på hur ämnesinnehåll utvecklas genom *utveckling*, *tillägg* eller *specificering*, oavsett om relationerna realiseras explicit genom konjunktioner och sambandsord eller implicit genom kontext och gemensam förståelse (jfr Holmberg & Karlsson, 2006).

I denna avhandling används expansioner som ett analytiskt verktyg för att undersöka hur elever språkligt bearbetar ämnesinnehåll i samtal. Principer för identifiering och kategorisering redogörs för i metodkapitlet (avsnitt 5.5), medan analysen presenteras i kapitel 7 och 8.

### 3.2.2 Kulturella domäner

Macken-Horarik (1996a, 1996b) utgår från SFL och introducerar kulturella domäner för att beskriva olika sätt att använda språk i olika kulturella kontexter. En grundläggande utgångspunkt är att det finns en systematisk koppling mellan kontext och språk, det vill säga mellan den sociala situationen och hur språket inom kontexten används, och vice versa (jfr. Lindberg, 2011, s. 19).

Modellen av *kulturella domäner* omfattar tre domäner, *vardagliga*, *specificerade* och *reflexiva*, som representerar skilda kunskapspraktiker där språk-användning och deltagarroller tar olika form. Domänerna kan förstås i relation till systemisk-funktionell lingvistik, där språkbruk relateras till situationella villkor. De kulturella domänerna beskrivs genom tre registerdimensioner: *innehåll* (vad som behandlas), *relation* (deltagare och roller) och *kommunikationssätt* (hur kommunikationen sker (jfr. Halliday, 1978). Dessa dimensioner anger de diskursiva villkor inom vilka de kulturella domänerna realiseras. I avhandlingen används de tre kulturella domänerna som ett övergripande analytiskt raster (se Tabell 3).

Tabell 3. Kulturella domäner (inspirerat av Macken-Horarik, 1996a, s 241).

Domäner:	Vardaglig	Specialiserad	Reflexiv
Litteracitet:	Funktionell	Reproduktiv	Kritisk
Innehåll:	Vardagskunskap relevant för det dagliga livet.	Ämneskunskap relevant för formell, specialiserad utbildning.	Kritisk kunskap relevant för reflexivt lärande och dialektik.
Relation:	Relationer präglade av närhet, solidaritet och delade perspektiv.	Expertroller präglade av opersonlighet, formalitet och social distans.	Roller präglade av villkor i en socialt mångfacetterad kontext.
Kommunikationssätt:	Språk som en del av verkligheten, t.ex. i samtal ansikte mot ansikte.	Språk för att konstruera verkligheten, t.ex. skrivna texter inom "mainstream academic practices".	Språk för att utmana verkligheten.

*Den vardagliga kulturella domänen* utgår från individens erfarenhetsvärld och vardagskunskap. Kunskapen är situationsbunden och ofta implicit, det som Macken-Horarik (1996a) beskriver som sunt förnuft. Språkanvändningen präglas av nära och informella relationer där delade erfarenheter skapar samhörighet. Uttrycken är i regel spontana och kontextbundna, oftast muntliga men även i enklare skriftliga former, och används för att dela upplevelser, samordna handlingar och skapa gemenskap. Domänen motsvarar *funktionell* litteracitet, det vill säga språkanvändning för vardagliga syften (Macken-Horarik, 1996a, s. 244). Samtidigt kan vardagliga erfarenheter fungera som utgångspunkt för specificerade eller reflexiva resonemang.

*Den specificerade kulturella domänen* kännetecknas av skolans institutionaliserade och ämnesspecifika praktiker, där kunskap framträder som systematiserad och stabil. Disciplinär kunskap dominerar och språket är formellt, förtätat och tekniskt, ofta genom nominaliseringar och abstrakta uttryck (jfr Wignell, 1994, 1998). Interaktionen präglas av tydliga expertroller och större socialt avstånd mellan deltagare. Det gör att ämnesadekvat innehåll som till exempel förmedlas i lärobokstexter ges en auktoritativ karaktär. En röst som förmedlar vedertagen ämneskunskap. Domänen motsvarar *reproduktiv* litteracitet, där elever förväntas återge ämnesadekvat kunskap, det vill säga vedertagen kunskap inom det som Macken-Horarik benämner *academic mainstream* (Macken-Horarik, 1996a, s. 244).

*Den reflexiva kulturella domänen* kan förstås som en skärningspunkt eller intersektion mellan den vardagliga och den specificerade domänen, där erfarenhetsbaserad och ämnesspecifik kunskap möts. Här aktualiseras frågor om tolkning, värdering och omförhandling av betydelser. Macken-Horarik (1996a, s. 239) beskriver denna domän på följande sätt:

In the reflexive domain, we are dealing with the intersection of the everyday and the specialized in a society which is culturally diverse and in which power is distributed unevenly. And it is here that we can see how value-laden both discipline and commonsense are.

I den reflexiva domänen används språket för att analysera hur texter och diskurser konstruerar verkligheter och positioner, och kunskap framträder som öppen för prövning och problematisering (Macken-Horarik, 1996b, s. 150; jfr. Wignell, 1998). Samtalet kännetecknas av mångstämmighet där olika perspektiv prövas och vägs mot varandra, i linje med Bakhtins (1981) dialogiska syn på språk. Domänen motsvarar *kritisk* litteracitet, där innehåll inte tas för givet utan granskas utifrån sina underliggande antaganden och värderingar (Macken-Horarik, 1996a, s. 244).

Skillnader mellan domänerna innebär att olika sociala och kommunikativa sammanhang villkorar hur språket används. Som Macken-Horarik (1996a, s.

242) påpekar framkallar olika typer av situationer inte samma slags texter hos elever.

Sammanfattningsvis används de kulturella domänerna i denna studie, i linje med Macken-Horarik (1996a, 1996b) för att positionera uppgifter och kunskapskrav i relation till vardagliga, specificerade och reflexiva sätt att använda språk och kunskap. Modellen används framför allt i delstudie 1 (se kapitel 6) för att analysera variation i komplexitet i undervisningsuppgifter och kunskapskrav, men perspektivet är även relevant för avhandlingens övriga delstudier. Se analysmodell i kapitel 5.4.

### 3.3 Kunskapsformer och kognitivt engagemang

I denna avhandling används ett teoretiskt ramverk för att analysera komplexitet i relation till olika former av kunskapsbearbetning och kognitivt engagemang. Ramverket utgår från begreppen *deklarativ kunskap* (DK) och *högre ordningens tänkande* (HOT) (Bloom et al., 1956; Scarcella, 2003a) i kombination med Macken-Horariks (1996a) modell över kulturella domäner (se 3.2.2). Hur komplexitet analyseras i studien beskrivs närmare i kapitel 5.4, och resultaten redovisas i kapitel 6.

#### 3.3.1 Deklarativ kunskap i relation till den specificerade kulturella domänen

Språk kan användas som ett redskap för att definiera begrepp samt beskriva fakta och fenomen. Denna typ av kunskap kan förstås i relation till Bloom et al.s (1956) begrepp declarative knowledge (hädanefter deklarativ kunskap). Deklarativ kunskap (DK) utgör enligt Bloom et al. (1956, s. 201–204) den mest grundläggande nivån av kunskap och omfattar förmågan att återge eller definiera terminologi och fakta, såsom datum, händelser och personer. Denna typ av kunskap innebär i regel ett relativt lågt kognitivt engagemang, då fokus ligger på identifiering och återgivning av etablerad information:

This may include very precise and specific information, such as the exact date of an event or the exact magnitude of a phenomenon. It may also include approximate information, such as a time period in which an event occurred or the general order of magnitude of a phenomenon. Knowledge of specific facts refers to those facts which can be isolated as separate, discrete elements in contrast to those which can only be known in a larger context. (Bloom et al., s 63)

Deklarativ kunskap innebär att identifiera, definiera och återge ämnesinnehåll och kan därmed förstås som faktabaserad och reproducerande. Scarcella (2003a, s. 20) beskriver, i linje med Bloom et al., deklarativ kunskap som kunskap uttryckt genom språket i form av fakta, begrepp och definitioner. Hon betonar dess centrala betydelse i andraspråksundervisning, där elever behöver bygga upp en begreppsrepertoar, samtidigt som den kan fungera som stöd för vidare meningsskapande (s. 20).

I Macken-Horariks (1996a, s. 244) modell beskrivs den *specificerade kulturella domänen* som en kontext där kunskap framträder som starkt klassificerad och återges inom ramarna för vad som räknas som giltig och vedertagen kunskap. Denna reproducerade akademiska mainstreamkultur (Macken-Horarik, 1996b) relateras i avhandlingen till *deklarativ kunskap*, med fokus på återgivning av etablerat ämnesinnehåll.

I denna avhandling används begreppet deklarativ kunskap (DK) för att beskriva uppgifter och kunskapskrav där fokus ligger på återgivning, identifiering, definitioner och reproduktion av ämnesinnehåll. Detta innebär inte att bearbetning av ämnesstoff inom *deklarativ kunskap* nödvändigtvis är enkel eller språkligt okomplicerad. DK används här som en indikator på en lägre grad av kognitivt engagemang men förstås inte som en fast nivå av komplexitet utan påverkas av olika faktorer (se kapitel 5.4 samt 6).

### 3.3.2 Den högre ordningens tänkande i relation till den reflexiva kulturella domänen

Språk kan förstås som ett redskap för reflektion, tänkande och problemlösning, det vill säga “as an intrapersonal tool for thought and problem-solving” (Cummins, 2000, s. 61). Bloom et al.s (1956) begrepp *higher-order thinking skills* (hädanefter högre ordningens tänkande) belyser en motsvarande funktion, där språkliga resurser används för analys, syntes och värdering och därmed innebär ett högt kognitivt engagemang. Dessa språkliga förmågor kan vidare förstås i relation till Swains (2006) begrepp *languageing*. Med *languageing* avser Swain de processer genom vilka språkbrukare använder språket för att göra sitt tänkande tillgängligt för sig själva och andra, exempelvis genom att resonera högt, formulera antaganden eller omformulera förståelse i interaktion. Genom språket blir det möjligt att pröva idéer, upptäcka motsägelser och successivt precisera betydelser i samspel med andra. Språklig aktivitet utgör i denna bemärkelse inte enbart ett uttryck för redan etablerad förståelse, utan en central mekanism genom vilken förståelse utvecklas och fördjupas.

*Högre ordningens tänkande* (HOT) definieras enligt Bloom et al. (1956, s. 204–207) som kognitiva förmågor som innefattar analys, syntes och värdering. Till skillnad från återgivning av faktainnehåll kräver dessa processer att individen organiserar, omstrukturerar, jämför, tolkar och drar slutsatser från

material och idéer. Syftet kan vara att lösa problem, formulera hypoteser eller skapa ny kunskap. HOT bygger på tidigare kunskap men går ett steg längre genom att engagera individen i kritiskt och kreativt tänkande, där förmågor som att identifiera samband, pröva antaganden och väga olika perspektiv är centrala.

Scarcella (2003a) framhåller *högre ordningens tänkande* som avgörande för elevers utveckling av literacitetsförmågor och betonar vikten av att kunna tolka och värdera texter kritiskt:

They must be able to interpret what the readings state and what they do not state [...] They must also be able to distinguish fact from skewed opinion. (Scarcella, 2003a, s. 24)

I Macken-Horariks (1996a, s. 239f) modell beskrivs den *reflexiva kulturella domänen* som en kontext präglad av öppenhet, mångstämmighet och ett kritiskt förhållningssätt. Domänen uppstår genom en intersektion mellan den vardagliga och den specificerade domänen, där erfarenhetsnära referensramar kombineras med ämnesspecifikt innehåll för att möjliggöra perspektivbyten, jämförelser och kritiska analyser. Detta ligger nära det som i modellen representerar *critical literacy* (Macken-Horarik, 1996a, s. 244). I denna avhandling relateras denna beskrivning till begreppet *högre ordningens tänkande*, då båda perspektiven betonar analytisk och kritisk bearbetning av kunskap.

Den *reflexiva kulturella domänen* innebär en praktik där analytisk och kritisk bearbetning av kunskap blir möjlig. Detta förstås inte som att alla uppgifter inom domänen nödvändigtvis innebär hög komplexitet, men uppgifter inom denna praktik tenderar ofta att realiseras som mer komplexa, eftersom de förutsätter jämförelser, tolkningar och värderingar beroende på hur uppgiften utformas och genomförs.

Sammanfattningsvis relateras *högre ordningens tänkande* (HOT) i denna avhandling till den *reflexiva kulturella domänen* och förstås som en kunskapsnivå som förutsätter kritisk och kreativ bearbetning av idéer (Bloom et al., 1956; Scarcella, 2003a; Macken-Horarik, 1996b). HOT används här som en indikator på en högre grad av kognitivt engagemang men förstås inte som en fast nivå av komplexitet utan påverkas av olika faktorer (se kapitel 5.4 samt 6).

## 4 Tidigare forskning

Detta kapitel presenterar tidigare forskning som är relevant för avhandlingens fokus. Här behandlas studier om texter i skola och yrkesutbildning (4.1), interaktionens roll för lärande (4.2), bearbetning av ämnesinnehåll (4.3), roller och gruppammansättning (4.4) samt uppgiftsdesign för meningsskapande (4.5). Avslutningsvis sammanfattas kapitlet med en koppling till föreliggande avhandlingens fokus (4.6).

### 4.1 Texter i skola och yrkesutbildning

Detta avsnitt behandlar tidigare forskning om texter i skola och yrkesutbildning. Avsnittet utgör därmed en bakgrund till elevers arbete med ämnesinnehåll, där olika typer av ämnestexter fungerar som centrala resurser i undervisningen.

Schleppegrell (2001) visar att det finns återkommande drag i läsande och skrivande som är gemensamma för skolans olika ämnen. De texter som används i undervisningen ställer ofta höga krav på elevers förmåga att tolka och bearbeta ämnesinnehåll genom ett språk som är mer abstrakt och kompakt än vardagsspråket. Skolans kontext kräver således att elever både tar del av och producerar texter som presenterar information på ett auktoritativt sätt i konventionellt strukturerade former, men också att de utvecklar förmåga att inta mer kritiska och reflekterande perspektiv. Inom systemisk funktionell lingvistik (SFL) betraktas skolämnena som uppbyggda av olika textgenrer, där varje genre fyller en specifik funktion och representerar en viss typ av bearbetning (Schleppegrell, 2004; Wignell, 1994, 1998; Macken-Horarik, 1996a, 1998). Shanahan och Shanahan (2011) lyfter fram att läsning tar sig olika uttryck beroende på ämneskontext. Även Liberg (2003) betonar att lärande och meningsskapande ser olika ut i olika ämnen, då språket formas av respektive ämneslitteracitet. Enligt Liberg erbjuder svenskämnet större utrymme för eget reflekterande och tolkande skrivande, medan skrivande i exempelvis samhällskunskap och naturvetenskap i högre grad tenderar att bli instrumentellt. Utmaningen ligger därmed i hur språket hanteras och utvecklas i olika ämnes-specifika kontexter.

Forskning inom ämnen som historia, naturvetenskap och samhällskunskap visar hur texternas abstraktionsnivå successivt ökar genom skolåren, vilket

medför ökade krav på elevers språkliga resurser och ämnesförståelse (jfr. Uddling, 2019). Putra och Lukmana (2017) visar liknande resultat i en kvantitativ analys av engelska läromedelstexter från Indonesien, där abstraktionsnivån ökar med elevernas ålder. Med utgångspunkt i systemisk-funktionell lingvistik (SFL) visar de hur både lexikal täthet och grammatisk komplexitet ökar i takt med åldersnivån, även om deras studie inte har genrer som huvudsakligt fokus. Resultaten stödjer därmed bilden av att elever successivt möter texter med högre grad av informationskomprimering och ökade tolkningskrav.

Studier av läromedel i historia har identifierat en progression mellan olika genrer, från narrativa till återgivande, redogörande och slutligen förklarande texter (Eggins et al., 1993; Wignell, 1994, 1998; Veel & Coffin, 1996; Coffin, 2000, 2005). Coffin (2002) beskriver hur texter i historieundervisning utvecklas från mer narrativa genrer, som främst registrerar händelser i kronologisk tid, till mer argumenterande genrer där tiden i högre grad organiseras inom textens resonemang. Denna utveckling innebär också en rörelse mot ökad abstraktion. Narrative texter kännetecknas i större utsträckning av konkreta beskrivningar av personer och händelser i tid, medan mer avancerade genrer i högre grad fokuserar på tolkningar, förklaringar och argumentation. Eggins m.fl. (1993) beskriver exempelvis biografiska framställningar som berättelse-liknande och konkreta, där fokus ligger på relationer mellan händelser i tid och på de personer som utför handlingar. Övergången till mer analytiska och argumenterande genrer innebär därmed en ökad språklig och diskursiv komplexitet. I mer komplexa texttyper organiseras innehållet i stället genom logiska relationer, såsom orsak, konsekvens och villkor (Christie & Derewianka, 2008; Coffin, 2000).

Denna genreprogression återkommer även i svensk forskning. Med utgångspunkt i SFL visar Olvegård (2014) hur övergången från narrativa till mer abstrakta texttyper ställer ökade krav på elevers språk och tänkande. Liknande mönster synliggörs i Uddlings (2019) analys av fysikläroböcker på grundskolenivå, där komplexitet skapas genom bland annat nominaliseringar, hög informationstäthet och abstrakta uttryck. Detta pekar på behovet av explicit undervisning om språket i olika texttyper, vilket kan bidra till att göra innehållet mer begripligt och tillgängligt för alla elever. Även Edling (2006) visar i en komparativ analys av lärobokstexter i svenska, samhällskunskap och naturvetenskap att graden av abstraktion varierar mellan ämnesområden. Abstraktionsgraden är lägst i svenskämnets skönlitterära texter, högre i samhällsvetenskapliga texter och högst i naturvetenskapliga texter (Edling, 2006, s. 78–83). Forskning har samtidigt visat att andraspråkselever ofta möter särskilda svårigheter i mötet med komplexa ämnestexter, särskilt när språket ännu inte är fullt utvecklat och när explicit språkstöd saknas (Field, Kuczera & Pont, 2007; Skolverket, 2012).

Tidigare forskning om vuxnas litteracitet i yrkesutbildning visar att textanvändning i yrkesinriktade utbildningar ofta innebär en förskjutning mellan skolans och arbetsplatsens domäner, där deltagare förväntas hantera texter

och språkliga normer på skilda sätt. I svensk kontext visar Paul (2017) att textbruk i vård- och omsorgsutbildning även kan utgöra en mer integrerad del av yrkeskunnandet och röra sig mellan skolans och arbetsplatsens domäner. De texter som elever förväntas läsa och producera präglas i hög grad av komplexitet, då de kräver mottagaranpassning, etiskt omdöme och förmåga att hantera institutionella ramar. Elever behöver därmed anpassa sitt läsande och skrivande till skiftande situationer och mottagare, såsom kollegor, andra verksamheter, patienter och anhöriga, samt navigera mellan lagstiftning, organisatoriska krav och lokala arbetsrutiner. Förmåga att producera yrkesrelaterade texter, exempelvis genomförandeplaner och journalanteckningar, förutsätter således inte enbart språkliga och kommunikativa resurser utan även förmåga att göra professionella avvägningar och att förstå hur formuleringar kan tolkas ur olika perspektiv.

Black och Yasukawa (2012) beskriver hur litteracitet inom yrkesutbildning ofta förstås utifrån ett bristperspektiv, där andraspråkslevers språkliga resurser betraktas som otillräckliga. Samtidigt visar de att integrerade modeller, där språkundervisning och yrkesundervisning planeras och genomförs gemensamt, kan bidra till mer kontextnära språkutveckling och stärkt deltagande (jfr. Lea & Street, 2006).

Sammantaget visar dessa studier att utbildningsspråk utvecklas genom texter som skiljer sig från vardagsspråket genom högre grad av abstraktion och mer avancerade grammatiska strukturer. Även om fokus i denna avhandling inte ligger på språkliga mikronivåanalyser av enskilda texter, utgör den tidigare forskning som presenterats i detta avsnitt en central utgångspunkt för att förstå den komplexitet som elever möter i undervisningen.

## 4.2 Interaktionens roll för lärande

Detta avsnitt presenterar tidigare forskning som belyser interaktionens betydelse för lärande samt språk- och ämnesutveckling.

### 4.2.1 Interaktion, språk och lärande

Forskning om klassrumsinteraktion har visat att samtal och gemensamt meningsskapande spelar en avgörande roll för såväl språklig som kognitiv utveckling. I dialogen ges elever möjlighet att pröva begrepp, förhandla betydelser och bearbeta innehåll i samspel med andra (Lantolf & Thorne, 2006). Lantolf och Thorne (2007) argumenterar för att språk och tänkande är oupplösligt sammanlänkade och att andraspråksinläring utvecklas genom social interaktion, där kulturella verktyg och mediering spelar avgörande roller. För andraspråkstalare fungerar dialogen därmed som ett centralt redskap för både språkutveckling och bearbetning av ämnesstoff.

Detta kan också förstås i ljuset av Longs interaktionshypotes, som framhåller att andraspråksinläring främjas genom de förhandlingar om mening som uppstår när förståelseproblem förekommer (Long, 1980, 1996). Tidig interaktionsforskning har ofta utgått från möten mellan målspråkstalare och andraspråksinlärare, där samtalet framhålls som en viktig arena för språkutveckling (Hatch, 1978; Long, 1996; Lindberg, 2003). När elever exempelvis omformulerar yttranden, ställer klagörande frågor eller söker bekräftelse skapas möjligheter till förhandling av såväl språkliga uttryck som ämnesinnehåll (jfr. Swain, 1995).

Andraspråkstalarens egen produktion av yttranden ses i forskningen som ett nödvändigt led i andraspråkutvecklingen, dels genom att målspråket aktivt används, dels genom den interaktiva process där språkbruket prövas och utvecklas i mötet med mottagarens reaktioner (Gass, 1997). Den egna produktionen ställer krav på att formulera yttranden som fungerar i interaktionen (jfr. Hammarberg, 2013, s 63), och begripligt *utflöde* utgör därför ett centralt inslag i lärandeprocessen av både språk och ämnesinnehåll (Swain, 1985; Krashen, 1982). Att delta i interaktion handlar dock inte enbart om att behärska grammatiska former och syntaktiska strukturer, utan även om att hantera betydelsemässiga och stilistiska aspekter av ordförrådet (Engström, 2013, s. 175).

Yule & Tarone (1993) samt Wagner & Firth (1997) har i sin forskning främst fokuserat på tillvägagångssätt för kommunikation, det vill säga hur deltagare i *språkmixade*<sup>13</sup> samtalsgrupper använder språket i interaktion, snarare än på hur interaktionen i sig bidrar till språkinläring (jfr. Hammarberg, 2013, s. 64). Deras perspektiv riktar uppmärksamheten mot det observerbara spelet mellan samtalsdeltagare och hur de gemensamt förhandlar om innehåll och mening. Den dialogiska funktionen kan därmed förstås som ett kolla-borativt samspel med syfte att uppnå gemensam förståelse. I detta sammanhang görs en distinktion mellan individens språkliga *kunskap* (kompetens) och den faktiska *användningen* av språket i konkreta situationer (performans) (Hammarberg, 2013, s. 37).

I en longitudinell studie av universitetsstudenter i japanska visar Ohta (2001) hur klassrumsinteraktion fungerar som en central plats för språkutveckling. Hon dokumenterar hur elever använder *private speech*, lågmält tal riktat till sig själva, för att bearbeta och internalisera nya språkliga strukturer, liksom hur de tar till sig feedback riktad till andra genom så kallade *vicarious recasts*. Resultaten understryker att lärande inte enbart sker i direkt interaktion med läraren, utan även genom att elever lyssnar in och deltar perifert i klassrumssamtalet. Även Swain (2001) belyser språkets potential i interaktion. Hon visar att dialogen inte bara återspeglar deltagarnas språkliga kompetens, utan också skapar tillfällen för lärande, både vad gäller språkets strukturer och

---

<sup>13</sup> Med språkmixade grupper avses här samtalsgrupper bestående av deltagare med förstaspråk-respektive andraspråk.

uppgiftsinnehållet, där resonemang och gemensamt problemlösande driver förståelsen framåt.

Tillsammans visar dessa studier att interaktion i undervisningsmiljöer erbjuder språkliga och kognitiva möjligheter som sträcker sig bortom de enskilda individernas prestationer och i stället uppstår i samspelet mellan deltagarna.

## 4.2.2 Didaktiska samtalspraktiker

Ett återkommande tema i forskning om klassrumsinteraktion är betydelsen av att utveckla skolspråket, där både ämnesspecifika begrepp och abstrakta, ämnesövergripande uttryck kräver tillgång till språkliga register som ofta är nya för andraspråkselever (Golden, 2006). Dessa språkliga resurser utvecklas inte isolerat, utan genom autentiska samtal i klassrummet där elever ges möjlighet att bearbeta ämnesinnehåll tillsammans med andra.

Dialogisk undervisning lyfts fram som särskilt betydelsefull för bearbetning av ämnesinnehåll. Dysthe (1996) beskriver hur undervisningsformer där flera röster ges utrymme öppnar för elevaktivt meningsskapande, och Gibbons (2006, 2018) visar hur språkliga möjligheter behöver skapas för att elever ska kunna utveckla förståelse i ämnet. På samma sätt framhåller Hammond och Gibbons (2005) att frågor som enbart inbjuder till korta, faktabaserade svar enligt IRU-mönstret (*initiativ – respons – uppföljning*) riskerar att begränsa dialogen och därmed lärandeprocessen (jfr. Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979).

Abrahamsson (2009, s. 188) beskriver IRU-interaktion som *lärarspråk* vilket skiljer sig avsevärt från den typ av interaktion som är vanlig utanför klassrummet. Elevens del begränsas dock i IRU-strukturer ofta till att enbart ge respons på lärariniterade frågor vilket bidrar till att elever inte tränas i att ta initiativ eller att bearbeta ämnesstoff i mer utbyggda språkstrukturer. Sahlström (1999) pekar i samma riktning när han visar att traditionella samtalsstrukturer kan begränsa elevernas deltagande. Flera forskare betonar i stället lärarens roll i att skapa stöttande interaktionsmönster, där scaffolding gör det möjligt för elever att stegvis ta sig an mer avancerade språkliga och ämnesmässiga uppgifter (jfr. Dysthe, 1996; Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979).

Palmér (2008) visar i sin studie av muntlig kommunikation i gymnasieskolan hur undervisningens organisation och lärarens arbetssätt påverkar elevens möjligheter att delta och använda språket som redskap för lärande. Genom etnografiska observationer i en klass på omvårdnadsprogrammet och en klass på fordons- och hantverksprogrammet synliggör hon hur olika muntliga kulturer etableras i undervisningen. I omvårdnadsklassen präglas undervisningen i högre grad av dialogiska arbetssätt, där eleverna ges utrymme att utveckla resonemang och gemensamt bearbeta innehåll. I fordons- och hantverksklassen är kommunikationen i större utsträckning lärarstyrd och fragmenterad,

vilket begränsar elevernas möjligheter att formulera och pröva egna tankar. Palmér visar därmed att elever på olika yrkesprogram ges skilda villkor för språklig utveckling, där tillgången till dialog och resonerande samtal blir avgörande. Hennes resultat belyser således interaktion som en didaktisk fråga, där olika sätt att strukturera undervisningen skapar olika möjligheter för både språklig och ämnesmässig utveckling.

När läraren bygger vidare på elevsvar, det som Collins (1982) benämner *uptake*, skapas mer tolkande och elevnära undervisningsdiskurser (Nystrand, 1997). Denna typ av interaktion möjliggör autentiska frågor där läraren inte eftersträvar ett förväntat svar utan öppnar för elevens perspektiv (Nystrand & Gamoran, 1991; Gamoran & Nystrand, 1992). Samtalet fungerar här både som medium för lärande och som en indikator på elevens inflytande i klassrummet.

Forskning visar att textnära samtal, när de är nära kopplade till ämnets centrala innehåll och kombineras med språkligt stöd, kan främja elevers deltagande i ämnesrelaterade diskussioner (Rubin, 2019). I sin avhandling, som bygger på klassrumsstudier inom vård- och omsorgsprogrammet vid en gymnasieskola, analyserar Rubin hur undervisningens språkliga utformning påverkar elevers möjligheter att tillägna sig ämneskunskaper. Hon visar att undervisningen riskerar att tappa i begreppslig skärpa när det språkliga stödet är otillräckligt eller när sambanden mellan vardagliga uttryck och ämnesspecifika begrepp förblir otydliga. Samtidigt pekar Rubin (2019) på att läromedlertexter ofta förutsätter en hög grad av självständig ämneslitteracitet, och att graden av stöttning i de undervisningsaktiviteter som omger textarbetet kan vara låg.

I andra utbildningskontexter, men med delvis överlappande analytiska utgångspunkter, visar Olvegård (2014, 2016) samt Hedman och Magnusson (2017) hur textsamtal som utgår från den gemensamma texten kan fungera som en resurs för behovsanpassad stöttning. I dessa studier, som främst är genomförda i grund- och gymnasieskolans ämnesundervisning, synliggörs hur textsamtal möjliggör identifiering av vilka delar av innehållet som upplevs som utmanande och vilka språkliga resurser som behöver utvecklas för att elever ska kunna delta i ämnesrelaterade resonemang.

Samtidigt framhålls att textsamtal i sig inte är tillräckliga, utan behöver kombineras med explicit språkundervisning. Hammond (2016) betonar att elever behöver utveckla det hon benämner *literate talk*, det vill säga ett språkbruk som möjliggör mer distanserade, generaliserande och analytiska sätt att tala om ämnesinnehåll. Med stöd i systemisk funktionell lingvistik (SFL) visar hon hur undervisning kan organiseras så att ämnesinnehåll och språkliga resurser integreras, snarare än behandlas som separata komponenter.

Detta perspektiv återfinns även hos Martin och Rose (2008) samt de Oliveira och Schleppegrell (2015), som visar hur undervisningens genrestuktur och ett synliggörande av textens form och funktion påverkar elevers tillgång till språkliga redskap för meningsskapande. Därigenom stärks elevers

möjligheter att utveckla ett ämnesspecifikt språk och att både tolka och producera texter inom olika ämnesområden.

I linje med detta visar Uddling (2019) hur fysiklärare arbetar textnära genom omformuleringar, metaspråk och multimodalt stöd för att skapa språklig redundans. Samtidigt pekar hon på en didaktisk spänning, där ett ökat fokus på språk riskerar att antingen överordnas ämnesinnehållet eller att relationen mellan vardagligt språk och fackspråk förblir otydlig.

Forskning om klassrumsdialog och textsamtal har vidare visat att samtalets karaktär såsom graden av lärarstyrning, frågornas utformning och deltagarnas roller har avgörande betydelse för hur elever bearbetar och förstår textinnehåll. Halleson (2015) undersöker muntliga textsamtal kring sakprosatexter i gymnasietts historieundervisning och visar hur olika samtalsformer skapar olika förutsättningar för lärande. Resultaten visar att lärarledda samtal tenderar att styra elevernas uppmärksamhet mot textens yttre innehåll och faktabaserad förståelse, medan elevstyrda samtal i högre grad präglas av dialogicitet, textrörlighet och gemensamt meningsskapande.

Liknande resultat redovisas av Visén (2015), som analyserar muntliga textsamtal i tre olika skolämnen på ett industritekniskt program i gymnasieskolan. Här framstår samtalen som i huvudsak är lärarstyrda att graden av dialogicitet varierar mellan ämnena. I yrkesämnena präglas samtalen av lärarens frågor och fokus på korrekt förståelse, medan samtalen i svenska framstår som mer dialogiska.

Klassrumsaktiviteter som i större utsträckning avviker från den typiska lärar-elev-interaktionen enligt IRU-mönstret (*initiativ-respons-uppföljning*) är sådana som organiseras som smågruppsdiskussioner och gemensamt arbete kring undervisningsinnehåll. Abrahamsson (2009, s. 190) menar att den interaktion som uppstår mellan andraspråkstalare i sådana sammanhang kan förstås som *interlanguage talk*, det vill säga samtal där inlärare använder och utvecklar sitt interimspråk i kommunikationen med varandra. Trots att denna kommunikation ofta innehåller fler språkliga avvikelser än lärarledd interaktion kännetecknas den av en hög grad av förhandling av mening, vilket ger särskilda möjligheter till språkligt och ämnesmässigt lärande.

Flera studier av smågruppsarbete visar hur elever i dessa interaktionsformer aktivt hanterar språkliga utmaningar och därigenom skapar förutsättningar för fortsatt deltagande. I sin studie av flerspråkiga elevers smågruppsamtal visar Kahlin (2018) hur deltagarna använder strategier som omformuleringar, ordsökningar, upprepningar och reparationer för att hålla samtalet i gång trots språklig osäkerhet. Dessa interaktionella handlingar fungerar både som resurser för den egna förståelsen och som stöd för andra deltagare, vilket innebär att eleverna gemensamt bidrar till meningsskapandet i samtalet.

Ett liknande interaktionellt perspektiv återfinns hos Kurhila (2003), som i sin samtalsanalytiska studie av interaktion mellan andraspråkstalare i finska problematiserar föreställningen om att förståelse måste föregå deltagande. Hon visar i stället hur förståelse kan utvecklas *genom* deltagande, när

samtalsdeltagare använder återkoppling, reparationer och gemensam meningsförhandling för att möjliggöra fortsatt interaktion. Tillsammans synliggör Kahlin (2018) och Kurhila (2003) hur språklig osäkerhet inte nödvändigtvis utgör ett hinder för deltagande, utan kan hanteras interaktionellt i samtalet.

Samtidigt pekar forskning på att smågruppsamtalens lärandepotential är beroende av de villkor under vilka de äger rum. Malmbjer (2018) visar att ett lyhört samtalsklimat och en tydlig uppgiftsstruktur är avgörande för att samtalen ska bli meningskapande. När ramarna för uppgiften är oklara eller ansvarsfördelningen mellan deltagarna otydlig riskerar samtalen att bli fragmenterade eller ytliga. När uppgiften däremot stödjer gemensamt ansvarstagande och inbjuder till samarbete skapas bättre förutsättningar för att de interaktionella resurser som Kahlin (2018) och Kurhila (2003) beskriver ska komma till uttryck.

Liknande mönster kan även identifieras på högre utbildningsnivåer. Jansson (2003) visar hur studentgrupper i samband med skrivuppgifter gemensamt bearbetar språkliga uttryck och innehållsliga formuleringar, vilket bidrar till utveckling av både språklig precision och ämnesförståelse. Studien visar därmed att samarbete kring språk och innehåll fungerar som en läranderesurs även i mer avancerade utbildningskontexter och i uppgifter där skriftlig produktion står i fokus.

Sammantaget visar dessa studier att textsamtal organiserade som smågruppsarbete kan erbjuda en särskilt gynnsam miljö för språkligt och ämnesmässigt lärande. Här samverkar deltagande, meningsförhandling och gemensamt ansvarstagande i utvecklingen av förståelse.

### 4.3 Bearbetning av ämnesinnehåll

Avsnittet sammanfattar forskning som belyser bearbetning av ämnesinnehåll i tal och skrift. Att utveckla ämnesförståelse i klassrumsinteraktion förutsätter att innehåll bearbetas språkligt. Elever behöver formulera, pröva och omformulera betydelser för att kunna precisera och fördjupa sina resonemang.

Svensk forskning har visat hur språkliga expansionsmönster påverkar elevernas möjligheter att bygga förståelse inom olika ämnesområden. Sellgren (2011) analyserar samtal i SO-undervisning och visar att dessa ofta präglas av vardagsspråkliga uttryck snarare än skolrelaterat språk, vilket riskerar att begränsa elevernas tillgång till abstrakta och generaliserande uttrycksformer. Nygård-Larsson (2011b) identifierar liknande utmaningar i språk- och samhällsämnen, där frånvaron av språklig stöttning gör att andraspråkelever inte ges tillgång till ett mer utvecklat skolspråk. Hon beskriver detta som en dubbel utmaning, där ökad självständig läsning krävs för att elever ska kunna arbeta med förklaringar och dra slutsatser genom tolkning av textinnehållet. Både Sellgren (2011) och Nygård-Larsson (2011b) betonar att elevernas

möjligheter att använda utvecklande expansioner i tal och skrift är nära kopplade till undervisningens språkliga utformning och lärarens val av samtalspraktiker.

af Geijerstam (2006) visar i analyser av elevtexter i NO hur tillägg, förklaringar och specificeringar kan bidra till att uttrycka logiska samband. Hon kopplar graden av expansion till textbaserad rörlighet och konstaterar att elever i årskurs 8 tenderar att minska sitt användande av expansioner trots att texterna blir mer abstrakta, vilket understryker behovet av undervisning som stärker dessa förmågor. I analyser av muntlig undervisning undersöker Uddling (2019) fysikundervisning i årskurs 5 och 8 och visar hur expansioner i samtal fungerar som centrala resurser för begreppsförståelse. Genom att bygga vidare på elevers yttranden och successivt utveckla dem mot ett mer ämnesspecifikt register skapas möjligheter att knyta samman vardagsnära förståelser med skolans abstrakta ämnesspråk. Expansionerna stödjer därmed inte enbart förståelse i stunden utan fungerar också som en bro till mer avancerade resonemang om ämnesinnehåll.

Waagaard (2023) visar i sin studie av samhällsorienterande undervisning hur lärarens explicita användning av muntliga och skriftliga expansioner möjliggör mer fördjupade elevresonemang. När förklaringar, preciseringar och samband tydliggörs får elever bättre förutsättningar att utveckla resonemang bortom ytliga tillägg. Samtidigt präglas elevtexter ofta av begränsade expansioner, vilket understryker vikten av att dessa språkliga resurser modelleras i undervisningen. I muntlig interaktion förekommer därför fler expansioner av typen utveckling och specificering, sannolikt till följd av lärarens stöd genom frågor som uppmuntrar exemplifieringar och förklaringar. Waagaard argumenterar därmed för undervisning med fokus på sambandsord, kohesion och språkliga strukturer.

Bearbetningens språkliga form framträder samtidigt som ämnesspecifikt. Coffin (2006) visar i historieämnet hur undervisning behöver ge elever verktyg att tematiskt och logiskt bygga ut resonemang, medan Shanahan et al. (2011) visar att experter i olika ämnen tolkar och bearbetar texter olika beroende på disciplinens diskursiva villkor. Achugar och Schleppegrell (2005) visar hur historiska framställningar kan konstruera orsakssamband både explicit genom språkliga markörer och implicit genom tematisk struktur. När sambanden är implicita behöver läsaren rekonstruera relationen mellan händelser, vilket gör tolkningen mer krävande. Elever behöver därför stöd i att identifiera och uttrycka både explicita och implicita samband för att utveckla mer avancerade resonemang och för att uttrycka generaliseringar, orsaker och samband (Schleppegrell, 2004). Gibbons (2006) pekar på hur muntlig klassrumsinteraktion kan fungera som en språkutvecklande miljö där elever ges möjlighet att pröva begrepp och resonemang innan de överförs till skriftliga uppgifter.

I studier av muntliga textsamtal framhålls gemensam bearbetning som en central mekanism för kunskapsutveckling. Visén (2015) visar hur elever successivt bygger förståelse genom lexikal och konjunktiv kohesion, exempelvis

genom semantiska kedjor, upprepningar och explicita sambandsord. Dessa resurser håller samman innehållet över flera talturer och möjliggör att resonemang utvecklas kumulativt genom bidrag från flera deltagare. Halleson (2015) visar på motsvarande sätt hur elever i gymnasiets historieundervisning använder omformuleringar, jämförelser och kausala samband för att bygga mer nyanserade resonemang i textsamtal. Gemensam bearbetning framträder här som en process där elever prövar tolkningar, relaterar innehåll till olika perspektiv och successivt fördjupar förståelsen. Dessa mönster kan relateras till Mercers (2000) begrepp *utforskande samtal*, där deltagare gemensamt undersöker ett innehåll genom att dela, pröva och vidareutveckla idéer. Kunskap utvecklas då genom kollektivt resonemang snarare än genom enskilda monologiska yttranden.

Kouns (2014) undersöker i sin avhandling hur språkinriktad undervisning i fysik kan utvecklas och genomföras på gymnasiet, med särskilt fokus på elevers samtalande och skrivande som redskap för meningsskapande. Resultaten visar att undervisning som ger elever möjlighet att formulera längre och mer sammanhängande yttranden bidrar till en fördjupad förståelse av ämnesinnehållet. Språket framträder därmed inte enbart som ett medel för att återge kunskap, utan som ett centralt redskap för att bearbeta och utveckla den. När undervisningen i högre grad öppnar för elevaktivt deltagande, där elever ges utrymme att formulera och utveckla egna resonemang, sker också en förskjutning från reproduktion av enstaka begrepp och fakta till en mer sammanhängande kunskapsbildning.

Samtidigt visar forskning att fördjupad bearbetning av ämnesinnehåll ofta sker i relation till redan existerande texter. Enligt Anward (2005) innebär detta att elever transformerar tidigare texter i sin egen produktion, vilket kan förstås i ljuset av Bakhtins (1986, s. 69) dialogiska syn på språk, där förståelse utvecklas över tid innan den tar form i ett eget språkande. En reproducerande dimension behöver därmed inte stå i motsats till lärande, utan kan utgöra en del av en successiv utvecklingsprocess.

Det är dock inte självklart att *reproduktion* leder till en fördjupad bearbetning. Halleson och Visén (2018, s. 118) beskriver hur vissa elever ägnar sig åt så kallad *dressyrhandling*, där innehållet återges utan att nödvändigtvis vara genomarbetat eller förstått (jfr. Vygotskij, 2001; Liberg, 2003). I deras studie framkommer att vissa elevtexter präglas av det Linell (1998) benämner transfer, vilket innebär att ett begränsat urval av teman behandlas och att formuleringar från källtexten återges i hög grad, ibland nästan ordagrant. Denna typ av återgivning tyder på begränsad egen bearbetning. Samtidigt uppfyller bearbetningen ofta uppgiftens grundläggande krav, vilket innebär att elevernas deltagande kan förstås som ett slags *passing*, där närheten till källtexten möjliggör ett godkänt resultat utan att nödvändigtvis innebära en fördjupad ämnesförståelse.

Sammantaget visar tidigare forskning att bearbetning av ämnesinnehåll sker genom språklig interaktion och ofta förutsätter lärarens stöttning. Där-

emot är mindre känt om hur denna bearbetning organiseras när elever själva upprätthåller samtalet. I denna avhandling undersöks därför elevers samtal utan lärarmedverkan med fokus på hur ämnesinnehåll bearbetas genom språkliga handlingar i interaktion.

## 4.4 Roller och gruppammansättning

Medan tidigare avsnitt belyst interaktionens betydelse för språk- och ämnesutveckling i stort, riktas fokus här mot hur deltagande i samtal formas av roller, relationer och social positionering i gruppen.

Studier av elevinteraktion visar att gruppammansättning och sociala relationer har stor betydelse för hur roller etableras och förhandlas i samtal. Gröning (2006a) visar hur gemensamt utforskande i elevgrupper kan fungera som en resurs för språklig problemlösning, men också hur samtalen kan präglas av tolkningsföreträden och statusrelationer som begränsar vissa deltagares inflytande. I hennes studie framkommer att deltagandet inte är symmetriskt fördelat, utan formas genom att vissa röster ges större utrymme än andra. Å ena sidan visar resultaten att språkligt heterogena grupparbeten kan fungera som en viktig stötningsresurs för andraspråkstalare. Å andra sidan synliggör studien att elever med annat modersmål än majoritetsspråket ofta har svårare att få tolkningsföreträde, då detta i hög grad tillfaller elever med majoritetsspråket som förstaspråk. Sammantaget belyser studien hur grupparbete både kan öppna och begränsa möjligheter till deltagande.

Liknande mönster identifieras i Lindbergs (2003, 2004, 2013) analyser av samtal mellan första- och andraspråkstalare, där hon visar hur vissa deltagare tenderar att inta en kontrollerande roll och dominera interaktionen genom att initiera och avsluta replikssekvenser, i linje med ett klassrumsnära IRU-mönster (jfr. Abrahamsson, 2009, s. 188). Lindberg visar vidare hur samtalen i vissa fall antar former som påminner om intervjuer, där den ena parten ensidigt styr samtalets riktning och innehåll. Samtidigt framkommer att dessa mönster inte är statiska. Skiften i samtalets fokus, exempelvis vid temabyte, kan ge upphov till mer symmetriska deltagandemönster. Med stöd i Goffmans (1981) begrepp *change of footing* kan sådana skiften förstås som förändringar i hur deltagarna positionerar sig i relation till varandra och till samtalets sociala ramar.

Andra studier visar att strukturerade gruppkonstellationer har betydelse för samspel och kunskapsutveckling. Durán och Szymanski (1995) samt Klingner och Vaughn (2000) visar att tydlig rollfördelning och samarbetsinriktade arbetsformer skapar interaktiva miljöer där elever organiserar uppgifter gemensamt, fördelar ansvar och utvecklar förståelse. I dessa sammanhang fungerar språket som ett redskap för problemlösning och koordinering. Blum-Kulka et al. (2004) beskriver hur språket bidrar till gemensam tankeutveckling genom att strukturera idéer och stödja kognitiva processer. Hur information fördelas

i uppgifter har också visat sig vara avgörande. Long och Porter (1985) urskiljer envägs- och flervägsuppgifter, där den senare typen, som förutsätter att varje deltagare har unik och nödvändig information, leder till ömsesidigt beroende, samarbete och djupare kognitiv bearbetning.

Ett sociokulturellt perspektiv på gruppinteraktion utvecklas av Donato (1994), som visar att lärande i smågrupper inte nödvändigtvis bygger på fasta expert–novis-relationer. I stället framhåller han hur deltagare kontinuerligt växlar mellan att inta mer eller mindre erfarna positioner beroende på uppgiftens krav och den pågående interaktionen. Centralt i Donatos analys är att stöttning, begreppsutveckling och bearbetning av ämnesinnehåll också kan ske i situationer där deltagarna befinner sig på en relativt jämbördig nivå, exempelvis när flera elever gemensamt försöker lösa ett problem utan att någon tydligt intar en expertroll eller ges ett överordnat tolkningsföreträde. Roller framträder därmed som situationsbundna och förhandlingsbara snarare än givna på förhand. Lärande förstås som ett kollektivt kunskapsbyggande, där språk och tanke samverkar och där gruppen som helhet fungerar som en medierande resurs i förståelseprocessen.

Att roller inte är statiska utan formas i samspel bekräftas också i Ohtas (1995) studie av klassrumsinteraktion. Hon visar hur deltagarnas språkliga säkerhet och sociala positionering påverkar vem som tar initiativ, vem som ger stöd och vem som intar en mer tillbakadragen roll. Språkligt dominanta elever tenderar att inta ledande positioner, vilket kan begränsa ett jämbördigt deltagande om samtalet inte präglas av ömsesidighet. Liknande observationer görs av Yule och MacDonald (1990), som visar hur samtal kan försvåras när en deltagare tar kontroll över interaktionen utan att förankra förståelse eller bekräfta andras bidrag.

Flera forskare framhåller samtidigt potentialen i samspel där deltagare har olika erfarenheter och uttryckssätt. Barnes och Todd (1995) betonar att variation i perspektiv kan skapa kommunikativ stimulans, förutsatt att samtalet präglas av respekt och lyhördhet. I språkligt heterogena klassrum visar Porter (1986) att andraspråkstalare ofta samtalar mer med varandra än med förstaspråkstalare och att meningsförhandling förekommer i hög grad. Däremot tenderar förstaspråkstalare att inta rättande roller, vilket påverkar dynamiken och deltagandemönstret i samtalet.

Shea (1994) visar i en empirisk studie av interkulturella samtal hur deltagande i interaktion formas genom samtalets sociala organisering. Analysen synliggör hur samtal kan präglas av olika grader av *interaktionell kontroll* och erkännande av *perspektiv*, vilket i sin tur påverkar vilka deltagare som ges utrymme att bidra till det gemensamma meningsskapandet. Ett centralt resultat är att deltagares yttranden kan ges olika status beroende på om de tas upp, utvecklas eller ignoreras av andra samtalsdeltagare. När bidrag ges respons och integreras i samtalet stärks talarens position som legitim deltagare, medan uteblivet gensvar kan begränsa möjligheterna till fortsatt deltagande. Shea

visar därmed hur asymmetrier i samtal kan uppstå och hur deltagande formas i relation till tolkningsföreträde och ömsesidighet i kommunikationen.

I flera av de studier som presenterats i avsnittet framträder interaktionella villkor, såsom tolkningsföreträden, statusrelationer och rollfördelning, som avgörande för elevers möjligheter att delta i samtal. Dessa villkor kan förstås i ljuset av Nortons (1995, 2000, 2013) begrepp *investment*, som belyser hur viljan att delta i interaktion hänger samman med identitet, tillhörighet och upplevelsen av att vara en legitim deltagare. Elever som inte upplever att deras bidrag erkänns riskerar att dra sig undan, även när de har tillräckliga språkliga resurser. Block (2014) pekar i liknande riktning när han visar hur språklig och social positionering kan begränsa individers möjligheter till deltagande.

Hur sådana identitets- och positioneringsprocesser tar form i konkreta samtalsituationer synliggörs i flera empiriska studier. Haglund (2004) visar hur elever med annat modersmål ofta positioneras som passiva eller avvikande i skolans samtal, medan Clarke (2008) diskuterar hur normer kring vem som har rätt att tala påverkar deltagandemönster. Även utanför skolans kontext framträder liknande mekanismer. Sundberg (2004) visar i en studie av rekryteringssamtal mellan rekryterare och andraspråkstalande hur institutionella och kulturella faktorer ofta har stor betydelse för hur samtal utvecklas och hur deltagare positioneras. Samtidigt belyser hon hur rollasymmetrier mellan yrkesutövare och klienter kan förstärkas genom *lingvistisk* asymmetri<sup>14</sup>.

Sammantaget visar forskningen att roller i samtal inte är fasta, utan formas i skärningspunkten mellan språkliga resurser, sociala relationer och samtalsstruktur. Deltagare tillskrivs olika grader av inflytande och legitimitet, vilket påverkar deras möjligheter att bidra till det gemensamma meningsskapandet. Detta avsnitt tydliggör därmed att analyser av elevinteraktion behöver beakta inte bara vad som sägs, utan också vem som ges utrymme att säga det, på vilka villkor och med vilket erkännande. Föreliggande avhandling tar fasta på hur interaktionen sker genom att undersöka hur roller och deltagandemönster formas i elevstyrda gruppdiskussioner i undervisningen. Dessa frågor är centrala för analysen av elevstyrda gruppdiskussioner i föreliggande studie (se kapitel 5.6 och resultatredovisning i kapitel 8).

## 4.5 Uppgiftsdesign för meningsskapande

Uppgiftens utformning har stor betydelse för vilket språkligt och kognitivt engagemang som möjliggörs i klassrumssamtal. Redan tidiga studier, såsom Tong-Fredericks (1984), visar att problemstyrda uppgifter kan generera komplexa språkliga handlingar, exempelvis hypotesprövningar, förklaringar och

---

<sup>14</sup> Med *lingvistisk asymmetri* avses här en obalans i tillgång till och behärskning av språkliga resurser, exempelvis i fråga om ordförråd, registerkontroll och pragmatisk säkerhet, vilket kan påverka deltagarnas möjligheter att formulera sig och tolka andras yttranden.

värderingar. Skehan (2001) visar vidare att tydligt strukturerade uppgifter, i kombination med goda förkunskaper kan minska den kognitiva belastningen och samtidigt förbättra språkproduktionen.

Senare studier har fördjupat förståelsen av uppgiftskonstruktion genom att belysa dess didaktiska dimensioner. Warr och Mishra (2023) visar att undervisning kan förstås som en designprocess i komplexa och oförutsägbara situationer, där uppgifter inte har givna lösningar utan rymmer flera möjliga tolkningar (indeterminacy). I relation till uppgiftsdesign innebär detta att elever behöver ges möjlighet att möta öppna och tolkbara uppgifter, där olika sätt att förstå och bearbeta innehållet är möjliga. Samtidigt synliggör studien att både lärare och elever behöver stöd i att göra *medvetna val* i hur uppgiften tolkas och angrips. Dessa val handlar om att temporärt avgränsa komplexiteten genom att välja ett sätt att förstå uppgiften, vilket sedan kan omprövas i relation till hur arbetet utvecklas. Uppgiftsdesign blir därmed inte en fråga om att formulera rätt svar, utan om att skapa förutsättningar för att pröva, omformulera och vidareutveckla förståelse i interaktion med uppgiften och dess innehåll (jfr. Schön, 1983). En central del i denna process är att läraren kontinuerligt kan behöva revidera uppgiften utifrån hur eleverna interagerar med den och vilka former av meningsskapande som förutsätts.

Dagsland et al. (2023) visar hur skrivuppgifter i skolan kan skapa förvirring när genrekrav eller syfte är otydliga, något som särskilt påverkar elever som ännu inte behärskar skolans språkliga normer. I linje med detta visar Håkansson (2024) att uppgifter i svenska som andraspråk kan innebära höga litteracitetskrav genom längre texter, genrebredd och krav på kombinerade textaktiviteter, samtidigt som instruktionerna ibland anger vad som ska göras men ger begränsat stöd för hur det ska genomföras. Zeitlhofer et al. (2024) och Chen et al. (2023) tillför experimentella perspektiv där gradvis ökande uppgiftskomplexitet visat sig främja lärande och minska den initiala kognitiva belastningen. Dess studier (Dagsland et al., 2023; Håkansson, 2024; Warr & Mishra, 2023; Zeitlhofer et al., 2024) tillhandahåller viktiga insikter om uppgiftens roll i meningsskapande undervisning.

En bredare didaktisk förståelse erbjuds av Joyce et al. (2018), som analyserat över 900 uppgifter i engelska och matematik. Resultaten visar att uppgifter med inslag av tolkning, reflektion och verklighetsanknytning i högre grad leder till utvecklade och nyanserade elevsvar. Magnusson (2018) visar hur syftesstyrda uppgifter och tydligt fördelade roller främjar deltagande, särskilt bland elever med svenska som andraspråk. Hon betonar att otydliga instruktioner tenderar att leda till ojämnt deltagande. Gemensamt för dessa studier är att de pekar på behovet av tydliga ramar och en medveten samtalsdidaktik för att samtalet ska fungera som en inkluderande resurs.

Flera forskare har samtidigt varnat för att undervisning för andraspråkstalare riskerar att förenklas både språkligt och kognitivt. Collier (1995) betonar vikten av att alla elever, oavsett språkliga resurser, får tillgång till uppgifter som utmanar tänkandet. Att förenkla innehåll i syfte att underlätta

språkförståelse kan tvärtom begränsa elevers möjligheter att skapa mening i undervisningen. Hammond (2008) utvecklar detta resonemang genom att visa hur andraspråkselever inte gynnas av förenklade uppgifter, utan behöver tillgång till intellektuellt utmanande aktiviteter i kombination med språkligt stöd. Hon framhåller att kvalitet i undervisningen uppstår när höga kognitiva krav förenas med explicit *scaffolding*, snarare än när kraven sänks.

Forskning om utveckling av så kallade *högre ordningen tänkande*-förmågor är, som tidigare nämnts, nära kopplad till hur uppgifter konstrueras och i vilken grad de utmanar elevers kognitiva förmågor. Christensen et al. (2023) visar att undersökande arbetssätt, där elever tillsammans reflekterar och prövar idéer, främjar färdigheter som analys, syntes och kritisk reflektion. OECD:s projekt om framtidskompetenser (Vincent-Lancrin et al., 2019; OECD, 2024) understryker på liknande sätt betydelsen av reflekterande undervisningsaktiviteter för utvecklingen av kreativt och kritiskt tänkande.

Samtidigt visar empiriska studier att uppgifter som syftar till att främja fördjupade samtal inte automatiskt leder till högre nivåer av kognitiv bearbetning i praktiken. Klingner et al. (1998) visar i sin studie att elever i samtal om ämnestexter ofta använder strategier som att reda ut oklarheter och identifiera textens huvudbudskap. Däremot var det få grupper som förde mer avancerade samtal, så kallade *higher-level discussions*, där elever prövar olika tolkningar, argumenterar mot varandra eller ifrågasätter en kamrats svar. I praktiken var eleverna nästan alltid överens om textens innehåll och utmanade sällan varandras resonemang, även när de uttryckligen uppmuntrades till det. Ett liknande mönster framträder i Lindholm (2019), som genom analyser av klassrumssamtal visar att elevernas användning ofta begränsades till ordnivå eller identifiering av huvudbudskap, medan mer avancerade resonemang förekom i liten utsträckning.

Dessa högre ordningens tänkande-förmågor är språkligt krävande och bygger ofta på ett abstrakt skriftspråk (Schleppegrell, 2004; Shanahan & Shanahan, 2012; Zwiers, 2014; Scarella, 2003b). Resultaten pekar på att undervisningen behöver kombinera kognitiv utmaning med språkligt stöd, snarare än att förenkla språk eller innehåll (jfr. Collier, 1995; Rubin, 2019; Uddling, 2019).

## 4.6 Forskningslucka

Sammantaget visar den tidigare forskningen som presenterats här att elevers möjligheter till språkligt och ämnesmässigt meningsskapande formas i ett komplext samspel mellan texters utformning, interaktionella praktiker, uppgiftsdesign och sociala villkor i klassrummet. Studier av ämnestexter visar att elever möter ökande krav på abstraktion och ämnesspecifika språkliga resurser, vilket ställer höga krav på både språklig och kognitiv bearbetning. Samtidigt framhålls interaktion som en central resurs för lärande, där dialog,

meningsförhandling och gemensam bearbetning möjliggör utveckling av både språk och ämnesförståelse. Forskningen visar vidare att dessa möjligheter inte enbart är beroende av individuella språkliga resurser, utan i hög grad formas av hur undervisningen organiseras. Uppgiftsstruktur och gruppdynamik påverkar i vilken utsträckning elever ges utrymme att delta, utveckla resonemang och bidra till det gemensamma meningsskapandet. Särskilt framträder betydelsen av dialogiska arbetsätt, tydliga ramar och uppgifter som både utmanar och stöttar elevernas tänkande. Samtidigt pekar forskningen på att sådana förutsättningar inte automatiskt leder till fördjupad bearbetning av ämnesinnehåll.

Samtidigt framträder flera kunskapsluckor i den tidigare forskningen. Även om studier har undersökt klassrumsinteraktion i både gymnasial och yrkesinriktad utbildning, är kunskapen mer begränsad när det gäller hur andraspråkstalande elever bearbetar ämnesinnehåll i elevstyrda samtal utan direkt lärarstöd. Detta gäller särskilt inom vuxenutbildningens gymnasiala kontext i språkligt heterogena klassrum. Vidare finns få studier som fokuserar specifikt på hur elever genom språklig interaktion utvecklar ämnesrelaterade resonemang med direkt koppling till ämneskunskaper. Därtill är forskningen begränsad när det gäller hur bearbetning av ämnesinnehåll tar form i olika gruppkonstellationer och samtal mellan modersmålstalande och andraspråkstalande elever som inte är experimentellt konstruerade, utan förekommer i autentiska undervisningssituationer.

Mot denna bakgrund syftar föreliggande avhandling till att bidra med fördjupad kunskap om hur ämnesinnehåll bearbetas i språkligt heterogena elevgrupper inom yrkesinriktad vuxenutbildning, med särskilt fokus på elevstyrda smågruppssamtal och hur denna bearbetning tar form i olika gruppkonstellationer.

## 5 Material och metod

Detta kapitel beskriver avhandlingens empiriska underlag, forskningsdesign och metodologiska tillvägagångssätt. Studien bygger på datainsamling inom vård- och omsorgsutbildningen på gymnasial nivå, där både skriftligt och muntligt material har samlats in. Det empiriska materialet omfattar tre gymnasiala kurser inom vård- och omsorgsutbildningen: *Medicin 1*, *Psykologi 1* samt *Etik och människans livsvillkor*.

Insamlingen utgår från autentiskt material, såväl undervisningssituationer som skriftliga undervisningsmaterial. Studiens centrala fokus, att förstå hur andraspråkstalande bearbetar ämnesinnehåll, har undersökts i befintliga skolmiljöer snarare än i kontrollerade, experimentella sammanhang. Avhandlingen har en kvalitativ forskningsansats. Designen ligger nära flerfallsstudier, där ett begränsat antal miljöer och deltagare undersöks för att belysa undervisning och lärande i språkligt heterogena klassrumsmiljöer (jfr. Denscombe, 2018, s. 86).

I kapitlet presenteras deltagare, undervisningsmiljö och material (5.1–5.2), liksom de tre delstudier och analysmetoder som utgör avhandlingens empiriska grund (5.3–5.6). Kapitlet avslutas med etiska perspektiv (5.7).

### 5.1 Urval och kontext för datainsamling

I detta avsnitt beskrivs urvalsprocessen av forskningsmiljö och deltagare i avhandlingen.

Urvalet av skolor inleddes som ett bekvämlighetsurval, där tillgänglighet kombinerades med två övergripande kriterier. För det första skulle skolorna erbjuda gymnasial yrkesutbildning med inriktning mot vård och omsorg (undersköterskeutbildning)<sup>15</sup> För det andra skulle utbildningskontexten vara språkligt heterogena, det vill säga bestå av både andraspråks- och förstaspråkstalare i svenska, det som i studien benämns *språkligt heterogena* klassrum.

Utifrån dessa kriterier togs kontakt via e-post med rektorer vid fyra skolor. Av de fyra tillfrågade skolorna tackade två ja till deltagande<sup>16</sup>, (se även avsnitt

---

<sup>15</sup> Valet att fokusera på vård- och omsorgsutbildningen grundar sig i ett tidigare utvecklingsprojekt med inriktning mot språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inom denna utbildningskontext.

<sup>16</sup> En av de deltagande skolorna var den skola där det tidigare nämnda utvecklingsprojektet genomfördes.

5.7, Etiska perspektiv). Skolorna benämns i avhandlingen Skola Blåbär (SKB) och Skola Smultron (SKS). Efter att skolornas medverkan bekräftats etablerades kontakt med undervisande lärare i respektive skola. I samråd med lärare identifierades tre kurser där undervisning pågick under datainsamlingsperioden och som bedömdes vara relevanta för studiens övergripande syfte:

- Medicin 1
- Psykologi 1
- Etik och människans livsvillkor

Dessa kurser utgör den utbildningskontext inom vilken studiens empiri kom att samlas in. Deltagande lärare gav sitt samtycke till deltagande i studien (se Bilaga 3).

### 5.1.1 Fokuselever och övriga elever

När kontakt med skolor och lärare hade etablerats skedde rekryteringen av deltagare. I ett första steg informerades samtliga elever vid kursstart om forskningsprojektet, både muntligt och skriftligt (se Bilaga 1). Informationen gavs till alla elever i de aktuella kurserna. Som en del av denna information tydliggjordes att deltagande kan ske genom två specifika roller i studien. Den första rollen kallas i avhandlingen *fokuselev* och kriterier för denna roll är att ha svenska som ett andraspråk. Samtliga andraspråkstalande elever informerades om möjligheten att delta som *fokuselev*. Fokuseleverna följs mer långsiktigt genom återkommande intervjuer och observationer av undervisning. Elever som inte önskade denna roll kunde i stället välja att delta som *övrig elev*. Övriga elevers deltagande är mer perifert<sup>17</sup> i de inspelade samtalen. I ett andra steg gav eleverna skriftligt samtycke till deltagande i studien utifrån olika roller (se Bilaga 2).

Vid Skola Smultron tackade nio elever ja till att delta som fokuselever. På grund av pandemirelaterade hinder samt tekniska och praktiska svårigheter kunde dock inte det insamlade muntliga materialet från skola Smultron användas i denna avhandling (se även 5.2.2.1).

Sex fokuselever med svenska som andraspråk från Skola Blåbär ingår i avhandlingen som helhet: Elina, Yassir, Ham, Sonia, Jenni och Sara (se Tabell 4). Som fokuselever medverkar de både i de muntliga gruppsamtalen och i de semistrukturerade intervjuer som analyseras i kapitel 7 och 8 (se vidare avsnitt 5.2.2, Muntlig empiri). Ham och Sarah har tidigare studerat på ungdomsgymnasiet, medan övriga fokuselever har läst *svenska för invandrare* (sfi) och

---

<sup>17</sup> Med *perifert deltagande* avses här elever som inte är i fokus för datainsamlingen men som ändå deltar i det samtal eller den aktivitet som studeras, exempelvis genom att ingå i en samlingsgrupp tillsammans med fokuselever. De bidrar till interaktionen men intervjuas inte som fokuseleverna gör

*grundläggande nivå* innan de påbörjade den gymnasiala utbildningen till undersköterska.

Utöver fokuseleverna ingår fem *övriga* elever från Skola Blåbär. Fyra av dessa har svenska som förstaspråk och benämns i avhandlingen SVE1, SVE2, SVE3 och SVE4. I gruppen *övriga* elever ingår även Hanna som är andraspråkstalare. Hon samtyckte till att medverka som *övrig* elev i grupsamtalen. Gruppen *övriga* elever ingår i olika omfattning i analyserna av smågruppsamtal (se kapitel 7 och 8). Sammanlagt ingår därmed sex fokuselever och fem *övriga* elever, samtliga från Skola Blåbär, i analyserna av den muntliga empirin (se Tabell 4).

Tabell 4. Deltagare i studien av muntliga samtal, skola Blåbär (SKB)

Kodnamn	Roll	Kön	Startålder	Språkålder	Språkbakgrund
Elina	Fokus	K	39	4	Svenska som andraspråk
Yassir	Fokus	M	25	6	
Ham	Fokus	M	18	5	
Sonia	Fokus	K	35	9	
Jenni	Fokus	K	19	3	
Sara	Fokus	K	15	5	
Hanna	Övrig	K			
SVE1	Övrig	K			Svenska som förstaspråk
SVE2	Övrig	K			
SVE3	Övrig	K			
SVE4	Övrig	K			

I resultatkapitlen (kapitel 7 och 8) används flera olika benämningar för deltagarna. De elever som utgör studiens fokus benämns genomgående med sina kodnamn (se tabell 4). Övriga elever i samtalen benämns i regel SVE1, SVE2 etc för deltagare med svenska som förstaspråk. I resultatkapitlen används även mer generella beteckningar såsom *samtalsdeltagare*, *deltagare* eller *talare* när fokus inte avser specifika deltagare. Jag gör även en distinktion mellan *andraspråkstalande elever* och *förstaspråkstalande elever*. I vissa avsnitt skiljs också mellan *andraspråkstalande grupper* och *språkmixade grupper* (se 5.2.2.2).

Samtliga deltagande elever påbörjade sin utbildning inom vård och omsorg höstterminen 2020 (termin 1). Utbildningen omfattar tre terminer, vilket motsvarar 100 % studietakt. I presentationen av deltagarna specificeras inte fokuselevernas modersmål. Detta är ett medvetet val utifrån etiska principer, i syfte att skydda deltagarnas anonymitet och undvika att de kan identifieras. Det kan dock konstateras att gruppen av fokuselever som helhet är heterogen i detta avseende och representerar fem olika modersmål. Elevernas biologiska

startålder för svenska som andraspråk varierar mellan 15 och 39 år, och deras ackumulerade exponering för svenska (språkålder) vid datainsamlingens början (ht 2020) varierar mellan tre och nio år. Dessa uppgifter kommer dock inte att ha något analytiskt fokus i studien, men presenteras för att ge en bild av gruppens sammansättning och variation i språkliga bakgrunder.

## 5.2 Material

Detta avsnitt redogör för det empiriska material som ligger till grund för studien och hur det samlats in. Studien hade inledningsvis ingen fastställd inriktning av vad som skulle få analytiskt fokus. Fokus utvecklades successivt under insamlingsarbetets gång och kom med tiden att omfatta tre huvudsakliga analytiska perspektiv: dels en analys av skriftligt material, såsom undervisningsuppgifter och kunskapskrav, dels en analys av andraspråkselevs muntliga bearbetning av ämnesinnehåll och den tredje av interaktionsmönster i smågruppssamtal i olika gruppkonstellationer (se 5.4 – 5.6).

Materialet har samlats in vid två skolor: Skola Blåbär (SKB) och Skola Smultron (SKS). Vid Skola Blåbär genomfördes materialinsamlingen i kurserna *Medicin 1* under höstterminen 2020 och *Psykologi 1* under vårterminen 2021. Vid Skola Smultron samlades material in i kurserna *Medicin 1* och *Etik och människans livsvillkor*, båda under vårterminen 2021.

Vid Skola Blåbär omfattar materialet både muntlig och skriftlig empiri, medan materialet från Skola Smultron uteslutande består av skriftlig empiri. En sammanfattande översikt över det insamlade materialet per skola, kurs och termin presenteras i Tabell 5.

Tabell 5. Översikt materialinsamling material per skola och termin. SKB=Skola Blåbär, SKS=Skola Smultron. T1=termin 1, T2= termin2

Skola	Kurs	Termin i utbildningen	Insamlings-tid	Material
SKB	Medicin 1	T1	ht 2020	Skriftlig och muntlig
SKB	Psykologi 1	T2	vt 2021	
SKS	Medicin 1	T1	vt 2021	Skriftlig
SKS	Etik och människans livsvillkor	T1	vt 2021	

Det insamlade materialet består av skriftliga undervisningsuppgifter och kunskapskrav enligt Skolverkets kursplaner i tre ämnen samt muntliga smågruppssamtal och semistrukturerade elevintervjuer. Studien bygger på två empiriska fokus:

1. **Textanalys** av uppgifter och kunskapskrav (se avsnitt 5.4, kapitel 6).
2. **Samtalsanalys** av muntlig ämnesbearbetning och interaktion i icke lärarledda smågruppssamtal (se avsnitt 5.5, 5.6 samt kapitel 7 och 8).

Textanalyserna baseras på material från båda skolorna, medan samtalsanalyserna i kapitel 7–8 enbart bygger på inspelningar från Skola Blåbär (SKB).

### 5.2.1 Skriftlig empiri

Det skriftliga material som analyseras i avhandlingen består av autentiska undervisningsuppgifter med tillhörande intertexter (se avsnitt 5.2.1.1 och 5.2.1.2) samt kunskapskrav (betygskriterier) från Skolverkets kursplaner (se avsnitt 5.2.1.3). Materialet härrör från tre kurser inom vård- och omsorgsutbildningen: Medicin 1, Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor.

Från *Skola Blåbär* ingår uppgifter från kurserna Medicin 1 och Psykologi 1, medan materialet från *Skola Smultron* omfattar uppgifter från Medicin 1 samt Etik och människans livsvillkor. Urvalet av undervisningsuppgifter har skett löpande utifrån pågående undervisning. Kunskapskraven (betygskriterierna) är hämtade från de kursplaner som gällde vid tiden för datainsamlingen<sup>18</sup>.

En central del av det skriftliga materialet utgörs av de texter som undervisningsuppgifterna relaterar till eller bygger på, det vill säga deras *intertexter*. Studien utgår från en dialogisk syn på text, där texter förstås i relation till andra texter (Hellspång & Ledin, 1997). I denna avhandling utgörs intertexterna av läromedelstexter, filmer och fallbeskrivningar (se avsnitt 5.2.1.2). Dessa analyseras inom ramen för delstudie 1 (se avsnitt 5.4 och kapitel 6) med fokus på komplexitet.

#### 5.2.1.1 Undervisningsuppgifter

Undervisningsuppgifterna delas in i tre kategorier: (1) lärarformulerade uppgifter (LFU), (2) fallbaserade uppgifter (FBU) och (3) instuderingsfrågor från läromedel (IF). I analysen av undervisningsuppgifter inkluderas som tidigare nämnt tillhörande intertexter, det vill säga de texter som utgör förutsättning för att uppgiften ska kunna förstås och besvaras (se även 5.2.1.2).

*Lärarformulerade uppgifter (LFU)* är insamlade från skolornas digitala lärplattformar (Teams) och är ofta direkt kopplade till lektionsinnehåll eller tematiska inslag i kursen. Dessa uppgifter kan vara inspirerade av andra upphovsmän men kategoriseras i denna studie som lärarformulerade uppgifter. I analysen ingår uppgiftsformuleringen samt, där sådan förekommer, intertexter. Se Bilaga 4 – 5.

*Fallbaserade uppgifter (FBU)* utgår från narrativa fallbeskrivningar av olika händelser eller situationer och har samlats in från skolornas digitala lärplattformar (Teams). Fallbaserade uppgifter (FBU) omfattar både själva

---

<sup>18</sup> *Medicin 1* (MEDMED01), SKOLFS 2010:96; *Psykologi 1* (PSYPSY01), SKOLFS 2010:92; *Etik och människans livsvillkor* (MÄNETI0), SKOLFS 2010:98

uppgiftsformuleringen och den narrativa text (se Bilaga 6 – 8) som ingår i uppgiften, så kallad *intertext*.

*Instuderingsfrågor (IF)* är hämtade ur ordinarie kurslitteratur från Gleerups förlag i kurserna *Medicin 1*, *Psykologi 1* samt *Etik och människans livsvillkor*. I analysen ingår dels frågorna i sig, dels den läromedelstext (*intertext*) som frågorna refererar till eller förutsätter att elever använder för att besvara frågorna. Vissa av instuderingsfrågorna ligger även till grund för smågruppsamtal i studien (se avsnitt 5.5, 5.6 samt Bilaga 9 – 11).

#### *Presentation empiri, analysenhet i undervisningsuppgifter*

Det skriftliga material som analyseras i delstudie 1 omfattar 18 undervisningsuppgifter från kurserna *Medicin 1*, *Psykologi 1* samt *Etik och människans livsvillkor*. En översikt över uppgifterna presenteras i Tabell 6, där de klassificeras utifrån ämne, uppgiftskod, uppgiftsbenämning, uppgiftstyp och skola och antal analysenheter.

Materialet består av fyra lärarformulerade uppgifter (LFU), fyra fallbaserade uppgifter (FBU) och tio instuderingsfrågor (IF). I materialet från kursen *Psykologi 1* ingår inga lärarformulerade uppgifter; dessa uppgifter utgörs i stället av fallbaserade uppgifter och instuderingsfrågor.

Tretton uppgifter har samlats in från Skola Blåbär (SKB) och fem från Skola Smultron (SKS). Totalt analyserades 154 analysenheter i uppgiftsinstruktionerna, vilka i analysen behandlas i relation till tillhörande *intertexter* (se 5.2.1.2) för att möjliggöra en förståelse av uppgifternas sammansatta komplexitet (se vidare kap. 5.4 och 6).

En *analysenhet* (se även 5.4.2.1) definieras här som en frågeställning eller uppmaning som uttrycker en distinkt handling, exempelvis genom frågeord (vad, hur, varför) eller verb som anger en handling (beskriv, analysera, jämför). En enskild undervisningsuppgift kan innehålla flera analysenheter, vilka skiljs åt genom ny handling. Operationaliseringen redovisas mer detaljerat i avsnitt 5.4.2.

Uppgifter från kurserna *Medicin 1* och *Psykologi 1* har huvudsakligen samlats in från Skola Blåbär, medan uppgifter från *Etik och människans livsvillkor* endast ingår från Skola Smultron. Denna fördelning beror på att datainsamling endast var möjlig i respektive ämne vid de två skolorna

Tabell 6. Översikt skriftlig empiri, undervisningsuppgifter

Förkortningar: LFU = lärarformulerad uppgift, FBU = fallbaserad uppgift, IF = instuderingsfråga från läromedel. Kodning: U = uppgift, M = Medicin 1, P = Psykologi 1, E = Etik och människans livsvillkor. Numrering (1, 2, 3 ...) anger uppgiftens löpnummer inom respektive kurs

Kod	Uppgiftsbenämning (U)	Uppgiftstyp	Skola	Antal analysenheter
	Medicin 1			
UM1	Cellens ämnesomsättning	LFU	SKB	17
UM2	Köttbullens resa	LFU	SKS	7
UM3	Fallbeskrivning Diabetes	FBU	SKB	7
UM4	Cirkulationsorganens sjukdomar	IF	SKB	6
UM5	Rörelseorganens sjukdomar	IF	SKB	6
UM6	Infektionssjukdomar	IF	SKB	10
UM7	Endokrina sjukdomar	IF	SKB	16
UM8	Andningsorganens sjukdomar	IF	SKB	9
	Psykologi 1			
UP1	Fallbeskrivning Petra	FBU	SKB	19
UP2	Fallbeskrivning Maslows trappa	FBU	SKB	2
UP3	Psykologins historiska framväxt	IF	SKB	13
UP4	Stresshantering	IF	SKB	5
UP5	Verklighetsuppfattningar	IF	SKB	4
UP6	Psykologin idag	IF	SKB	2
	Etik och människans livsvillkor			
UE1	Flyga drake (uppgift kopplat till film)	LFU	SKS	11
UE2	En blomma i Afrikas öken (uppgift kopplat till film)	LFU	SKS	6
UE3	Fallbeskrivning Etiska dilemman i vården	FBU	SKS	8
UE3	Kulturens betydelse	IF	SKS	6

### 5.2.1.2 Intertexter

I denna avhandling avser *intertexter* de texter som undervisningsuppgifter eller kunskapskrav bygger på eller hänvisar till, exempelvis fallbeskrivningar, lärobokstexter eller filmer. I denna studie avser intertext därför sådana källor som elever förväntas använda i sitt arbete, exempelvis kurslitteratur, patientfall, informationsmaterial eller digitala resurser.

### *Presentation empiri, intertexter*

En översikt över de intertexter som explicit används i uppgifterna presenteras i Tabell 7. Även andra intertexter kan vara relevanta, såsom information från 1177. De intertexter som anges här är dock mer direkt knutna till uppgifterna.

Tabell 7. Översikt, skriftlig empiri, intertexter

Kurs	Källtyp	Intertext (titel/beskrivning)	Upphov / år
Medicin 1	Lärobok	Medicin 1 + 2	Gleerups förlag Bengtsson & Lundström, 2011
Psykologi 1	Lärobok	Psykologi 1	Gleerups förlag Phillips, 2013
Etik och människans livsvillkor	Lärobok	Etik och människans livsvillkor	Gleerups förlag Bergman, 2013
Medicin 1	Fallbeskrivning	Stefan, Diabetes typ 2	Teams
Psykologi 1	Fallbeskrivning	Petra, Psykisk ohälsa	Teams
Psykologi 1	Fallbeskrivning	Maslows behovstrappa	Teams
Etik och människans livsvillkor	Fallbeskrivning	Etiska dilemman i vården	Teams
Etik och människans livsvillkor	Film	En blomma i Afrikas öken	2009
Etik och människans livsvillkor	Film	Flyga drake	2007

Tabellen redovisar kurs, källtyp och titel samt en samlad kolumn för författare, utgivnings- eller produktionsår och förlag. Intertexterna består av texter hämtade från läroböcker, fallbeskrivningar (narrativa texter) samt filmer. För fallbeskrivningarna anges endast att de är hämtade från Teams även om andra upphovsmän kan vara aktuella, och för filmerna anges enbart det år de producerades.

#### **5.2.1.3 Kunskapskrav**

Analyserna av kunskapskraven bygger på Skolverkets kursplaner för gymnasial utbildning<sup>19</sup>, vilka gällde vid tiden för insamlingen av empirin (se Bilaga 3). Analysen omfattar de nationella kunskapskraven för betygsnivåerna E, C och A i Medicin 1, Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor. Skolverkets betygssystem omfattar även betygsnivåerna B och D, vilka inte är kopplade till egna, explicit formulerade kunskapskrav. I stället definieras dessa nivåer relationellt. Betyget D innebär att kunskapskraven för betyg E och till övervägande del för betyg C är uppfyllda, medan betyget B innebär att

<sup>19</sup> *Medicin 1* (MEDMED01), SKOLFS 2010:96; *Psykologi 1* (PSYPSY01), SKOLFS 2010:92; *Etik och människans livsvillkor* (MÄNETI0). SKOLFS 2010:98

kunskapskraven för betyg C och till övervägande del för betyg A är uppfyllda. Mot denna bakgrund avgränsas analysen i föreliggande studie till de explicit formulerade kunskapskraven för betygsnivåerna E, C och A.

### *Presentation empiri, analysenhet i kunskapskrav*

Analysen omfattar nio kunskapskrav på betygsnivåerna A, C och E från Skolverkets kursplaner för Medicin 1, Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor (se Tabell 8).

Tabell 8. Översikt över skriftlig empiri, kunskapskrav

KM1 = kursplan i Medicin 1, KP1 = kursplan i Psykologi 1, KE1 = kursplan i Etik och människans livsvillkor. Kod inom parentes avser Skolverkets kurskod för respektive kursplan

Kod	Kursplaner (K) (inom parentes kurskod från Skolverket)	Kunskapskrav (betygskriterier)	Antal analysenheter
KM1	Medicin 1 (MEDMED01)	A-C-E	46
KP1	Psykologi 1 (PSKPSY01)	A-C-E	24
KE1	Etik och människans livsvillkor (MÄNETI01)	A-C-E	31

I analysen har dessa kunskapskrav brutits ned i mindre analysenheter. En analysenhet definieras som en enskild formulering som uttrycker en specifik språkhandling, exempelvis att beskriva, förklara, resonera eller analysera. Totalt omfattar materialet 101 analysenheter. Operationaliseringen redovisas närmare i avsnitt 5.4.2.

## 5.2.2 Muntlig empiri

Det muntliga material som analyseras i denna studie består av två delar: inspelade elevsamtal i smågrupper och semistrukturerade intervjuer med fokus-elever. Det muntliga materialet har samlats in vid Skola Blåbär för vidare analyser. Inspelningar av muntligt material vid Skola Smultron genomfördes men har inte kunnat användas i analysen på grund av dels pandemirelaterade aspekter samt tekniska problem i form av bristande ljudkvalitet<sup>20</sup>.

Elevsamtalen utgör det primära materialet i studien och är centrala för undersökningen. De möjliggör en analys av hur andraspråkstalande elever muntligt bearbetar och uttrycker ämnesinnehåll genom sitt andraspråk svenska i icke lärarledda gruppamtal inom kurserna *Medicin 1* och *Psykologi 1*.

De semistrukturerade intervjuerna fungerar som ett komplement till samtalsmaterialet och används selektivt i analysen för att belysa enskilda deltagares upplevda förutsättningar att delta i samtal (se vidare avsnitt 5.2.2.3 och 5.6.2).

<sup>20</sup> Inspelningarna genomfördes i flera fall digitalt på grund av pandemirelaterade omständigheter. Det innebär dock inte att digitala inspelningar generellt uteslöts ur materialet; exempelvis används digitala inspelningar från skola Blåbär i Psykologi 1.

### 5.2.2.1 Insamlingsprocess muntlig empiri – skola Blåbär

Datainsamlingen har genomförts både i fysiska och digitala klassrumsmiljöer i skola Blåbär (SKB).

#### *Fysiska klassrum (Medicin 1, höstterminen 2020)*

Inspelningarna i fysiska klassrum genomfördes under höstterminen 2020. Samtalen dokumenterades i separata grupprum med hjälp av videokamera och diktafon. Två grupper kunde spelas in samtidigt, med en videokamera och en diktafon per grupp. Videospelningen fångade både ljud och visuell kontext, exempelvis kroppsspråk och andra icke-verbala uttryck. Diktafonen användes för att säkerställa hög ljudkvalitet och utgjorde det primära underlaget för analysen. Samtalen ägde rum utan lärarnärvaro.

#### *Digitala klassrum (Psykologi 1, vårterminen 2021)*

Inspelningarna från kursen Psykologi 1 samlades in under vårterminen 2021. Undervisningen bedrevs digitalt via lärplattformen Teams till följd av pandemin (Covid-19). Eleverna deltog hemifrån och fördelades i digitala grupprum under lektionstid och samtalen ägde rum utan lärarnärvaro. Samtalen dokumenterades med hjälp av ett skärminspelningsprogram (screen recorder) som registrerade både ljud och bild. Inspelning via screen recording krävde att forskaren var inloggad i det grupprum där samtalet ägde rum. Det innebar att endast ett samtal per lektion var möjligt att spela in. Forskaren deltog dock inte i eller lyssnade på samtalet i realtid.

### 5.2.2.2 Presentation av analyserad muntlig empiri – skola Blåbär (SKB)

Det totala inspelade materialet från Skola Blåbär (SKB) omfattar 20 *smågruppsamtal*, varav 11 valdes ut för analys. Urvalet baserades på samtals relevans i relation till studiens forskningsfrågor. De utvalda samtalen utgör det empiriska underlaget för analyserna i kapitel 7 och 8. Inspelningarna genomfördes under ordinarie undervisningstid med särskilt fokus på elevsamtal i smågrupper utan lärarnärvaro. De efterföljande *intervjuerna* genomfördes i nära anknytning till smågruppsarbeten och relateras till analyserna i kapitel 8 (se 5.2.2.3).

Materialet omfattar två olika gruppkonstellationer. Den första utgörs av det jag i denna avhandling benämner *andraspråkstalande gruppssamtal*, vilket avser grupper där samtliga elever har svenska som andraspråk. Den andra gruppkonstellationen utgörs av det jag i denna avhandling kallar en *språkmixad grupp*, vilket avser en gruppssammansättning som omfattar både elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk. Urvalet består totalt av elva icke-lärlarledda smågruppsamtal med två till fyra elever per grupp. Samtalslängden varierar mellan 13 och 36 minuter.

### Andraspråkstalande grupper

Sju samtal har spelats in i smågrupper där samtliga deltagare är andraspråkstalare:

- fyra samtal om sjukdomar från kursen Medicin 1.
- tre samtal om psykiska teman från Psykologi 1.

Tabell 9 och 10 visar teman, deltagare och samtalslängd i de andraspråkstalande gruppsamtalen från kurserna Medicin 1 respektive Psykologi 1. Samtliga fokuselever deltar i dessa samtal (se 5.1.1) men deras deltagande varierar mellan samtalen i Medicin 1 och Psykologi 1. Utifrån den insamlade empirin deltar Elina endast i Psykologi 1 medan övriga deltar i både Medicin 1 och Psykologi 1. Hanna deltar som *övrig* elev i ett samtal i Medicin 1 och ett samtal i Psykologi 1.

Resultatet av samtalsanalyserna som utgår från materialet i Tabell 9 och 10 presenteras i kapitel 7 med fokus på hur ämnesinnehållet språkligt bearbetas genom olika typer av expansioner (se avsnitt 5.5). Samma samtal från kursen Medicin 1 återkommer i kapitel 8, där analysen genomförs med stöd i Shea (1994) och har en särskild inriktning på *interaktionell kontroll* och *perspektivutbyte* i syfte att synliggöra deltagandestrukturer (se avsnitt 5.6).

Tabell 9. Andraspråkstalande samtalsgrupper, Medicin 1

Teman	Ämnesinnehåll, exempel	Deltagare	Samtalslängd, min
Cirkulationsorganen	blodtryck, kärlekskramp, hjärtinfarkt	Sonia, Yassir, Jenni och Hanna	36
Rörelseorganen	benskörhet, frakturer	Sonia och Yassir	32
Endokrina	diabetes typ 2, metabolt syndrom	Jenni, Ham och Sara	17
Infektion	borelia, hepatit, svampinfektioner	Jenni, Ham och Yassir	17

Tabell 10. Andraspråkstalande samtalsgrupper, Psykologi 1

Teman	Ämnesinnehåll, exempel	Deltagare	Samtalslängd, min
Stresshantering	stress	Sonia, Jenni, Hanna	17
Verklighetsuppfattningar och självbild	verklighetsuppfattningar och självbild	Sara, Elina, Ham	13
Psykologin idag	sociala medier, familj arbetslöshet, stress	Jenni, Sara, Elina	20

### Språkmixade samtalsgrupper

Materialet omfattar fyra samtal från *språkmixade* grupper i kursen Medicin 1, där både första- och andraspråkstalare deltar. Dessa samtalsanalyser presenteras i kapitel 8, dels utifrån expansionsanalys (Halliday & Matthiessen, 2014),

dels genom *interaktionell kontroll* och *perspektiv* (Shea, 1994) (se avsnitt 5.5 och 5.6).

Tabell 11 visar teman, deltagare och samtalslängd i de *språkmixade* samtalen från *Medicin 1*.

Tabell 11. Språkmixade samtalsgrupper, Medicin 1.  
SVE1 – SVE 4=förstaspråkstalare, elever med svenska som förstaspråk

Teman	Ämnesinnehåll, exempel	Deltagare	Samtalslängd, min
Cirkulationsorganen	blodtryck, kärlkramp, hjärtinfarkt	Elina, Ham + SVE1, SVE2	36
Andningsorganen	lunginflammation, KOL, astma	Sonia, Yassir + SVE3, SVE4	18
Endokrina	diabetes typ 2, metabolt syndrom	Sonia, Yassir, Elina + SVE1	17
Infektion	borelia, hepatit, svampinfektioner	Sara + SVE3, SVE4	17

De andraspråkstalande fokuseleverna som deltar i de språkmixade samtalen är Ham, Elina, Sonia, Yassir samt Sara. Jenni förekommer inte i den empiri som rör de språkmixade samtalen. Förstaspråkstalarna som deltar i de språkmixade samtalen benämns SVE1, SVE2, SVE3 och SVE4.

### 5.2.2.3 Semistrukturerade intervjuer och insamlingsprocess

Semistrukturerade intervjuer genomfördes med de sex fokuseleverna (Sonia, Yassir, Jenni, Ham, Sara och Elin) vid skola Blåbär för att fördjupa förståelsen av hur de själva upplevde sitt deltagande i olika gruppkonstellationer, särskilt i relation till språkbruk, ämnesinnehåll och gruppdynamik i både andraspråkstalande och språkmixade grupper. Intervjuerna spelades in med ljud- och videoteknik. Frågorna var konstruerade för att belysa elevernas upplevelser av deltagande, samarbete och språkanvändning i båda typerna av gruppkonstellationer.

Intervjuerna genomfördes individuellt, i nära anslutning till respektive gruppsamtal, och följde en gemensam frågeguide (se Bilaga 12). Varje intervju varade mellan 12 och 38 minuter. Intervjusvaren med koppling till grupparbete och deltagande i olika gruppkonstellationer har transkriberats och används främst i triangulerande syfte för att belysa elevernas egna perspektiv på interaktion och deltagande (se vidare avsnitt 5.6.3).

### 5.2.2.4 Kurskontext och teman i Medicin 1 och Psykologi 1

#### *Medicin 1*

Kursen Medicin 1 genomfördes under höstterminen 2020 och var en av de första kurserna i elevernas utbildning. I samband med denna kurs introducerades icke-lärlarledda smågruppsamtal som arbetsform. Samtalen spelades in i

angränsande klassrum där eleverna arbetade självständigt i smågrupper med tillgång till läroböcker, anteckningar och digitala resurser. Gruppindelningen bestämdes av läraren och varierade från lektion till lektion, vilket innebar att eleverna inte arbetade i fasta grupper.

De teman som behandlades under samtalen utgick från instuderingsfrågor i kursboken *Medicin 1+2* (Gleerups), se Bilaga 9. Tabell 12 visar översiktligt vilka teman som diskuterades i andraspråks- respektive språkmixade grupper.

Tabell 12. Översikt över samtalsteman i andraspråkstalande- respektive språkmixade grupper

Teman	Andraspråkstalande	Språkmixad
Cirkulationsorganens sjukdomar	✓	✓
Rörelseorganens sjukdomar	✓	
Andningsorganens sjukdomar		✓
Endokrina sjukdomar	✓	✓
Infektionssjukdomar	✓	✓

### *Psykologi 1*

Kursen Psykologi 1 genomfördes under vårterminen 2021 (termin 2) som distansundervisning via Teams. Grupperna organiserades i förväg av läraren och var fasta under hela kursen. Elever med svenska som andraspråk placerades i andraspråkstalande grupper, och några språkmixade konstellationer förekom inte.

Samtalen ägde rum i digitala grupprum där eleverna deltog hemifrån och hade tillgång till hjälpmedel som dator, lärobok (*Psykologi 1*, Gleerups), anteckningar, papper och penna. Samtalen utgick från instuderingsfrågor i kursboken *Psykologi 1* (Gleerups), vilka återfinns i Bilaga 10 och fokuserade på tre teman:

- Stresshantering
- Verklighetsuppfattningar och självbild
- Psykologin idag

### 5.3 Översikt undersökningar i avhandlingen

Avhandlingen består av tre delstudier som tillsammans belyser vuxna andraspråkselevs villkor för deltagande, och bearbetning av ämnesinnehåll i yrkesinriktad vuxenutbildning. Studierna har olika fokus men är sammantaget inriktade på att undersöka komplexitet i undervisningspraktiken, samt hur elever med svenska som andraspråk muntligt deltar, bearbetar och expanderar ämnesinnehåll i olika undervisningssammanhang (se Tabell 13).

Tabell 13. Översikt av undersökningar i avhandlingen och dess resultatkapitel

Forskningsfråga	Teoretisk förankring och metod	Empiriskt material	Kapitel
Vilken grad av komplexitet framkommer i kunskapskrav och uppgifter i kurserna Medicin 1, Psykologi 1 och Etik och människans livsvillkor?	<i>Teoretisk förankring:</i> Bloom et al. (1956), Cummins (2000), Scarcella (2003); Macken-Horarik (1996a/1996b), Wignell, 1998) <i>Metod:</i> Textanalys utifrån fyra dimensioner relaterade till deklarativ kunskap (DK), högre ordningens tänkande (HOT) och kulturella domäner.	Kursplaners kunskapskrav Undervisningsuppgifter Intertexter  I Medicin 1, Psykologi 1, Etik och människans livsvillkor	Kap. 6
Hur bearbetar och uttrycker andraspråkstalare ämnesinnehåll genom expansioner i muntliga gruppsamtal inom kurserna Medicin 1 och Psykologi 1?	<i>Teoretisk förankring:</i> Halliday & Matthiessen (2014), Macken-Horarik (1996a/1996b) <i>Metod:</i> Expansionsanalys – Produktion vs. reproduktion – Satsliknande struktur vs. enskilda ord	Samtal i andraspråkstalande grupper från Medicin 1, Psykologi 1	Kap. 7
Hur påverkar olika gruppkonstellationer andraspråkstalande elevers muntliga deltagande i Medicin 1?	<i>Teoretisk förankring:</i> Shea (1994); Halliday & Matthiessen (2014) <i>Metod:</i> Expansionsanalys Interaktionell kontroll – Perspektiv	Samtal i andraspråkstalande och språkmixade grupper från kursen Medicin 1  Intervjuer med fokuselever	Kap. 8

De tre delstudierna belyser olika aspekter av vad som präglar och möjliggör språkligt och ämnesmässigt deltagande i undervisningskontexten. Delstudie 1 analyserar skriftligt material från tre kurser för att synliggöra variationer av komplexitet, medan delstudie 2 och 3 fokuserar på elevernas muntliga och verbalspråkliga bearbetning och utveckling av ämnesinnehåll i olika

gruppkonstellationer. Delstudie 2 analyserar samtal i andraspråkstalande grupper, medan delstudie 3 undersöker interaktion och deltagandemönster i både andraspråkstalande och språkmixade grupper.

Tolkningen har skett i ett abduktivt förhållningssätt, där analysen formats i ett växelspel mellan empiriskt material och vetenskapliga teorier (jfr. Bryman, 2018). Denna ansats har möjliggjort en fördjupad förståelse för hur elever med svenska som andraspråk bearbetar och expanderar ämnesinnehåll i olika gruppkonstellationer, och hur denna bearbetning relaterar till undervisningens språkliga och kognitiva villkor.

## 5.4 Analys av komplexitet

I denna studie används komplexitet som ett övergripande analytiskt begrepp. Analysen syftar till att synliggöra variationer i graden av komplexitet i uppgifter och kunskapskrav. Analysen omfattar skriftligt formulerade uppgifter från undervisningen, inklusive tillhörande intertexter, samt kunskapskrav (betygskriterier) från kursplaner i tre ämnen: Medicin 1, Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor.

Fokus ligger på den potentiella komplexitet som framkommer i uppgifter och kunskapskrav utifrån fyra samverkande analytiska kategorier (se 5.4.1.1–5.4.1.4). Analysen relateras sedan till *deklarativ kunskap* (DK) respektive *högre ordningens tänkande* (HOT) samt *kulturella domäner* (se 5.4.1.5).

I delstudie 1 förstås uppgifter och kunskapskrav som nära sammanlänkade med de *intertexter* (se 5.2.1.2) som utgör underlag för lösningen, exempelvis lärobokstexter, faktatexter eller narrativa fallbeskrivningar. I de fall där en uppgift eller ett kunskapskrav inte kunnat kopplas direkt till en intertext har analysen i stället utgått från *möjliga* intertexter, det vill säga texter som rimligen kan antas fungera som relevant underlag för att lösa uppgiften eller uppfylla kunskapskravet, såsom lärobokstexter eller faktamaterial från 1177 Vårdguiden.

Intertexterna betraktas därmed som en integrerad del av uppgiften och ingår konsekvent i analysen av uppgiftens komplexitet. Den potentiella komplexiteten avgörs av vad eleven behöver hantera för att genomföra uppgiften eller uppnå ett visst kunskapskrav (betygskriterium), i termer av *kognitiva kunskapsmål*, *materialitet*, *grad av öppenhet* och *typ av textanvändning*. Vissa dimensioner kan indikeras redan genom verb, men det är först i relation till intertexten och det ämnesinnehåll som aktualiseras som helheten av komplexitet kan fastställas i denna avhandling.

Studien omfattar inte en analys av språklig komplexitet i lingvistisk mening som innebär att strukturella språkliga drag, såsom nominalfraser, syntaktisk täthet eller satsförkortningar analyseras. I stället behandlas komplexitet som en sammansatt helhet, där flera analytiska dimensioner samverkar och där graden av komplexitet förstås längs ett kontinuum från lägre till högre. Den

närmare beskrivningen av analysmodellen och dess principer presenteras i avsnitt 5.4.1, medan operationaliseringen av de analytiska dimensionerna utvecklas vidare i avsnitt 5.4.2.

### 5.4.1 Analysmodell – Komplexitet

Detta avsnitt redogör för den analysmodell som tillämpas i den första delstudien (se kap. 6), där graden av komplexitet i kunskapskrav och skriftliga uppgifter i kurserna *Medicin 1*, *Psykologi 1* samt *Etik och människans livsvillkor undersöks* (se 5.2.1).

Analysen av komplexitet utgår från uppgiftsinstruktioner och kunskapskrav (betygskriterier), dvs. formulerade frågor och anvisningar för hur innehållet ska bearbetas. Men analysen av komplexitet utgår således inte enbart från uppgifternas eller kunskapskravens formuleringar, utan omfattar även de *möjliga* intertexter som uppgifterna eller kunskapskraven kan relatera till. Exempelvis utgör läromedelstexter en given intertext till instuderingsfrågor från läromedel. I kunskapskraven kopplas intertexter mer implicit till respektive kunskapskrav (betygskriterium) som *möjliga* referenspunkter, där exempelvis läromedel eller 1177 blir relevanta källor. Intertexterna utgör därmed en integrerad del av uppgifter och kunskapskrav.

Analysmodellen bygger på ett kontinuum från lägre till högre grad av komplexitet. Modellen är inspirerad av Bloom m.fl. (1956), Wignell (1998) samt Macken-Horarik (1996a; 1996b). Analysens fyra begreppspar fungerar som analytiska dimensioner i modellen (se 5.4.1.1–5.4.1.4):

- *Låga – höga kognitiva kunskapsmål* (Bloom, 1956)
- *Materialitet – icke-materialitet* (Wignell, 1998)
- *Slutet – öppet innehåll* (Macken-Horarik, 1996)
- *Lokal – global textanvändning* (Macken-Horarik, 1996)


Dessa dimensioner används som analytiska redskap för att undersöka hur uppgifter och kunskapskrav kan positioneras i relation till olika grader av komplexitet. Positionerna förstås som relativa och dynamiska snarare än absoluta och tolkas i relation till dels *deklarativ kunskap* (DK) och *höge ordningens tänkande* (HOT) dels till Macken-Horariks (1996b) kulturella domäner (se även avsnitt 3.3). Varje dimension analyseras inledningsvis separat och relateras till ett kontinuum från lägre till högre komplexitet. Samtidigt utgår analysmodellen från att ingen enskild dimension i sig avgör graden av komplexitet i en uppgift eller ett kunskapskrav. I stället förstås komplexitet som ett resultat av hur flera dimensioner samverkar i det enskilda fallet. Det innebär att graden av komplexitet kan variera beroende på hur dimensionerna förhåller sig till varandra. En uppgift kan exempelvis uppvisa hög komplexitet längs en dimension och samtidigt lägre komplexitet längs en annan, vilket i den

sammanvägda analysen kan bidra till en lägre eller högre grad av komplexitet som helhet.

Modellen används således inte för att klassificera uppgifter eller kunskapskrav i fasta kategorier, utan för att synliggöra hur graden av komplexitet realiseras genom kombinationer av analytiska dimensioner. Den sammanvägda analysen möjliggör därmed en mer nyanserad förståelse av komplexitet som en gradvis och dynamisk egenskap hos uppgifter och kunskapskrav. De enskilda dimensionerna och hur dessa förstås i avhandlingen exemplifieras i 5.4.1.1–5.4.1.4. I avsnitt 5.4.2 presenteras sedan exempel på hur analysen operationaliseras.

#### 5.4.1.1 Låga och höga kognitiva kunskapsmål

Blooms taxonomi (Bloom et al., 1956) används i denna studie för att beskriva kunskapsmål som en hierarkiskt organiserad modell av kognitiva nivåer, där högre nivåer förutsätter tillgång till lägre nivåer. Modellen uttrycker därmed ett kumulativt perspektiv på kognitiv utveckling. De lägre nivåerna, såsom att återge, beskriva och identifiera, kräver ett mer begränsat kognitivt engagemang, medan de högre nivåerna – till exempel att analysera, syntetisera och värdera – innebär mer avancerad kognitiv bearbetning (se Figur 1).

Kognitiv engagemang	Kognitiva kunskapsmål	Exempel, verb:
låg, enkel  hög, komplex	Faktakunskap	återge, beskriva, definiera, identifiera, räkna upp, benämna
	Förståelse	förklara, exemplifiera, klassificera jämföra, tolka
	Tillämpning	tolka, anpassa, överföra, använda
	Analys	dela upp, identifiera motiv, jämföra, undersöka
	Syntes	generalisera, organisera, dra slutsatser, se samband
	Värdering	bedöma, diskutera, reflektera, kritisera

Figur 1. Kognitiva kunskapsmål (Bloom et al., 1956; jfr. Krahtwohl, 2002)

Cummins (2000) beskriver, i likhet med Bloom, ett utvecklingsperspektiv där språkets roll i kognitiv utveckling betonas. Här framträder en progression från enkel återgivning till mer avancerade språkhandlingar som innefattar tolkning, jämförelser och resonemang, vilket innebär att de kognitiva processerna förstås som språkligt medierade.

Den ursprungliga taxonomin (Bloom et al., 1956) har senare reviderats av Anderson et al. (2001) och Krathwohl (2002). I denna revidering används taxonomin inte kumulativt: nivåerna förstås inte som steg i en nödvändig utvecklingsordning utan som kognitiva processer som kan aktiveras parallellt och i varierande ordning.

I denna avhandling utgår modellen från den ursprungliga taxonomin enligt Bloom, men där utvecklingen av dessa förmågor inte förstås kumulativt utan som processer som kan förekomma parallellt i likhet med Andersson et al. (2001)

#### 5.4.1.2 Materialitet och icke-materialitet

Begreppsparet *materialitet* och *icke-materialitet* används för att beskriva olika grader av abstraktion i det innehåll som förekommer i uppgifter och kunskapskrav. Distinktionen är inspirerad av begreppen *tangible* och *not tangible* hos Wignell (1998, s. 314) och används här för att synliggöra hur innehållets karaktär påverkar graden av komplexitet i en uppgift. Graden av abstraktion påverkar komplexiteten, vilket innebär att mer påtagligt innehåll ofta medför lägre komplexitet än innehåll som inte är direkt observerbart.

Med *materiellt innehåll* avses innehåll som är fysiskt konkret, gripbart eller observerbart. Det kan handla om föremål, kroppsliga strukturer eller rumsliga fenomen som kan visualiseras eller vara möjliga att ta på. Uppgifter och kunskapskrav som i huvudsak behandlar materiellt innehåll tenderar i denna analys att ge en lägre grad av komplexitet.

*Icke-materiellt innehåll* betecknar innehåll som är abstrakt, begreppsligt eller ideologiskt till sin karaktär. Det rör företeelser som inte är direkt observerbara, utan behöver förstås genom begreppsliga relationer och tolkning. Exempel på sådant innehåll är rättvisa, empati, normer, politiska ideologier eller fysiologiska mekanismer. Uppgifter och kunskapskrav som behandlar icke-materialitet tolkas i denna analys att ge en högre grad av komplexitet.

#### 5.4.1.3 Slutet och öppet innehåll

Begreppsparet *slutet* och *öppet innehåll* används i denna studie för att beskriva graden av öppenhet, här benämnt *tolkningsutrymme*<sup>21</sup>, det vill säga i vilken utsträckning innehållet framstår som förhandlingsbart. I analysen relateras uppgifternas och kunskapskravens grad av öppenhet respektive slutenhet till hur innehållet framstår som mer eller mindre förhandlingsbart, både i formuleringen av uppgifterna och kunskapskraven i relation till de möjliga intertexter som utgör underlag för lösningen.

Med *slutet* innehåll avses innehåll där kunskap framställs som stabil och i huvudsak icke förhandlingsbar. Informationen framstår som given och leder mot ett svar, ofta i form av ett facit. Detta motsvarar Macken-Horariks (1996a, s. 244) specificerade domän, där kunskap är starkt klassificerad och uppgifterna främst inriktade mot reproduktion av etablerat innehåll. Slutet innehåll

---

<sup>21</sup> Begreppet *tolkningsutrymme* används i vissa utbildningsvetenskapliga sammanhang för att beskriva lärares handlingsfrihet i relation till styrdokument (t.ex. Lundström & Parding, 2011). I denna avhandling används begreppet i stället för graden av öppenhet i det innehåll som behandlas.

förknippas i denna analys med lägre grad av komplexitet, eftersom uppgiften kräver förhållande till fastställd kunskap och ett begränsat tolkningsutrymme

Med *öppet* innehåll avses uppgifter där innehållet inte är entydigt fastlagt, utan inbjuder till alternativa tolkningar, olika perspektiv eller varierande ställningstaganden. Kunskap framstår här som förhandlingsbar och beroende av hur innehållet relateras, jämförs och värderas. Detta motsvarar Macken-Horarik (1996a, s. 239, 244) reflexiva domän där ämnet bearbetas utifrån olika perspektiv. Öppet innehåll förknippas i denna analys med högre grad av komplexitet, då uppgiften bidrar till ett öppet tolkningsutrymme och därmed ställer krav på att flera möjliga perspektiv eller tolkningar hanteras och relateras till varandra i lösningen.

#### 5.4.1.4 Lokal och global textanvändning

Macken-Horarik (1996b, s. 286) skiljer mellan *lokal* och *global* tolkning i relation till tolkningens räckvidd, det vill säga hur omfattande textunderlag som aktiveras i meningsskapande:

Local interpretations deal with one segment of the primary text, whereas global interpretations deal with the text as a whole or with inter-related segments of it. (Macken-Horarik, 1996b, s. 286)

Distinktionen mellan *lokal* och *global* textanvändning enligt Macken-Horarik synliggör således skillnader i hur förståelse kan utvecklas antingen genom bearbetning av avgränsade textsegment eller genom relationer mellan flera textdelar och källor. Med stöd i Liberg (2023, s. 198 f.) kan skillnaden preciseras ytterligare. *Lokal* textanvändning innebär att läsaren skapar samband mellan närliggande delar av texten och drar slutsatser utifrån explicit uttryckt information, det vill säga sådant som framgår ”på raden”. *Global* textanvändning innebär däremot att läsaren relaterar icke-närliggande delar till varandra, organiserar centralt innehåll i en större textmassa och identifierar övergripande teman eller huvudbudskap genom att även tolka sådant som står ”mellan raderna”.

Mot denna bakgrund används i denna studie *lokal* och *global* textanvändning för att beskriva hur uppgifter och kunskapskrav relaterar till text. *Lokal* textanvändning avser uppgifter och kunskapskrav där tolkningen huvudsakligen bygger på ett begränsat textomfång och där inferenser görs inom närliggande textpartier. En sådan bearbetning kan exempelvis innebära att återge innehåll som är lokalt förankrat på en enskild textyta (sida), såsom att *definiera* värden för blodtryck. *Global* textanvändning avser i stället uppgifter och kunskapskrav som förutsätter att information integreras från större texthelheter, antingen genom tolkning av texten som helhet eller genom relationer mellan flera textsegment och källor. Exempelvis kan bearbetning som ställer krav på att *se samband* tyda på global textanvändning, eftersom det innebär

att innehåll kopplas till flera delar av ämnesinnehållet, såsom att *se samband* mellan livsstil och hälsa.

I analysen används lokal och global textanvändning som indikatorer på uppgifters och kunskapskravs komplexitet, där *lokal textanvändning* indikerar en *lägre grad av komplexitet*, medan *global textanvändning* indikerar en *högre grad av komplexitet*.

#### 5.4.1.5 Komplexitet i relation till DK/HOT och kulturella domäner

De fyra dimensionerna – *kognitiva kunskapsmål*, *materialitet*, *slutet* och *öppet innehåll* samt *lokal* och *global textanvändning* – utgör den primära grunden för hur komplexitet bestäms i analysen. Resultatet tolkas därefter i relation till *deklarativ kunskap* (DK) respektive *högre ordningens tänkande* (HOT) (Bloom, 1956; Scarella, 2003) samt *kulturella domäner* enligt Macken-Horarik (1996a, 1996b) (se även kapitel 3.3).

I avhandlingen förstås komplexitet som ett resultat av flera samverkande faktorer. Variabler av komplexitet kan förekomma inom både deklarativ kunskap (DK) och högre ordningens tänkande (HOT), liksom inom den specificerade respektive reflexiva kulturella domänen, men med olika funktion och grad.

En faktor som bidrar till komplexitet, och som presenteras i 5.4.1.2, rör innehållets materialitet. Såväl innehåll som förankras i deklarativ kunskap (DK) som innehåll som aktualiserar högre ordningens tänkande (HOT) kan vara mer eller mindre materiellt till sin karaktär. Innehåll kan exempelvis vara konkret och observerbart (*materiellt*), såsom fysiska modeller eller kroppsdelar, eller mindre direkt gripbart (*icke-materiellt*), såsom processer som fotosyntes (jfr Edling, 2006, s. 48). Båda typerna kan förankras i deklarativ kunskap och i den specificerade kulturella domänen, som utgår från ämnesadekvat innehåll som inte är föremål för förhandling, men de skiljer sig åt i fråga om materialitet. Graden av abstraktion utgör därmed en dimension av komplexitet i analysen.

Även innehållets grad av öppenhet, som definieras i 5.4.1.3, utgör en sådan faktor. Hos Macken-Horarik (1996a, 1996b) kännetecknas den specificerade kulturella domänen av *reproduktion* och återgivning av vedertagen och ämnesadekvat kunskap, vilket typiskt ger upphov till mer *slutet* innehåll och ligger nära *deklarativ kunskap*. Den reflexiva kulturella domänen öppnar däremot för tolkning, värdering och omförhandling av betydelser, i linje med högre ordningens tänkande. Graden av öppenhet är dock inte per automatik knuten till en viss kulturell domän, utan förstås i avhandlingen som en analytisk variabel som kan aktualiseras inom såväl den specificerade som den reflexiva domänen. Den utgör därmed en ytterligare dimension av komplexitet i analysen.

Även förväntningar på textanvändning utgör en faktor som påverkar komplexiteten, vilket definierats i 5.4.1.4. Med detta avses i vilken utsträckning en uppgift kräver *lokal* eller *global* bearbetning av text. Förväntad

textanvändning är dock inte per automatik knuten till en specifik kulturell domän eller kunskapsform, utan förstås som en analytisk variabel som kan aktualiseras i olika typer av uppgifter. Exempelvis kan uppgifter som är förankrade i den specificerade kulturella domänen och i deklarativ kunskap ändå förutsätta *global* textanvändning, såsom att samband behöver identifieras mellan olika delar av en text eller mellan flera källor. På motsvarande sätt kan uppgifter inom den reflexiva domänen i vissa fall bygga på mer lokal textbearbetning. Förväntad textanvändning utgör därmed en dimension av komplexitet i analysen, där global textanvändning typiskt innebär en högre grad av komplexitet än lokal, eftersom den förutsätter mer omfattande integrering och inferensarbete.

*Låg komplexitet* i analysen avser uppgifter och kunskapskrav där flera dimensioner samverkar i riktning mot en lägre grad av kognitiv bearbetning. Det gäller exempelvis uppgifter med *låga kognitiva kunskapsmål* (återge, identifiera), *materiellt* innehåll, *slutet* innehåll och *lokal* textanvändning. Dessa dimensioner förankras ofta i *deklarativ kunskap* (DK) och i den *specificerade kulturella domänen*, där vedertaget och ämnesadekvat innehåll bearbetas genom reproduktion.

*Hög komplexitet* avser uppgifter och kunskapskrav där flera dimensioner samverkar i riktning mot en högre grad av kognitiv bearbetning. Det gäller uppgifter med *höga kognitiva kunskapsmål* (analysera, värdera, reflektera), *icke-materiellt* innehåll, *öppet* innehåll och *global* textanvändning. Dessa dimensioner förankras ofta inom *högre ordningens tänkande* (HOT) och den *reflexiva kulturella domänen*, där tolkning, perspektivtagande och kritisk bearbetning är centrala.

Sammantaget beskriver dessa faktorer de villkor under vilka komplexitet kan realiseras. Dimensionerna ska inte förstås som knutna till en specifik kunskapsform eller domän, utan som variabler som kan aktualiseras inom såväl *deklarativ kunskap* (DK) som *högre ordningens tänkande* (HOT), och inom både den *specificerade* och den *reflexiva kulturella domänen*. Samtidigt kan vissa aspekter av komplexitet framträda tydligare i vissa kunskapsformer eller domäner än i andra.

## 5.4.2 Tillvägagångssätt vid analys av komplexitet

I detta avsnitt beskrivs hur analysen av komplexitet har genomförts. Analysen har skett stegvis och omfattar systematisering av materialet, identifiering av analysenheter, relation till intertexter samt en teoretisk tolkning av komplexitet.

### 5.4.2.1 Analysenhet och analysprocess

I det första steget har varje uppgiftsinstruktion och varje kunskapskrav förts in i separata datafiler i Excel. Materialet har i ett andra steg analyserats utifrån de fyra begreppspar som beskrivs i avsnitt 5.4.1.

Analysenheten, som tidigare definierats i avhandlingen (se 5.2.1), utgörs av en frågeställning eller uppmaning som uttrycker en distinkt handling, exempelvis genom frågeord (vad, hur, varför) eller verb som anger en handling (beskriv, analysera, jämför). En uppgift kan därmed innehålla flera handlingar, vilka avgränsas som separata analysenheter när en ny handling uttrycks. Varje handling har därefter analyserats. Exempelvis delas uppgiften ”Beskriv symtomen på diabetes och förklara varför de uppstår” i två analysenheter utifrån två distinkta handlingar, här uttryckta genom verben *beskriv* respektive *förklara*.

I det tredje steget har dessa analysenheter satts i relation till möjliga intertexter för att fastställa grader av komplexitet. Analysen av uppgifter och kunskapskrav inkluderar således både själva uppgiftsinstruktionen och möjliga intertexter, och tillsammans har grad av kunskapsmål, materialitet, öppenhet samt textanvändning analyserats. Detta förstås i denna avhandling som faktorer som påverkar den potentiella komplexiteten i genomförandet av uppgifter och realiseringen av kunskapskrav.

I ett fjärde och sista steg har analysen tolkats utifrån deklarativ kunskap (DK) och högre ordningens tänkande (HOT) samt kulturella domäner enligt Macken-Horarik (1996b) (se även kapitel 3.3).

#### **5.4.2.2 Exempel på analys av komplexitet av uppgifter**

Följande exempel (se Exempel 1 och 2) illustrerar hur två specifika uppgifter analyseras som helheter, där uppgiftsformulering och relaterade intertexter tillsammans ligger till grund för analysen av komplexitet. Samma analytiska tillvägagångssätt används även vid analys av kunskapskrav.

##### *Exempelanalys 1*

Exempel 1 illustrerar hur en uppgift kan positioneras utifrån frågan ”Vilka symtom ger diabetes?”. Uppgiften instruerar eleven att identifiera och återge information som finns etablerad i ämnet och aktiverar därmed *låga kognitiva kunskapsmål* och *deklarativ kunskap* (DK). Något krav på högre ordningens tänkande (HOT), såsom analys, syntes eller värdering, förekommer inte.

Innehållet rör kroppsliga symtom och fysiologiska tillstånd och analyseras därför som *materiellt*, i den meningen att det är fysiskt förankrat och relaterat till konkreta kroppsliga tillstånd. I termer av kulturella domäner rör sig uppgiften inom en specialiserad faktadomän där vedertagen ämneskunskap ska reproduceras snarare än omförhandlas eller teoretiseras.

Intertexten erbjuder stabil och vedertagen kunskap, och uppgiften förutsätter ett entydigt svar, vilket innebär *slutet* innehåll med begränsat tolkningsutrymme. Vidare kan uppgiften lösas med stöd av ett avgränsat textutdrag, exempelvis ett enskilt avsnitt eller en faktaruta om diabetes, vilket innebär *lokal* textanvändning.

Uppgift: *Vilka symtom ger diabetes?*

Möjlig intertext: Lärobok i Medicin 1+2 eller faktatext från 1177 Vårdguiden.

Kategori	Tolkning	Analys
Låga – höga kognitiva kunskapsmål	Uppgiften instruerar eleven att identifiera och återge fakta. Ingen analys, syntes eller värdering efterfrågas.	Låga kunskapsmål
Materialitet – icke-materialitet	Innehållet rör kroppsliga konkreta, påtagliga symtom (t.ex. törst, trötthet) som är fysiskt förankrade, även om de inte alltid är direkt synliga.	Materialitet
Slutet – öppet innehåll	Intertexten erbjuder stabil och vedertagen kunskap om symtom. Uppgiften förutsätter ett entydigt svar och lämnar begränsat tolkningsutrymme.	Slutet innehåll
Lokal – global textanvändning	Uppgiften kan lösas med stöd av ett begränsat textutdrag, exempelvis ett avsnitt eller en faktaruta om diabetes. Ingen textanvändning av flera källor krävs eller långa texter.	Lokal textanvändning

Exempel 1. Exempel operationalisering av fyra begreppspar som analyskategorier i relation till lägre komplexitet

Sammantaget visar Exempel 1 låg komplexitet och positionering mot deklarativ kunskap (DK). I relation till kulturella domäner innebär detta att eleven främst positioneras inom specificerad kulturell domän och reproducerad ämneskunskap.

### *Exempelanalys 2*

Uppgiften i Exempel 2 illustrerar hur hög komplexitet kan uppstå utifrån frågan ”Reflektera kring orsaker till psykisk ohälsa”. Uppgiften instruerar inte återgivning av enskilda fakta, utan kräver att eleven identifierar, relaterar och analyserar flera möjliga orsaksfaktorer. Detta innebär att uppgiften aktiverar *högre kognitiva kunskapsmål* enligt Blooms taxonomi då eleven förväntas analysera psykisk ohälsa.

Det innehåll som bearbetas rör psykiska tillstånd, känslor, livsvillkor och sociala faktorer som inte är direkt observerbara eller visuellt tillgängliga. Innehållet analyseras därför som *icke-materiellt*, i den meningen att förståelsen förutsätter begreppslig tolkning snarare än stöd i konkreta eller fysiskt avgränsade referenspunkter. I termer av kulturella domäner innebär detta en förskjutning från en specialiserad faktadomän mot en mer reflekterande domän, där olika perspektiv behandlas vilket kännetecknas av *öppet* innehåll, eftersom det inte finns någon entydig eller fullständig förklaring till psykisk ohälsa. Uppgiften öppnar för flera möjliga perspektiv, exempelvis biologiska, psykologiska och sociala förklaringar, vilka kan kombineras och värderas på olika sätt. I relation till kulturella domäner innebär detta att eleven inte enbart

reproducerar vedertagen ämneskunskap, utan positioneras som en aktör som behöver väga olika förklaringsmodeller mot varandra. Intertexterna erbjuder därmed inte givna svar, utan fungerar som resurser för reflektion, jämförelse och analytisk bearbetning.

Slutligen förutsätter uppgiften *global* textanvändning. För att kunna reflektera kring orsaker till psykisk ohälsa behöver eleven använda information från flera textavsnitt eller intertexter, såsom lärobokstexter, faktamaterial eller fallbeskrivningar. Uppgiften kan därmed inte lösas med stöd av ett enskilt textutdrag, utan kräver att olika källor sätts i relation till varandra. Detta förstärker kopplingen till *högre ordningens tänkande* (HOT) och *reflexiv kulturell domän*, eftersom eleven behöver omstrukturera och syntetisera information snarare än att lokalisera ett enskilt faktasvar

Uppgift: *Reflektera kring orsaker till psykisk ohälsa*

Möjlig intertext: Lärobok i *Psykologi 1*, faktatexter (t.ex. 1177 Vårdguiden).

Kategori	Tolkning	Analysen
Låga – höga kognitiva kunskapsmål	Uppgiften kräver att eleven identifierar, relaterar och analyserar flera möjliga orsaker till psykisk ohälsa. Eleven förväntas dra slutsatser och visa samband snarare än att återge enskilda fakta.	Höga kunskapsmål
Materialitet – icke-materialitet	Innehållet rör psykiska tillstånd, känslor, livsvillkor och sociala faktorer som inte är direkt observerbara eller visuellt tillgängliga. Intertexterna behandlar därmed abstrakta och begreppsliga fenomen.	Icke-materialitet
Slutet – öppet innehåll	Det finns ingen entydig eller fullständig förklaring till psykisk ohälsa. Uppgiften öppnar för flera möjliga orsaksförklaringar och perspektiv (biologiska, psykologiska, sociala).	Öppet innehåll
Lokal – global textanvändning	Uppgiften förutsätter att eleven integrerar information från flera textavsnitt eller intertexter för att kunna reflektera över olika orsaksfaktorer.	Global textanvändning

Exempel 2. Exempel operationalisering av fyra begreppspar som analyskategorier i relation till högre komplexitet

Sammantaget visar exempel 2 hög komplexitet och positionering inom *högre ordningens tänkande* (HOT) och rör sig därmed bortom deklarativ kunskap (DK). Eleven förväntas dra slutsatser, synliggöra samband och integrera olika perspektiv snarare än att reproducera information, vilket innebär en analytisk och reflekterande kunskapsbearbetning. I termer av kulturella domäner motsvarar detta en *reflexiv domän*, där ämnesinnehållet bearbetas, relateras och problematiseras i ett möte mellan den vardagliga och den specificerade domänen.

## 5.5 Analys av expansioner

I detta avsnitt presenteras den analysmetod som används för att undersöka hur elever bearbetar ämnesinnehåll i muntliga samtal som sker under lektionstid. Underlaget för analysen utgörs av transkriberade smågruppsamtal som inte är lärarledda. Materialet härrör dels från andraspråkstalande grupper i *Medicin 1* och *Psykologi 1* (se resultatkapitel 7 och 8), dels från språkmixade grupper i *Medicin 1* (se resultatkapitel 8).

Samtalen utgår från instuderingsfrågor i lärobokstexter i *Medicin 1* och *Psykologi 1* (se Bilaga 9 och 10). Läromedelstexterna ses som centrala intertexter i bearbetningen av instuderingsfrågorna. När intertexter används reproduktivt, exempelvis genom högläsning, behandlas formuleringar från dem i analysen på samma villkor som yttranden formulerade av eleverna själva. Delar av intertexterna blir alltså en del av analysmaterialet i den mån eleverna läser upp dem. Analysen avgränsas till de verbalspråkliga uttrycken i elevernas muntliga interaktion. Andra kommunikativa resurser, såsom kroppsspråk, blickar och multimodala uttrycksformer, kan bidra till meningsskapande i samtal, men analyseras inte inom ramen för denna studie. Fokus ligger i stället på hur elever utvecklar och bearbetar ämnesinnehåll genom sina yttranden i interaktion.

Analysen tar sin utgångspunkt i expansionsanalysen med inspiration från SFL (jfr. Holmberg & Karlsson, 2006; af Geijerstam, 2006). Den omfattar en undersökning av hur elever använder expansioner för att bearbeta ämnesinnehåll (se 5.5.1–5.5.2). Vidare analyseras hur dessa språkligt uttrycks. Dels genom *språklig självständighet* (ser 5.5.3.1) det vill säga om de uttrycker expansioner genom *produktion (egna ord)* respektive *reproduktion (innantilläsning)*. Dels utifrån deras språkstrukturell form (se 5.5.3.2) det vill säga om expansioner uttrycks genom *enstaka ord* eller *satsliknande strukturer*.

Fokus ligger således på att undersöka hur ämnesinnehåll bearbetas genom verbalspråkliga expansioner i muntliga samtal, det vill säga om och hur yttranden fördjupar, förtydligar eller vidareutvecklar ämnesinnehållet i samtalet. Expansioner utgör viktiga verktyg för bearbetning av ämnesinnehåll och bidrar potentiellt till lärande (jfr. tidigare forskning i kapitel 4.3). På detta sätt knyts undersökningen till avhandlingens övergripande syfte, nämligen att fördjupa förståelsen av hur andraspråkstalande elever muntligt bearbetar ämnesinnehåll.

Analysen utgår från ett sociosemiotiskt perspektiv där språk betraktas som ett redskap för meningsskapande i sociala sammanhang (Halliday & Matthiessen, 2014; Macken-Horarik, 1996a; 1996b). I linje med ett sociokulturellt synsätt förstås detta meningsskapande som något som sker i dialog och interaktion mellan samtalsdeltagare.

### 5.5.1 Analysmodell – Expansioner

För att analysera hur elever bearbetar ämnesinnehåll i samtal används en modell för verbalspråkliga expansioner (se Tabell 14). Benämningarna och kategorierna är inspirerade av terminologin inom systemisk-funktionell lingvistik (SFL) (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 460–462).

Tabell 14. Analysmodell för expansionsrelationer

Huvudkategori	Underkategori	Kod	Funktion	Exempel på konnektorer
Utveckling	Klargörande	U1	Förtydligar eller preciserar ett tidigare innehåll	åtminstone, alltså, verkligen, mer specifikt
	Omformulering	U2	Säger samma sak med andra ord	med andra ord, jag menar
	Exemplifiering	U3	Konkretiserar innehåll med exempel	till exempel, exempelvis, särskilt
Tillägg	Addition	T1	Tillför ytterligare information	och, också, samt
	Variation	T2	Introducerar alternativ eller nytt perspektiv	men, även om, kanske, tvärtom
Specifisering	Kausal-konditional	S1	Visar omständigheter, orsakssamband eller kausalitet	för att, eftersom, så att, därför att, alltså, om, y leder till x

De tre övergripande kategorierna – *utveckling*, *tillägg* och *specifisering* – bygger på tidigare nordisk SFL-forskning (se af Geijerstam, 2006; Holmberg & Karlsson, 2006; *Terminologi – Nordisk forening for SFL og sosialsemiotikk*<sup>22</sup>). Huvudkategorierna fångar olika sätt på hur elever bygger vidare på innehållet i samtalet. Den första huvudkategorin *utveckling* omfattar tre underkategorier som på olika sätt bygger vidare på ett föregående yttrande. *Klargörande* (U1) avser uttryck som förtydligar eller preciserar det tidigare innehållet, exempelvis genom markörer som *alltså* eller *mer specifikt*. *Omformulering* (U2) innebär att talaren uttrycker samma innehåll med andra ord, ofta signalerat genom uttryck som *jag menar* eller *med andra ord*. *Exemplifiering* (U3) kännetecknas av att talaren konkretiserar eller förklarar ett fenomen genom att ge exempel, vanligtvis introducerat med *till exempel* eller *särskilt*.

Den andra huvudkategorin *tillägg* består av två former av expansion. *Addition* (T1) innebär att talaren tillför ytterligare information till det tidigare yttrandet, vanligtvis genom konnektorer som *och*, *också* eller *samt*. *Variation* (T2) innebär i stället att talaren introducerar ett alternativt, hypotetiskt eller

<sup>22</sup> *Terminologi – Nordisk forening for SFL og sosialsemiotikk*, Hämtad 15 oktober 2024 från <https://nordisksfl.org/terminologi/>

kontrasterande perspektiv, ofta genom uttryck som *men, även om, kanske* eller *tvärtom*.

Den tredje huvudkategorin i denna studie utgörs av specificering. Inom denna huvudkategori används i avhandlingen en underkategori, benämnd S1, *kausal-konditional specificering* (jfr. af Geijerstam, 2006, s. 113), som omfattar kausala och villkorsbundna relationer. I denna studie analyseras inte andra typer av specificering, såsom relationer som rör tid och rum (jfr. Halliday & Matthiessen, 2014; af Geijerstam, 2006). Fokus riktas i stället uteslutande mot kausala och villkorsbundna relationer. Tidigare forskning har visat att kausala samband och villkorsbundna relationer spelar en viktig roll för ämnesrelaterat meningsskapande och innehållsutveckling i klassrumsdiskurser (se 4.3). Mot denna bakgrund framstår *kausal-konditional specificering* som en relevant och analytiskt avgränsad kategori i denna studie. De relationer som inkluderas i kausal-konditional specificering realiserar betydelser som rör varför något sker, under vilka förutsättningar ett fenomen gäller eller vilka konsekvenser som följer. Sådana relationer kan uttryckas genom konnektorer som *för att, eftersom, så att, därför att, alltså* och *om*.

Det är viktigt att framhålla att konnektorer kan fungera som användbara indikatorer för olika typer av expansioner som tidigare nämnts. I muntliga samtal uttrycks dock expansionsrelationer ofta utan explicita markörer (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 461; Schleppegrell, 2004, s. 54f). I sådana fall identifieras expansionen genom hur ett yttrande funktionellt bygger vidare på föregående innehåll, snarare än genom särskilda konnektorer såsom konjunktioner eller subjunktioner. Analysen av expansioner i denna avhandling omfattar både explicita och implicita expansionsrelationer (se 3.2.1.1).

## 5.5.2 Tillvägagångsätt vid expansionsanalys

I detta avsnitt redogörs för hur expansionsanalysen har genomförts kvalitativt. Här preciseras analysenhet och analysprocess (se 5.5.2.1) och operationaliseringen av expansionsanalysen (5.5.2.2), gränsdragningar (5.5.2.3) samt presentation av den kvantitativa sammanställningen (se 5.5.2.4).

### 5.5.2.1 Analysenhet och analysprocess

Underlaget för analysen utgörs av transkriberade smågruppssamtal i ämnet Medicin 1 och Psykologi 1 som inte är lärarledda. Totalt har elva samtal analyserats utifrån expansionsanalysen, fyra från språkmixade grupper och sju från andraspråkstalande grupper (se 5.2.2.2).

Analysprocessen utgörs av flera steg. I det *första* steget har samtliga samtal manuellt transkriberats i Wordfiler. I det *andra steget* har transkriptionerna organiserats utifrån analysenheten *yttrande* och organiserats i separata datafiler i Excel. I det  *tredje steget* har yttrandena analyserats utifrån förekomsten av expansioner.

I denna avhandling motsvarar ett yttrande en taltur, definierad som allt en talare säger utan avbrott från en annan samtalsdeltagare. Ett yttrande kan bestå av ett enstaka ord, en fras eller en längre sekvens med en eller flera sats. Yttranden avgränsas i första hand genom byte av talsubjekt, i linje med Bakhtins (1986) syn på yttrandet som en dialogisk enhet. Byte av talsubjekt utgör därmed den principiella gränsen för ett nytt yttrande. Samtidigt kan ett nytt yttrande också uppstå med samma talare, då pauser på 2–3 sekunder har använts som avgränsningskriterium. Ett yttrande kan omfatta en eller flera expansioner, och expansionskategorierna används för att beskriva relationer både inom och mellan yttranden. Samtliga yttranden som innehåller expansioner ingår i analysen (se även avsnitt 5.5.2.2 för exempel av tillvägagångssättet för analysen).

I transkriptionerna har en transkriberingsnyckel använts. Den baseras på Bryman (2018, s. 635) och omfattar följande konventioner:

/	ett hack i talet, ingen flytande kontinuitet
//	en knappt märkbar paus i talet
[...]	när citatdelar lyfts bort i exemplet som inte är relevant att skrivas fram skrivs tre punkter inom hakparentes
[ ]	metatext i analysen skrivs inom hakparenteser
:	en viss förlängning av ljud, till exempel jaa:
VERSAL	när ett ord betonas med emfas skrivs detta med versaler

Uttal återges som det uppfattats auditivt, utan fonetisk notation. Till exempel transkriberas *över* som *over* om detta är det hörbara uttalet, i syfte att bevara en autentisk bild av språkbruket.

#### *Kodning som ej expansioner*

För att tydliggöra analysens avgränsningar redovisas även de yttrandetyper som inte kodats som expansioner. Dessa yttranden utvecklar, lägger till eller specificerar inte ämnesinnehållet och faller utanför expansionsanalysens kriterier, även om de spelar viktiga kommunikativa roller i samtalet. Det gäller yttranden som introducerar ett nytt tema utan att det utvecklas eller knyts an till föregående innehåll, liksom fragmentariska eller ofullständiga yttranden som inte följs upp. Uppbackningar (se t.ex. Norrby, 2004) räknas inte heller som expansioner men fungerar som respons- eller stödmarkörer, exempelvis mm, ja eller nej. Dessa yttranden utgör inte expansioner men är ändå relevanta i analysen av deltagarmönster (se 5.6), eftersom de bidrar till att forma samtalsens interaktionsstruktur.

#### **5.5.2.2 Exempel på analys av expansion**

Arbetet vilar på en kvalitativ ansats, där syftet är att synliggöra hur elever språkligt bearbetar ämnesinnehållet genom olika typer av expansioner. Analysen fokuserar på hur eleverna bygger vidare på ett resonemang, preciserar

innehåll eller tillför nya perspektiv genom olika expansionsfunktioner. Nedan visas ett exempel på hur analysen har operationaliserats (se Exempel 3).

På rad 1 (Exempel 3) framträder *kausalkonditional specificering* (S1). I exemplet används explicita konnektorer. Yttrandet omfattar förklarande omständighet där konjunktionen *för* signalerar orsaksrelationen, där insulinets verkan (att sänka blodsockret) förklaras av att blodsockret först blivit högt (när det blivit högt). På rad 2 visar talaren i stället utveckling genom en *klargörande* (U1) expansion, där innebörden av kärlekskramp preciseras genom en beskrivning av symptomen. Exemplet på rad 2 visar en expansion utan explicita sambandsmarkörer, där yttrandet fungerar som ett förtydligande av ämnesinnehållet och analyseras som en expansion.

Rad	Transkriberat utdrag	Analys
	Behöver man insulin då?	Initierande frågeställning – ej kodad som expansion, men fungerar som startpunkt för sekvens.
1	Ja, för det är insulinet som sänker blodsockret när det blivit högt.	<b>Specificering: Kausal-konditional (S1):</b> Yttrandet specificerar ett orsakssamband och ett villkor, markerade genom explicita konjunktioner <i>för</i> och <i>när</i> .
	Hur skiljer man mellan kärlekskramp och hjärtinfarkt?	Initierande frågeställning – ej kodad som expansion, men fungerar som startpunkt för sekvens
2	Vid kärlekskramp upplevs ett tryck eller en smärta i bröstet.	<b>Utveckling - Klargörande (U1)</b> Yttrandet klargör innebörden av kärlekskramp genom att beskriva symptom utan konnektorer, sk implicit expansion

Exempel 3. Analys av expansioner hämtat från materialet i avhandlingen, samtalet om Endokrina sjukdomar.

### 5.5.2.3 Gränsdragningar

I den här analysen har expansionstyper identifierats och analyserats både inom och mellan enskilda yttranden. Detta innebär att olika typer av expansioner urskiljs och beskrivs när de förekommer i materialet. Ett längre yttrande kan rymma flera expansionstyper, och i sådana fall kodas yttrandet med samtliga expansionstyper som kan identifieras (se Exempel 4).

Yttrandet i Exempel 4 rymmer en inledande klargörande expansion (U1) genom påståendet ”mellan 20–30 år är dom som blir mest stressade”. Därefter följer flera tillägg (T1) som introducerar ytterligare perspektiv på livssituationen. Dessa utvecklas genom frågor och fortsatta preciseringar kring vilket liv och vilket arbetsliv som ska passa individen, hur arbete ska kunna sökas

eller erhållas samt reflektioner om framtiden, exempelvis kring vem man ska leva med. Därefter följer en sekvens där talaren successivt utvecklar ett resonemang om orsaker och villkor för stress. Formuleringar som ”för att dom börja kämpa på livet” och ”det är för att dom ska bestämma vilken utbildning dom ska, vilket arbetsliv som passa dom” bidrar tillsammans till en förklarande kedja där olika livsval framställs som omständigheter som leder till stress. Dessa kodas som *kausalkonditional specificering* (S1) då de uttrycker orsaks- och villkorsrelationer Även om kausala och villkorsbundna relationer analytiskt kan särskiljas behandlas de här gemensamt, eftersom de i materialet ofta realiseras tätt sammanflätade och bildar sammanhängande meningskedjor. En mer finmaskig analys av hur de kausala och villkorsbundna leden samverkar och organiseras inom yttrandet skulle kunna ge ytterligare insikter, men ligger utanför ramen för denna avhandling.

Rad	Transkriberat utdrag	Analys
1	mellan 20–30 år är dom som blir mest stressade // <b>för att</b> dom börja kämpa på livet // det är <b>för att</b> dom ska bestämma vilken utbildning dom ska // vilket arbetsliv ska passa dom // vilket liv // vilket arbetsliv ska passa in // passa dom // för att söka jobb på det eller ska få jobb på det eller inte / <b>och</b> ehh / dom börjar å tänka på sina framtiden med vem ska jag leva <b>därför</b> tycker jag att dom blir mer stressig	<p><b>U1 – Klargörande:</b> Utvecklar innehållet genom klagörande: ” mellan 20–30 år är dom som blir mest stressade”</p> <p><b>T1 – Tillägg genom addition:</b> talaren lägger till perspektiv</p> <p><b>S1 – Kausal-konditional specificering:</b> Kausala och konditionala samband markeras genom <i>för att, det är för att, därför</i></p>

Exempel 4. Exempel på kvalitativ analys av expansioner hämtat från materialet i avhandlingen, samtalet om Stresshantering

Sammantaget visar exemplet att ett enskilt yttrande kan innehålla flera samtida expansionsrelationer, vilka identifieras och kodas parallellt i analysen. Gränsdragningen mellan olika expansionstyper har dock varit föremål för diskussion under analysens gång (se 9.1).

#### 5.5.2.4 Kvantitativ sammanställning

En kvantitativ sammanställning används i resultatet för att visa fördelning av expansioner i materialet. Den kvantitativa fördelningen baseras på vilka expansionstyper som realiseras i ett yttrande. I kodningsproceduren registreras därför varje expansionstyp som antingen förekommande eller inte förekommande. Kodningen sker därmed binärt, vilket innebär att en expansionstyp markeras som (1) om den förekommer i yttrandet och som (0) om den inte förekommer, oberoende av hur många gånger typen uttrycks inom samma yttrande. Ett yttrande där S1 uttrycks tre gånger kodas således på samma sätt som

ett yttrande där S1 uttrycks en gång; i båda fallen registreras S1 som förekommande.

Den sammanlagda summeringen av samtliga yttranden visar därefter hur vanligt förekommande varje expansionstyp är i respektive samtal, beräknat på yttrandenivå. Den kvantitativa sammanställningen återger därmed andelen yttranden där en viss expansionstyp förekommer, vilket ger en övergripande bild av hur vanligt förekommande olika typer är i materialet. Exempelvis innebär detta att om S1 förekommer i 10 av 50 yttranden, används denna typ i 20 procent av yttrandena, medan U3 som förekommer i 2 av 50 yttranden motsvarar 4 procent.

### 5.5.3 Språkliga realiseringar av expansioner

Efter att expansionerna identifierats och kategoriserats fokuserar denna del på hur expansionerna språkligt realiserar. Detta bidrar till vår förståelse av hur elever bearbetar ämnesinnehåll i sina yttranden genom olika uttrycksformer. Analysen av språklig realisering utgår från två perspektiv: graden av *språklig självständighet* (produktion eller reproduktion) och yttrandets *språkstrukturrella form* (enstaka ord eller satsliknande struktur).

#### 5.5.3.1 Analys av språklig självständighet

Graden av *språklig självständighet* behandlas i avhandlingen genom analyser av hur expansioner formuleras antingen genom mer självständigt språk, vilket i analysen benämns produktion, eller genom innantilläsning av källor, vilket benämns reproduktion.

Anward (2005) framhåller att allt språkande i någon mening bygger på tidigare texter och förlagor. Reproduktion kan därmed förstås som en central del av meningsskapande, där elever tar stöd i existerande resurser för att skapa nya yttranden. På liknande sätt betonar Säljö (2005) att återanvändning av text kan fungera som en strategi för att tillägna sig kunskap om hur texter byggs upp och används i olika kontexter. Macken-Horarik (1996a) understryker dessutom reproduktionens betydelse i specificerade kunskapsdomäner, där innehållet ofta framställs som stabilt och icke-förhandlingsbart. Samtidigt aktualiserar denna studie en distinktion mellan reproduktion och produktion. Med produktion avses här i vilken utsträckning talaren självständigt formulerar och verbaliserar ämnesinnehåll med egna språkliga resurser. Detta innefattar att omformulera, utveckla och kombinera innehåll på sätt som inte direkt kan härledas till givna formuleringar. I linje med Halliday (1994, xvii) förstås dessa språkliga val som meningsskapande resurser. Produktion kan därmed betraktas som ett uttryck för verbalspråklig självständighet, i den meningen att talaren aktivt väljer hur innehåll ges språklig form, snarare än att enbart reproducera etablerade formuleringar (se 4.3).

I analysen används följande distinktion för att urskilja i vilken grad yttranden präglas av *reproduktion* respektive *produktion*, vilket möjliggör en mer

nyanserad förståelse av deltagarnas språkliga självständighet i meningsskapandet:

- *Reproduktion* avser situationer där samtalsdeltagare genom innantilläsning återger innehåll från verbalspråkliga intertexter, såsom läroböcker, digitala faktatexter (t.ex. 1177). Informationen återges med hög grad av språklig överensstämmelse med källtexten, ibland ordagrant.
- *Produktion* betecknar däremot expansioner som formuleras med elevernas egna ord, där de själva omstrukturerar, förklarar eller utvecklar ämnesinnehållet. Eleven uttrycker sig självständigt genom beskrivningar, tolkningar, omformuleringar eller resonemang. Även om yttrandet bygger på intertexter är det den egna språkliga bearbetningen som står i centrum.

Videoinspelningar av interaktionen samt forskarens egen genomläsning av de läroböcker som använts som utgångsmaterial har varit avgörande för analysen. Dessa har möjliggjort en mer precis identifiering av i vilken utsträckning elevernas yttranden präglas av innantilläsning eller självständig formulering. Exempelvis kan uttryck som ”*se här, här står det*” fungera som indikatorer på att eleven orienterar sig direkt mot en textkälla och återger innehåll med hög grad av språklig överensstämmelse med intertexterna. Sådana språkliga signaler har därför beaktats som en del av bedömningen av reproduktion och produktion i analysen. Samtliga identifierade expansioner i samtalsmaterialet har analyserats utifrån dessa kategorier utifrån *språklig självständighet* (se kapitel 7).

### 5.5.3.2 Analys av språkstrukturell form

För att ytterligare synliggöra hur elever språkligt realiserar expansioner har varje yttrande även analyserats med avseende på *språkstrukturell form*. Två former särskiljs:

- *Enstaka ord* (EO) där eleven framför allt listar isolerade ämnesord utan syntaktisk inramning (t.ex. en uppräkningslista av symtom).
- *Satsliknande struktur* (SS) där expansionen formas genom en mer sammanhållen yttrandesekvens som uttrycker en meningsbärande helhet.

I denna kategorisering används Hultman (2008) som referensram för vad som räknas som *satsliknande struktur* i svenskan. Samtidigt beaktas, i linje med Halliday & Matthiessen (2014, s. 461) och Schleppegrell (2004, s. 54f) att muntligt språk ofta är kontextberoende och kan uttryckas mer fragmentariskt. För analysen innebär det att *satsliknande struktur* inte kräver fullständiga, grammatiskt korrekta satser, men att yttrandet ska uppvisa en satsliknande struktur där flera led samverkar för att bidra till ämnesinnehållet.

Exempel 5 illustrerar operationaliseringen av språkstrukturell form. Utdraget är hämtade från samtalet om endokrina sjukdomar i en andraspråkstalande grupp. På rad 1 sker expansionen genom att *enstaka ord* (EO) fogas till ett tidigare etablerat ämnesinnehåll. Expansionen tar formen av en additiv upp-räkning, där isolerade ämnesord tillför ytterligare information utan att integreras i en sammanhängande satsliknande struktur (SS). Yttrandet på rad 2 uppvisar en *satsliknande struktur* (SS) där flera led samverkar till att skapa en meningsbärande helhet och bidrar här till expansion genom satsliknande struktur.

Rad	Yttrande	EXP	Analys av språkstruktur
	Fråga: Vilka komplikationer kan uppstå vid diabetes?		
1	stroke // hjärtinfarkt // sår på fötterna	T1	Enstaka ord (EO)
2	det är viktigt att försöka hålla blodsockernivå på en lagom låg nivå [...] // Om blodsockernivån är för hög finns det stor risk för komplikationer i form av skador' (s. 266)	S1	Satsliknande struktur (SS)

Exempel 5. Exempel på analys av språkstrukturell form som enstaka ord (EO) respektive satsliknande struktur (SS) hämtat från materialet i avhandlingen, Endokrina sjukdomar

Samtliga identifierade expansioner i samtalsmaterialet har analyserats utifrån dessa kategorier gällande *språkstrukturell form* (se kapitel 7).

## 5.6 Analys av deltagarmönster

Den tredje och sista delstudien i denna avhandling undersöker deltagarmönster i smågruppssamtal i olika gruppkonstellationer. Materialet består av åtta samtal från kursen Medicin 1: fyra samtal från andraspråkstalande grupper och fyra från språkmixade grupper (se 5.2.2.2) samt sex intervjuer med fokusselever utifrån upplevt deltagande (se 5.6.3). Resultaten från denna delstudie redovisas i kapitel 8. Studien har en kvalitativ ansats.

Analysen av deltagarmönster utgår från Sheas (1994) *begrepp interaktionell kontroll* och *perspektiv*, som beskriver hur deltagare positionerar sig själva och varandra i muntliga samtal (jfr Lindberg, 2003, 2013, se även Kapitel 3.1.2). Begreppen har beröringspunkter med samtalsanalytiska termer som *uptake* och *turtagning* (Nystrand, 1997; Aronsson, 1999; Schegloff, 2007), men interaktionell kontroll och perspektiv har valts eftersom de bättre svarar mot

studiens fokus på hur deltagare aktivt positionerar sig genom initiativ och hur yttranden ges betydelse i samtalet.

Sammanfattningsvis synliggör analysen hur interaktionell kontroll och perspektiv fördelas i samtalen och fokuselevernas upplevda deltagande. Detta bidrar till förståelsen av hur elever positionerar sig i interaktionen och i vilken utsträckning deras bidrag utvecklar samtalets ämnesinnehåll, vilket i sin tur kan synliggöra symmetriska respektive asymmetriska mönster.

### 5.6.1 Analysmodell – Deltagarmönster

I detta avsnitt presenteras den analysmodell som används för att undersöka deltagarmönster i samtalen. Analysmodellen för deltagarmönster synliggör hur inflytande och delaktighet fördelas mellan samtalsdeltagare genom två centrala dimensioner: *interaktionell kontroll* (IK) och *perspektivinflytande* (P). Medan *interaktionell kontroll* fokuserar på vem som initierar, ställer frågor och styr samtalets riktning, riktas uppmärksamheten i *perspektivdimensionen* mot vems tolkningar som får genomslag och etableras i dialogen (jfr. Lindberg, 2003; 2013).

Modellen sammanfattas i tabell 15 och ligger till grund för analysen av deltagarmönster

Tabell 15. Analysmodell med inspiration från Shea (1994)

Analysdimension	Analysfrågor	Indikatorer	Kongruens i samtalet
Interaktionell kontroll (IK)	Vem initierar? Vem ställer frågor? Vem styr samtalsriktningen?	Plus: initiering av nya teman ställer frågor, styrning av samtalsinnehåll Minus: bekräftar, följer eller anpassar sig till andras bidrag	Utifrån de analyserade nivåerna kan samtalet eller del av samtal ses som antingen plus (+) eller minus (-) kongruenta
	Perspektiv (P)	Vems idéer antas? Vem bekräftar? Vems tolkning får fäste i samtalet?	

Analysen av *interaktionell kontroll* utgår från följande frågor:

- Vem initierar?
- Vem ställer frågor?
- Vem styr samtalsriktningen?

Analysen av *perspektivinflytande* utgår från följande frågor:

- Vilka tolkningar får gehör?
- Vem bekräftas?
- Vems förståelseram etableras i dialogen?

Ett plus (+) för interaktionell kontroll markerar att talaren aktivt påverkar samtalslets innehåll, exempelvis genom att initiera nya teman, ställa frågor eller styra samtalsförloppet (se tabell 15). Interaktionell kontroll kan även uttryckas språkligt, till exempel genom användning av modala verb (*måste, ska*), vilka signalerar krav eller tydlig positionering. Ett minus (–) markerar däremot att deltagaren huvudsakligen bekräftar eller följer andras bidrag och uppvisar låg initiativnivå. Låg grad av kontroll kan även uttryckas genom osäkerhetsmarkörer (*kanske, eller hur*) eller prövande formuleringar.

Ett plus (+) för perspektivinflytande markerar att talarens tolkning får genomslag, det vill säga att den bekräftas, återanvänds eller vidareutvecklas av andra deltagare. Ett minus (–) ges när ett perspektiv lämnas obemött, ignoreras eller avfärdas. Till skillnad från interaktionell kontroll, som i viss mån kan avgöras på yttrandenivå, kräver analysen av perspektiv att samtalsförloppet betraktas i sin helhet.

Utifrån dessa dimensioner kan graden av kongruens i samtalet förstås som relationen mellan deltagarnas interaktionella kontroll och perspektivinflytande. En hög grad av kongruens innebär att deltagarna i relativt symmetriska mönster både initierar, bekräftar och utvecklar varandras bidrag. Låg kongruens kännetecknas däremot av asymmetriska deltagarmönster, där vissa deltagare dominerar samtals riktning och tolkningsföreträde, medan andra i huvudsak intar en mer följande eller bekräftande roll.

## 5.6.2 Tillvägagångssätt vid analys av deltagarmönster

Den kvalitativa analysen har genomförts på det transkriberade samtalsmaterialet från åtta samtal: fyra från språkmixade samtalsgrupper och fyra från andraspråkstalande grupper (se 5.2.2.2) i Medicin 1. Samtalen från de andraspråkstalande grupperna är desamma som presenteras i kapitel 7.

### 5.6.2.1 Analysenhet och analysprocess

Samtalen är i ett första steg transkriberade och införda i Excel i samband med expansionsanalysen (se 5.5).

I denna delstudie analyseras deltagarmönster med *sekvensen* som analysenhet. En *sekvens* omfattar minst tre talturer/yttranden (se 5.5.2.1). En sekvens kan omfatta ett stort antal yttranden. I analysen finns en riktlinje att en ny sekvens inleds med ny frågeställning. I regel har alltså längre passager, som omfattar många yttranden, inkluderats för att synliggöra övergripande deltagarmönster. I de utdrag som presenteras i kapitel 8 har dessa dock avgränsats

av utrymmesskäl. Analyserna utgår emellertid från längre talsekvenser. Till skillnad från expansionsanalysen ingår här även yttranden som inte innehåller expansioner men som bidrar interaktionellt, exempelvis genom korta bekräftelser såsom *mm, ja* eller *okej* (jfr 5.5.1.1). Detta innebär att analysenheten i denna delstudie är *sekvensen* som helhet, medan *yttrandet* inom en sekvens utgör den enhet där interaktionell kontroll och perspektiv kan identifieras, alltså dels hur initiativ tas och hur yttrandet får gehör inom samtalet. I resultatkapitlet kommer utdrag från olika sekvenser att presenteras (se kapitel 8).

I det andra steget analyseras varje sekvens med avseende på hur interaktionell kontroll och perspektivinflytande fördelas mellan deltagarna. Interaktionell kontroll (initiativtagande) kan ofta identifieras på yttrandnivå inom varje sekvens, för att synliggöra hur en deltagare tar initiativ till att expandera ämnesinnehåll, medan analysen av perspektivinflytande kräver att flera yttranden analyseras i relation till varandra. Fokus ligger därmed på i vilken utsträckning en deltagares tolkning tas upp, bekräftas eller lämnas utan gensvar i efterföljande yttranden.

I det tredje steget klassificeras sekvenserna som mer eller mindre kongruenta. Det innebär att samtalen i olika grad präglas av symmetri respektive asymmetri, det vill säga av ömsesidighet, lyhörddhet och balans mellan deltagarna, både vad gäller initiativ till ämnesbearbetning och hur olika perspektiv ges utrymme.

I ett fjärde steg relateras analysen av deltagarmönster till fokuselevernars upplevda deltagande i olika gruppkonstellationer (se 5.6.3). Här sätts de interaktionella mönstren i relation till elevernas egna beskrivningar av delaktighet, vilket möjliggör en fördjupad förståelse av hur olika sätt att organisera samtal upplevs främja eller begränsa deltagande.

### 5.6.2.2 Exempel – Analys av deltagarmönster

Utdraget i Exempel 6 är hämtat från ett samtal i en språkmixad grupp i samtalet om cirkulationssjukdomar och illustrerar hur interaktionell kontroll och perspektivinflytande kodats utifrån Tabell 15. Ett plustecken (+) indikerar aktiv styrning eller genomslag, ett minustecken (–) indikerar följsamhet eller brist på perspektivinflytande. Tomma fält markerar yttranden som inte ger underlag för analys, dvs. där det inte går att identifiera interaktionell kontroll och/eller perspektivinflytande

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
1	D1: Kärlek är någonting som går över	U1	+	+	<b>IK:</b> Initierar nytt tema. <b>P:</b> Tolknings tas upp i följande tur.
2	D3: [hjärtinfarkt] fortsätt // smärtan fortsätter mer	T1	+	–	<b>IK:</b> Tillägg som utvecklar temat. <b>P:</b> Perspektivet följs inte upp.

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
3	D2: Kärlekskramp försvinner typ direkt, eller?	U2	-	+	<b>IK:</b> Prövande fråga. <b>P:</b> Yttrandet bekräftas och utvecklas senare.
4	D3: ja	-			<b>IK:</b> Ingen styrning. <b>P:</b> Ingen vidareutveckling.
5	D1: ja, det håller inte i sig	U1	+	+	<b>IK:</b> Förtydligar och styr samtalet. <b>P:</b> Tolknningen bekräftas.
6	D1: det är ju på väg att sluta funka	S1	+	+	<b>IK:</b> Förklarande utveckling. <b>P:</b> Perspektivet vidareutvecklas.
7	D3: mm	-			<b>IK:</b> Minimal respons. <b>P:</b> Inget perspektiv etableras.
8	D2: då slutar det funka, eller?	-	-	+	<b>IK:</b> Prövande fråga. <b>P:</b> Begränsat genomslag.
9	D1: nej, det slutar inte	T2	+		<b>IK:</b> Korrigering och återtagen styrning. <b>P:</b> Perspektivet får inget genomslag.

Exempel 6. Operationalisering av interaktionell kontroll och perspektiv (Shea, 1994). EXP = expansioner, IK = Interaktionell kontroll, P = Perspektiv. D = deltagare, följt av nummer som anger talare (D1, D2, D3 osv.).

Analysen i Exempel 6 visar att D1 genomgående intar en plusposition genom att initiera teman och driva samtalet framåt (rad 1, 5, 6, 9). D1:s yttranden präglas av expansioner såsom klargörande (U1), tillägg genom variation (T1) och kausal-konditional specificering (S1). Yttrandena visar initiativförmåga och kännetecknas av frånvaro av osäkerhetsmarkörer, vilket pekar mot säker modalitet. Sammantaget motiverar detta kodningen *hög interaktionell kontroll* (+). D1:s bidrag fungerar återkommande som utgångspunkt för det fortsatta samtalet och etablerar en ram som övriga deltagare relaterar till, vilket innebär ett tydligt perspektivinflytande.

D2 bidrar huvudsakligen genom prövande frågor som knyter an till redan etablerade teman (rad 3, 8). Yttrandena innehåller osäkerhetsmarkörer som signalerar prövande modalitet (*eller?*) och kodas därför som *låg interaktionell kontroll* (-), eftersom de varken initierar nya teman eller styr samtalsriktningen. Samtidigt får D2:s frågor i flera fall respons och vidareutvecklas, vilket innebär ett visst *perspektivinflytande* trots begränsad kontroll över samtalsstrukturen.

D3 initierar i ett tidigt skede ett nytt innehåll, vilket motiverar kodning med *hög interaktionell kontroll* (+) (rad 2). Perspektivet tas dock inte upp eller vidareutvecklas i den fortsatta dialogen. I övriga turer bidrar D3 främst genom korta bekräftelser som inte tillför nytt innehåll och därför inte kodas med avseende på vare sig perspektivinflytande eller interaktionell kontroll (rad 4, 7).

D3:s perspektiv får därmed inget bestående genomslag och bedöms som *lågt perspektivinflytande*.

Sammantaget pekar fördelningen av interaktionell kontroll och perspektivinflytande på ett asymmetriskt deltagarmönster. D1 etablerar ett tydligt tolkningsföreträde, medan D2 och D3 huvudsakligen intar bekräftande positioner. Samspelet mellan D1 och D2 visar dock inslag av ömsesidighet, vilket innebär att asymmetrin inte är absolut utan varierar inom sekvensen. Helhetsmönstret mellan deltagarnas inflytande är dock ojämn.

I resultatdelen (kapitel 8) redovisas analysen på samma sätt vilket innebär att indikatorer för interaktionell kontroll (IK) och perspektivinflytande (P), deras plus- eller minuskodning samt en förkortad kodningskategori anges i tabellerna. Den mer utförliga analysen formuleras i stället i löptexten.

### 5.6.2.3 Kvantitativ sammanställning

En kvantitativ sammanställning används i resultatet för att ge en översiktlig bild av hur yttranden som innehåller expansioner av ämnesinnehåll fördelas mellan deltagare i samtalen. Den kvantitativa sammanställningen bygger på den expansionsanalys och den kodningsprocedur som redovisas i avsnitt 5.5. I den kvantitativa sammanställning i kapitel 8 framgår fördelning av expansioner i både språkmixade och andraspråkstalande samtalsgrupper. Varje yttrande har kodats binärt utifrån huruvida det innehåller expansion eller inte. Syftet är att ge en deskriptiv bild av deltagarnas bidrag i form av yttranden med expansioner. För varje transkriberat samtal har andelen yttranden med expansioner per deltagare kartlagts. Fokus ligger i den tredje delstudien som presenteras i kapitel 8 inte på vilka typer av expansioner som används, utan på hur användningen av expansioner i stort fördelas mellan deltagarna i respektive samtal.

## 5.6.3 Upplevt deltagande, elevintervjuer

För att fördjupa förståelsen av deltagandestrukturer i samtal kompletteras samtalsanalysen med semistrukturerade intervjuer med fokuselever (se avsnitt 5.2.2.3). Intervjumaterialet används som metodologisk triangulering i relation till smågruppssamtal i både andraspråkstalande och språkmixade grupper. Analysen av intervjuerna avgränsas till elevutsagor som belyser erfarenheter av deltagande i grupparbeten, med särskilt fokus på språk och interaktion. Ut-sagorna används i avhandlingen som en form av självskattning av hur eleverna uppfattar sitt deltagande i samtal i olika gruppkonstellationer. Frågorna syftade till att fånga elevernas upplevelser av det egna deltagandet i gruppssamtal (se Bilaga 12). Intervjuerna genomfördes i nära anslutning till smågruppsarbeten i båda gruppkonstellationerna, det vill säga i såväl andraspråkstalande som språkmixade smågrupper.

Analysen har genomförts med utgångspunkt i *interaktionell kontroll och perspektiv* (Shea, 1994; Lindberg, 2013). Elevutsagorna har kodats enligt

samma analysram som redovisas i avsnitt 5.6.1, där ett plustecken (+) markerar aktiv styrning av samtalet (IK) eller ett tolkningsbidrag som tas upp och vidareutvecklas (P), medan ett minustecken (–) markerar begränsat inflytande eller perspektiv som inte uppmärksammas.

Analysen av elevintervjuerna bidrar till att stärka och nyansera tolkningen av deltagandemönster i samtalsanalysen (se 5.6.2). Genom att integrera elevernas röster kompletteras analysen av deltagarmönster med deltagarnas egna beskrivningar av deltagande i språkligt heterogena klassrum. På så sätt bidrar elevernas utsagor till en ökad förståelse av deltagarmönster i smågruppsamtal.

### 5.6.3.1 Tillvägagångssätt vid analys intervjuer

Tabellen nedan (Exempel 7) visar hur elevutsagor från intervjuer operationaliseras utifrån *interaktionell kontroll* och *perspektiv* (Shea, 1994). Varje elevutsaga kodas utifrån om den indikerar aktivt eller begränsat inflytande över samtalsriktning (IK) samt om elevens perspektiv ges genomslag i interaktionen (P). Exempel 7 ska läsas som ett illustrativt exempel på hur kodningen har tillämpats i intervjumaterialet där varje rad visar exempel på olika resultat i kodningen (se kolumnen Analys).

Rad	Elevutsaga (intervju)	IK	P	Analys
1	Jag vet inte vad vissa ord betyder, men jag väntar och lyssnar, för jag vill inte göra att de andra stannar.	–	–	IK: Avstår från initiativ och påverkan på samtalsflödet. P: Begränsat inflytande; perspektivet ges inte utrymme.
2	Jag försöker säga, men ibland hinner någon annan före, och då släpper jag det.	–	–	IK: Förlorar initiativ i turtagningen; låg styrning. P: Egna perspektiv tas inte upp eller utvecklas.
3	Jag kände att jag kunde hjälpa de andra, för jag hade läst det innan.	+	+	IK: Positionerar sig som aktiv samtalspartner med ämnesauktoritet. P: Perspektivet får genomslag genom att andra använder och bygger vidare på bidraget.

Exempel 7. Analys interaktionell kontroll (IK) och perspektiv (P) utifrån elevintervjuer hämtade från materialet i avhandlingen. EXP = expansioner, IK = Interaktionell kontroll, P = Perspektiv. Ett plustecken (+) indikerar aktiv styrning eller genomslag, ett minustecken (–) indikerar följsamhet eller brist på perspektivinflytande.

Elevutsagorna på rad 1 och 2 illustrerar låg interaktionell kontroll, då eleverna beskriver hur de avstår från initiativ eller då de inte hinner uttrycka innehåll i gruppsamtal. Detta kodas som minus i *interaktionell kontroll* (IK). Samtidigt framgår att deras perspektiv inte ges utrymme i interaktionen, vilket motiverar kodning med minus i *Perspektiv* (P). I kontrast visar elevutsagan på rad 3 hur

en elev positionerar sig som en aktiv samtalspartner genom att bidra med ämneskunskap, vilket ger plus i både *interaktionell kontroll* (IK) och *perspektivinflytande* (P).

Sammantaget illustrerar intervjuvaren att elever kan erfara både begränsande och möjliggörande positioner i gruppsamtal. Intervjumaterialet fungerar därmed som metodologisk triangulering genom att nyansera samtalsanalysen och synliggöra elevernas egna upplevelser av *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* i smågruppsamtal.

## 5.7 Etiska perspektiv

Sammantaget har avhandlingen genomförts med en medveten strävan att balansera forskningsetiska principer om integritet, respekt och nytta med behovet av att dokumentera autentiska undervisningssituationer i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer.

### 5.7.1 Etikprövning och studiedesign

Innan insamlingen av material påbörjades skickade jag en förhandsförfrågan till Etikprövningsmyndigheten för att säkerställa att studien inte stred mot gällande bestämmelser i etikprövningslagen. I sitt beslut (Dnr 2020–01738) bedömde myndigheten att projektet inte var föremål för etikprövning, eftersom det varken innebar fysiskt ingrepp eller behandling av känsliga personuppgifter enligt 3–4 §§ i lagen.

Klassrumsstudierna kan betraktas som flerfallsstudier, eftersom de bygger på smågruppsamtal med en likartad struktur där elever diskuterar instuderingsfrågor i olika ämnen. En utmaning med fallstudier är att generalisera resultaten och säkerställa trovärdigheten i de slutsatser som dras (Denscombe, 2018, s. 97 f.). Samtidigt har småskalig forskning flera fördelar. Enligt Denscombe (2018, s. 96 f.) möjliggör fallstudier en koncentration av forskarens ansträngningar till en undersökningsplats och arbete i en naturlig miljö utan att förändringar införs i centrala faktorer eller variabler. Metoden är flexibel och ger möjlighet att utveckla teorier utifrån de analyserade fallen. I denna avhandling har jag valt att kombinera flera metoder och analytiska angreppssätt för att fånga undervisningskontexten ur olika perspektiv.

### 5.7.2 Forskarroll och tillträde till fältet

Tillträde till undervisningspraktiken kan vara en tidskrävande process. I relation till forskningsetiska överväganden är det därför viktigt att tydliggöra min roll som forskare i förhållande till fältet. Cirka tre år före den aktuella datainsamlingen deltog jag i ett utvecklingsprojekt med fokus på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt vid en av de skolor som senare kom att ingå i

studien. Denna tidigare samverkan underlättade tillträdet till en av skolorna genom redan etablerade kontakter. Den empiriska undersökningen i denna avhandling var dock fristående från det tidigare projektet, som inte pågick under datainsamlingsperioden och inte omfattade de elever som deltog i studien.

Det analyserade materialet bygger dels på skriftliga uppgifter som ingick i undervisningen, dels på smågruppssamtal. Eftersom undervisningen i helklass i stor utsträckning var lärarledd möjliggjorde smågruppssamtalen att fånga elevernas egna ämnesrelaterade bearbetning. Samtalen blev därmed centrala, då de gjorde elevernas bearbetning observerbar. De skriftliga uppgifter som användes har jag som forskare inte varit med och påverkat.

De undervisande lärarna deltar inte i de dokumenterade smågruppssamtalen i denna avhandling. De frågor som eleverna diskuterade var huvudsakligen hämtade ur läromedel och formulerades inte av mig som forskare. Lärarna gav också sitt samtycke till att jag fick tillgång till skriftliga uppgifter som de själva använder i undervisningen, vilket närmare beskrivs i delstudie 1. Detta kan i viss mån ha utgjort en möjlig påverkansfaktor i analysarbetet. Analyserna har dock genomförts med stöd av ett tydligt definierat analysverktyg som varit styrande för tolkningarna och därmed begränsat utrymmet för personliga värderingar.

Båda de deltagande skolorna gav tillträde till de digitala lärplattformar där uppgifterna tillhandahölls, och inga systematiska skillnader mellan skolorna har identifierats i detta avseende. Sammantaget bedöms varken den tidigare kontakten med fältet eller tillgången till undervisningsmaterial ha påverkat datainsamlingens genomförande eller materialets innehåll i någon avgörande utsträckning.

### 5.7.3 Samtycke och deltagarskydd

Studien har genomförts i enlighet med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). I planeringen och genomförandet av studien har jag ägnat särskild omsorg åt deltagarnas integritet, frivillighet och möjlighet att när som helst återkalla sitt samtycke utan negativa konsekvenser. Samtliga deltagande elever och lärare informerades både muntligt och skriftligt om studiens syfte, genomförande och användning av materialet (se Bilaga 1). Informationen gavs i flera steg för att säkerställa förståelse, vilket jag bedömde som särskilt viktigt i denna kontext, och alla fokuselever lämnade skriftligt samtycke (se Bilaga 2).

Jag har även tagit hänsyn till elever som deltog i samtal men inte var fokusdeltagare. Alla deltog på frivillig basis, och inför varje inspelning förde jag en dialog med eleverna för att säkerställa att de kände sig bekväma med att delta. Deras medverkan har samtidigt varit betydelsefull för studien, exempelvis i analyser av språkmixade grupper.

I andra fall har jag tagit hänsyn till andraspråkstalande elever som inte önskade delta som fokusdeltagare. Exempelvis Hanna, som deltog i de andraspråkstalande gruppssamtalen, gav sitt samtycke till ljud- och

videoinspelningar i gruppsamtal men deltog inte i intervjuer. Hennes bidrag har dock varit viktigt för analysen av de andraspråkstalande grupperna.

#### 5.7.4 Klassrum och digital miljö

För dokumentation av klassrumssamtal i det fysiska klassrummet höstterminen 2020 använde jag videokamera och diktafon. För att säkerställa ljudupptagningen i det fysiska klassrummet användes båda enheterna parallellt. När diktafonens ljudkvalitet varit låg har kamerans mikrofon kunnat klargöra vad som uttryckts.

Kameran fångade även vilka texter, bilder eller sidor eleverna orienterade sig mot, vilket underlättade analysen och bidrog till ökad validitet, även om multimodala uttryck som kroppsspråk inte analyseras systematiskt i avhandlingen.

På grund av pandemirelaterade omständigheter genomfördes datainsamlingen under vårterminen 2021 i en digital undervisningsmiljö. Inspelning i det digitala rummet medförde särskilda etiska överväganden. För dokumentation användes skärminspelning. Jag var uppkopplad i det digitala rummet där samtalen ägde rum, men deltog inte i eller lyssnade på dem i realtid. Detta begränsade också datainsamlingen och mina möjligheter att spela in två parallella samtal samtidigt, vilket var möjligt i det fysiska klassrummet. Det innebär att jag aktivt valde ut vissa samtal för inspelning i Psykologi 1. Samtliga inspelningar lyssnades igenom i efterhand och transkriberades därefter för analys. Deltagarna informerades om detta förhållningssätt.

Samtidigt är jag medveten om att min roll som forskare kan ha påverkat deltagarnas agerande och hur empirin kan tolkas. De deltagande eleverna hade dock ingen personlig eller privat relation till mig som forskare. En eventuell påverkan kan därför främst relateras till forskningssituationen i sig, exempelvis att samtalen spelades in med kamera och ljud. Jag deltog dock inte i själva samtalen och var inte fysiskt närvarande i rummen där de genomfördes. Vid de digitala samtalen var jag visserligen inloggad i Teams av tekniska skäl, men lyssnade inte på samtalen i realtid och deltog inte i interaktionen. Det var ett medvetet val att inte närvara i realtid när samtalen ägde rum för att försöka fånga autentiska samtal om ämnesinnehåll mellan elever utan lärares eller forskarens närvaro.

#### 5.7.5 Intervjuer

Samtliga intervjuer spelades in med både video och diktafon, vilket kan upplevas som påträngande och riskera att svaren blir tillrättalagda. Inför varje intervju informerades eleverna därför om syftet, nämligen att få en fördjupad förståelse av deras upplevelser av deltagande i utbildningen och i relaterade uppgifter. Eleverna fick dock inga frågor i förväg inför samtalet. Detta för att i möjligaste mån skapa autentiska och ej tillrättalagda svar, vilket en mer

förberedd intervjusituation skulle kunna bidra till. Intervjuerna genomfördes i nära anslutning till undervisningsmomenten, vilket bedömdes minska risken för minnesproblematik.

Denscombe (2018, s. 293 f.) påpekar att semistrukturerade intervjuer kan ge värdefull information. Ansikte-mot-ansikte-intervjuer kan generera fördjupade insikter genom att informanterna ges möjlighet att utveckla och nyansera sina resonemang. Samtidigt kan de vara svåra att genomföra med fullständig konsistens, eftersom det empiriska materialet påverkas av såväl kontextuella faktorer som de individer som deltar. Vidare framhåller Denscombe (2018, s. 293 f.) att forskarens roll inte är neutral, utan kan påverka svaren genom hur frågor formuleras och hur relationer etableras i intervjusituationen. Dessa aspekter har beaktats i genomförandet av intervjuerna. Min samlade bedömning är att elevernas svar framstod som uppriktiga, även om viss påverkan inte kan uteslutas.

### 5.7.6 Dataskydd och transkribering

Eftersom inspelningar kan betraktas som personuppgifter enligt dataskyddsförordningen (GDPR, EU 2016/679) har materialet hanterats strikt konfidentiellt och förvarats på lösenordsskyddade servrar utan åtkomst för obehöriga. Elever som inte lämnat samtycke exkluderades från analysen.

Transkriberingarna av samtal och intervjuer genomfördes manuellt och inte med dataprogram, vilket gjorde arbetet tidskrävande. Jag valde denna arbetsform för att kunna följa varje yttrande noggrant i relation till det inspelade materialet. Varje transkribering har därför granskats upprepade gånger för att säkerställa vad som sagts. Samtalen har transkriberats i sin helhet för att fånga interaktionen både på samtalsnivå och i utvalda delar mellan talarna. Transkriberingen av intervjuer har skett selektivt i analysfasen, med fokus på frågor som handlar om grupparbete i olika konstellationer.

## 6 Komplexitet i tre ämnen

I kapitlet presenteras resultatet av avhandlingens första delstudie, som undersöker komplexitet i kunskapskrav och undervisningsuppgifter i tre gymnasiekurser: Medicin 1, Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor.

Analysen har genomförts med stöd i den modell för komplexitet som presenterats i avsnitt 5.4. Den bygger på fyra kodningskategorier, formulerade som begreppspar:

- låga–höga kognitiva kunskapsmål
- materialitet–icke-materialitet
- slutet–öppet innehåll
- lokal–global textanvändning.

Kapitlet är strukturerat ämnesvis och presenteras i separata avsnitt (6.1–6.6), följt av en samlad kapitelsammanfattning (avsnitt 6.7). De textutdrag som presenteras utgör ett urval och är valda för att vara representativa för respektive ämne samt för att belysa graden av komplexitet i kunskapskrav och uppgifter. Resultaten tolkas i relation till två analytiska dimensioner: dels *deklarativ kunskap* och *högre ordningens tänkande* (DK/HOT), dels *kulturella domäner* (vardaglig, specialiserad och reflexiv domän).

## 6.1 Medicin 1 – kunskapskrav

I detta avsnitt presenteras resultaten från analysen av kunskapskraven i kursen Medicin 1. Nedan följer ett utdrag ur kursens kunskapskrav och dess kodning i analysen (se Exempel 8).

Rad	Kunskapskrav	Kodning
1	Eleven beskriver översiktligt människokroppens uppbyggnad och funktion samt människans normala fysiska utveckling.  (Betyg: E)	låga kunskapsmål materialitet/icke-materialitet slutet innehåll lokal -global textanvändning
2	Eleven beskriver också översiktligt vanliga sjukdomar och deras fysiska och psykiska symtom.  (Betyg: E)	låga kunskapsmål materialitet/icke-materialitet slutet innehåll lokal textanvändning
3	Eleven förklarar även <i>översiktligt</i> några samband mellan människa, miljö, livsstil och sjukdom.  (Betyg: C)	höga kunskapsmål materialitet/icke-materialitet slutet - delvis öppet innehåll global textanvändning

Exempel 8. Exempel kunskapskrav, Medicin 1 i relation till komplexitet

I kunskapskraven för betyg E (rad 1–2, Exempel 8) förväntas eleven beskriva människokroppens uppbyggnad och funktion samt vanliga sjukdomars fysiska och psykiska symtom. Verbet *beskriva* signalerar, i enlighet med Blooms taxonomi, ett relativt *lågt kognitivt krav* där eleven främst återger vedertagen ämneskunskap snarare än analyserar eller värderar.

Innehållsligt domineras kunskapskraven av *materiella* fenomen, såsom organfunktioner och sjukdomssymtom, vilket ger kraven en tydligt konkret karaktär. Samtidigt förekommer inslag som närmar sig det *icke-materiella*, exempelvis psykiska symtom och normal fysisk utveckling. Dessa är inte alltid direkt observerbara, men kan ändå konkretiseras genom exempel och beskrivningar och hamnar därför i ett gränsland mellan materiellt och icke-materiellt innehåll.

Kunskapskraven präglas vidare av ett *slutet* innehåll. Den kunskap som efterfrågas är vedertagen inom ämnet och lämnar begränsat utrymme för alternativa tolkningar. Elevens svar förväntas ligga nära vedertagna medicinska fakta, vilket innebär att relevanta intertexter främst utgörs av auktoritativa källor såsom läroböcker, lärarens genomgångar eller faktasidor (t.ex. 1177).

När det gäller textanvändning framträder en övervägande *lokal* orientering. På rad 2, där eleven ska beskriva vanliga sjukdomar och symtom, finns informationen typiskt samlad inom avgränsade textpartier från källor som lärobok och 1177. Uppgiften kräver därför främst återgivning snarare än integrering av innehåll från flera källor, vilket är typiskt för lokal textanvändning.

På rad 1 (Exempel 8) finns ett något bredare innehåll (kroppens funktion och utveckling), vilket i teorin skulle kunna öppna för mer *global* textanvändning. Eftersom kunskapskravet dock inte ställer krav på att jämföra, sammanställa eller skapa samband är innehållet dock mer lokalt än globalt. Även här räcker det normalt att hämta information från en enskild, sammanhållen framställning. Sammantaget kodas kunskapskraven därför huvudsakligen som lokala i sin textanvändning.

I kunskapskravet för betyg C (rad 3) ska eleven översiktligt förklara samband mellan människa, miljö, livsstil och sjukdom. Verbet *förklara* innebär, i relation till Blooms taxonomi, ett högre kognitivt krav än *beskriva* men lägre än *analysera*, *reflektera* (se figur 1 i avsnitt 5.4.1.1). Formuleringen att *se samband* närmar sig dock ett analytiskt kunskapsmål. Kunskapskravet kodas därför här som ett *högre kognitivt kunskapsmål*. Innehållet på rad 3 rör sig här mellan *materialitet* och *icke-materialitet*. Sjukdomar och kroppsliga effekter är materiella fenomen, medan livsstil, levnadsvanor och miljöpåverkan delvis består av sociala och abstrakta faktorer.

Till skillnad från tidigare krav (betyg E) framstår innehållet för betyg C som *delvis öppet* men fortfarande förankrat i ett *slutet* innehåll. Det finns vedertagen medicinsk kunskap om riskfaktorer, men hur sambanden formuleras och exemplifieras kan variera. Eleven behöver därför göra urval och välja relevanta förklaringar, vilket ger utrymme för flera möjliga svar, samtidigt som dessa måste hålla sig inom ramen för vedertagen ämneskunskap. Det delvis öppna innehållet medför större grad av *global* textanvändning. För att kunna förklara samband behöver eleven integrera information om kroppen, levnadsvanor och miljöfaktorer, vilka vanligtvis behandlas i olika delar av undervisningsmaterialet eller i skilda källor. Uppgiften innebär därmed inte enbart att lokalisera ett enskilt innehåll i en text, utan att sammanföra och organisera innehåll till en sammanhängande förklaring.

Skillnaden mellan nivåerna C och A ligger inte i graden av komplexitet. På betygsnivå A ska eleven ge mer utförliga och nyanserade förklaringar av samma samband som på nivå C, utan ytterligare aspekter som höjer komplexiteten. Komplexiteten höjs framförallt genom ett mer *öppet* innehåll och en mer *global* textanvändning mellan betyg E och C. Denna förskjutning gäller dock endast i enstaka kriterier på nivåerna C och A och blir inte representativt för analysen av kunskapskraven i övrigt i Medicin 1.

Samtantaget visar analysen att kunskapskraven i Medicin 1 huvudsakligen präglas av *låg komplexitet*. Kunskapen framstår där som reproducerbar och kan relateras till *deklarativ kunskap* (DK) och *specialiserad kulturell domän*. En översikt av dessa dominerande drag presenteras i Tabell 16.

Tabell 16. Tolkning av komplexitet sammantaget i kunskapskrav i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Medicin 1

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Låga	Positionering mot låg komplexitet.
Materialitet – Icke-materialitet	Materialitet	Positionering främst inom DK och den specificerade domänen.
Slutet – Öppet	Slutet innehåll	
Textanvändning (Lokal – Global)	Lokal	

## 6.2 Medicin 1 – Uppgifter

Detta avsnitt presenterar analysen av uppgifter i kursen Medicin 1. Avsnitt 6.2.1 behandlar lärarformulerade uppgifter (LFU) och instuderingsfrågor (IF), medan avsnitt 6.2.2 fokuserar på fallbaserade uppgifter (FBU). Analysen omfattar totalt åtta uppgifter: två LFU, en FBU och fem IF (se 5.2.1).

### 6.2.1 Lärarformulerad uppgift och instuderingsfrågor

Nedan följer ett utdrag ur lärarformulerade uppgifter (LFU) samt instuderingsfrågor (IF) i kursen Medicin 1. Exempel 9 är utdrag från analysen av komplexitet hämtade från fyra olika uppgifter (UM1, UM2, UM4 samt UM6).

Rad	Uppgift	Kodning
1	Vilken del av hjärnan är av stor betydelse för muskelspänning, balans och koordination?  (LFU, UM1)	låga kunskapsmål materialitet slutet innehåll lokal textanvändning
2	Beskriv en köttbulles <i>passage</i> genom mag-tarmkanalen, börja med munnen och avsluta med ändtarmen.  (LFU, UM2)	låga-höga kunskapsmål materialitet slutet innehåll lokal textanvändning
3	Vilka värden räknar man som för högt blodtryck?  (IF, UM4)	låga kunskapsmål materiell- icke-materialitet slutet innehåll lokal textanvändning

Rad	Uppgift	Kodning
4	Hur skiljer man mellan kärlekskramp och hjärtinfarkt?  (IF, UM4)	låga kunskapsmål materiell- icke-materialitet slutet innehåll lokal textanvändning
5	Vad är orsaken till struma?  (IF, UM6)	låga kunskapsmål materialitet - icke-materialitet slutet innehåll lokal textanvändning

Exempel 9. Exempel, Medicin 1, lärarformulerade uppgifter (LFU) och instuderingsfrågor (IF) i relation till komplexitet

Majoriteten av de lärarformulerade uppgifterna (LFU) och instuderingsfrågorna (IF) som ingår i analysen präglas av *låga kognitiva kunskapsmål*. Eleven förväntas i huvudsak *återge, beskriva* eller *identifiera* vedertagen medicinsk information. Exempelvis kräver frågan på rad 1 en faktabaserad identifiering av vilken del av hjärnan som har betydelse för muskelspänning, balans och koordination. Motsvarande gäller frågor om blodtrycksvärden (rad 3) eller orsaker till struma (rad 5), där uppgiften är att identifiera och återge information från intertexter. Enligt Blooms taxonomi motsvarar detta *låga kognitiva kunskapsmål*.

När det gäller materialitet visar analysen att flera av uppgifterna är förankrade i *materiellt* innehåll, såsom fysiska entiteter och organ som är möjliga att visualisera. Det rör kroppsliga strukturer och fysiska tillstånd som kan konkretiseras genom modeller, bilder eller medicinska mätvärden. Kunskapen blir därmed konkret och greppbar snarare än tolkande eller abstrakt. I frågor som rör biologiska processer, exempelvis att beskriva en köttbulles passage genom mag-tarmkanalen (rad 2), kan innehållet både ses som materiellt och icke-materiellt. Det som efterfrågas är då ett fysiskt förlopp. Processen kan inte observeras direkt i kroppen utan behöver återges genom beskrivningar av stegvisa förändringar, vilket ger uppgiften en mer abstrakt karaktär. Samtidigt tangerar processen materialitet eftersom den kan konkretiseras med hjälp av fysiska modeller, såsom en torso där passagen genom kroppen kan visas och följas visuellt. Den kan därmed även förstås som materiellt förankrad. När fenomenen inte är direkt synliga, såsom värden för blodtryck, kodas dessa här som en blandning av materiellt och icke-materiellt (rad 3). Uppgiften på rad 4 efterfrågar att skilja mellan två medicinska tillstånd (kärlekskramp – hjärtinfarkt) som inte kan visualiseras direkt och kräver beskrivningar av tillstånden. Trots sin biologiska förankring utgör innehållet här drag av *icke-materialitet*. Både rad 3 och 4 är förankrade i biologin men behandlar tillstånd och klassificeringar som inte är möjliga att se eller ta på, samtidigt som innehållet kan uppfattas som mer konkret än tankar, normer och idéer. Det bidrar till att materialiteten framstår som gradvis snarare än kategorisk, där uppgifterna placerar sig i ett mellanläge mellan materiellt och icke-materiellt innehåll. Det innebär att

uppgifterna på rad 3 och 4 kan höja komplexiteten utifrån dimensionen materialitet, medan uppgifterna på rad 1, 2 och 5 sänker komplexiteten.

I samtliga fall i Exempel 9 analyseras innehållet som *slutet*, i den meningen att uppgifterna har entydiga svar som är förankrade i vedertagen ämneskunskap. Utrymmet för tolkning eller kritisk reflektion är därmed begränsat. Innehållet placeras således i en *specialiserad kulturell domän*, där kunskap framstår som objektiv, stabil och i huvudsak icke-förhandlingsbar.

Analysen visar vidare att uppgifterna i hög grad bygger på *lokal textanvändning*. Svaren återfinns sannolikt inom en avgränsad del av kursmaterialet, utan krav på att eleven sammanför information från olika textavsnitt. Ett exempel är frågan om vilka värden som räknas som för högt blodtryck (rad 3), där svaret kan hämtas direkt ur kursboken: "Blodtryck över 140/90, mätt vid tre olika tillfällen, räknas som förhöjt blodtryck" (s. 228, *Medicin 1+2*).

Trots att många av uppgifterna pekar mot lägre grader av komplexitet, behöver de inte nödvändigtvis vara enkla att lösa. Elever kan exempelvis behöva urskilja semantiska skillnader mellan närliggande ord. Frågan om blodtryck (rad 3) illustrerar detta: uppgiften använder uttrycket *för högt*, medan kursboken anger *förhöjt*. Små men betydelsebärande variationer i ordval kan påverka tolkningen av innehållet. Den insamlade muntliga empirin från samtalen i *Medicin 1* visar dessutom att andraspråkselever i flera dialogutbyten explicit analyserar skillnader mellan uttryck som *högt*, *för högt* och *förhöjt*. Detta pekar på att även lägre grad av komplexitet kan innebära språkliga utmaningar.

Sammanfattningsvis visar den samlade analysen av lärarformulerade uppgifter (LFU) och instuderingsfrågor (IF) i *Medicin 1* ett tydligt mönster, där uppgifterna i huvudsak positionerar sig inom ramarna för *deklarativ kunskap* (DK) och en *specialiserad kulturell domän* (se Tabell 17).

Tabell 17. Tolkning av komplexitet sammantaget i lärarformulerade uppgifter (LFU) och instuderingsfrågor (IF) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, *Medicin 1*

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Låga	Positionering mot låg komplexitet.
Materialitet – Icke-materialitet	Materialitet	Positionering främst inom DK och den specificerade domänen
Slutet – Öppet	Slutet	
Textanvändning (Lokal – Global)	Lokal	

Analysen av lärarformulerade frågor och instuderingsfrågor i *Medicin 1* pekar på lägre grad av komplexitet. Den *specificerade domänen* framträder genom att uppgifterna bygger på reproducerad och vedertagen medicinsk kunskap,

ofta hämtad ur läroboken eller andra auktoritativa källor. Detta innebär att den specificerade domänen är dominerande men att viss kunskapsbearbetning möjliggörs genom vardagliga referensramar. Exempelvis erfarenheter om sjukdomar och symtom. Den samlade analysen visar dock inga tydliga inslag av *högre ordningens tänkande* (HOT) eller av *den reflexiva kulturella domänen*, såsom perspektivbyten, värdering eller kritisk granskning.

## 6.2.2 Fallbaserad uppgift

Detta avsnitt behandlar den fallbaserade uppgiften (FBU, UM3) i kursen Medicin 1, baserad på en narrativ text om en fiktiv person, Stefan, som har fått diagnosen diabetes typ 2 (se Bilaga 6). Exempel 10 är utdrag från analysen av komplexitet (UM3).

Rad	Uppgift	Kodning
1	Varför tror du Stefan drabbats av diabetes typ 2?	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning
2	Vilka symtom bör Stefan ha haft innan han fick diagnosen?	låga kunskapsmål materialitet slutet innehåll lokal textanvändning
3	Hur kan han bli mer motiverad?	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning
4	Vilka komplikationer riskerar han att få?	låga kunskapsmål icke-materialitet slutet innehåll global textanvändning

Exempel 10. Exempel, Medicin 1, fallbaserade uppgifter (FBU, UM3) i relation till komplexitet

Analysen visar att uppgiften omfattar frågor som pekar på olika grader av komplexitet. Frågorna på rad 2 och 4 bygger på *låga kognitiva kunskapsmål*, där eleven förväntas återge vedertagen medicinsk kunskap. På rad 2 gäller det att identifiera symtom på diabetes, medan fråga 4 fokuserar på sjukdomens komplikationer. Svaren kan hämtas direkt ur etablerade källor på en begränsad yta, exempelvis i läroboken eller annan kurslitteratur som specificerar symtom och komplikationer, och kräver ingen bearbetning av den narrativa texten om Stefan. Innehållet är här förankrat i ämneskunskap som inte är förhandlingsbar. Frågorna präglas därmed av *slutet innehåll*, *lokal textanvändning* och ett i huvudsak *materiellt* fokus på observerbara kroppsliga symtom eller definierade tillstånd, såsom ökad törst, stora urinnängder eller trötthet.

Kunskapsbearbetningen bygger i dessa fall främst på reproduktion snarare än på analys eller tolkning.

Frågorna på rad 1 och 3 uppvisar däremot högre grader av komplexitet. På fråga 1 förväntas eleven förklara möjliga orsaker till diabetesdiagnosen i Stefans fall, något som inte kan utläsas direkt ur den narrativa texten. För att besvara frågan behöver eleven kombinera ämneskunskap med de ledtrådar som ges i Stefans livssituation, såsom övervikt, rökning, högt kolesterol och ett stressigt arbete. Uppgiften kräver således att eleven integrerar information från den narrativa texten med ämneskunskap, vilket analyseras som *global* textanvändning. Innehållet omfattar både observerbara faktorer, såsom kroppsvikt och kolesterolvärden, och mer abstrakta aspekter relaterade till livsstil och beteende.

På motsvarande sätt kräver fråga 3 att eleven reflekterar över hur motivation kan påverkas, vilket omfattar *icke-materiella* fenomen såsom psykologiska processer och livsstilsfaktorer. Innehållet analyseras här som *öppet*, eftersom uppgiften lämnar utrymme för olika resonemang, och som *globalt*, då eleven förväntas väga samman flera perspektiv och relatera dem till Stefans situation för att formulera egna förklaringar.

Sammantaget framträder ett mönster där frågorna på rad 2 och 4, trots sin koppling till den narrativa texten, i praktiken kan lösas utan att texten behöver bearbetas, eftersom de baseras på faktakunskap som finns explicit angiven i andra intertexter, såsom läroboken eller 1177. De kännetecknas därmed av *lokal textanvändning* och *slutet innehåll*. Frågorna på rad 1 och 3 förutsätter däremot att eleven bearbetar den narrativa texten mer aktivt genom att integrera information som inte är explicit utskriven, alltså en förmåga att läsa mellan raderna. Detta placerar denna bearbetning i en högre grad av komplexitet, med *global textanvändning*, *öppet innehåll* och krav på tolkning, analys och formulering av egna slutsatser, vilket kopplar dem till *höga kognitiva kunskapsmål*.

Den fallbaserade uppgiften (FBU) omfattar därmed en variation av komplexitet. (se Tabell 18).

Tabell 18. Tolkning av komplexitet i den fallbaserade uppgiften (UM3) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Medicin 1

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Både låga - höga	Positionering mot både låg och hög komplexitet.  Positionering både inom HOT och den reflexiva domänen och inom DK och den specificerade kulturella domänen..
Materialitet – Icke-materialitet	Både materialitet - icke materialitet.	
Slutet – Öppet	Både slutet - öppet	
Textanvändning (Lokal – Global)	Både lokal - global	

Den fallbaserade uppgiften (UM3) vilar dels på *deklarativ kunskap* (DK) och den *specificerade kulturella domänen*, där innehållet är slutet och förankrat i vedertagen ämneskunskap. Dels ställer uppgiften krav på tolkning, analys och reflektion, vilket positionerar delar av den inom *högre ordningens tänkande* (HOT) och den *reflexiva kulturella domänen*.

### 6.3 Psykologi1 – Kunskapskrav

I detta avsnitt presenteras resultatet från analysen av kunskapskraven i Psykologi 1. Nedan följer ett utdrag ur kunskapskraven (se Exempel 11).

Rad	Kunskapskrav	Kodning
1	Eleven redogör översiktligt för begränsade delar av kognitionspsykologins, den biologiska psykologins och socialpsykologins förklaringar till mänskliga beteenden, känslor och tankar.  (Betyg: E)	låga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning
2	I samband med det för eleven enkla resonemang om psykologiska samband och relaterar till egna erfarenheter.  (Betyg: E)	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning

Exempel 11. Exempel kunskapskrav, Psykologi 1 i relation till komplexitet

På rad 1 förväntas eleven redogöra för psykologiska perspektiv i relation till mänskligt beteende, känslor och tankar. I kunskapskravet används verbet *redogöra*, vilket enligt Blooms taxonomi indikerar *lägre kognitiva kunskapsmål*. Kunskapskravet på rad 1 aktiverar dock högre grader av komplexitet, eftersom eleven behöver tolka och relatera teoretiska begrepp till mänskliga fenomen. Innehållet rör *icke-materiella* aspekter, då det omfattar abstrakta processer och begrepp som inte är direkt observerbara. Kunskapskravet analyseras som *öppen*, eftersom flera tolkningar är möjliga snarare än ett entydigt svar. Textanvändningen förstås som *global*, då information behöver hämtas och relateras från flera perspektiv och ämnesområden.

På rad 2 framgår att eleven ska föra ett enkelt resonemang om psykologiska samband och relatera dessa till egna erfarenheter. Verbfrasen *föra resonemang* indikerar enligt Blooms taxonomi *högre kognitiva kunskapsmål*, eftersom kunskapskraven kräver att eleven tolkar, relaterar och sätter begrepp i samband med varandra. Innehållet är även här *icke-materiellt*, då det rör abstrakta psykologiska processer och relationer som inte är direkt observerbara. Kunskapskravet på rad 2 har en *öppen karaktär*, eftersom elevens egna

erfarenheter kan kopplas till psykologiska samband på olika sätt, vilket innebär att flera tolkningar är möjliga. Textanvändningen analyseras som *global*, eftersom kunskapskravet förutsätter användning av psykologiska begrepp och perspektiv med koppling till elevens egna erfarenheter, snarare än enbart identifiering av fakta i en enskild källa.

Kunskapskraven för betyg C och A innebär att elevens redogörelser och resonemang ska vara mer utförliga, välgrundade och nyanserade. Analysens övergripande grad av komplexitet förändras dock inte mellan betygsnivåerna.

Sammanfattningsvis visar den samlade analysen av kunskapskraven i Psykologi 1 ett mönster av hög komplexitet (se Tabell 19).

Tabell 19. Tolkning av komplexitet sammantaget i kunskapskrav i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Psykologi 1

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Höga	Positionering mot hög komplexitet.
Materialitet – Icke-materialitet	Icke-materialitet	Positionering främst inom HOT och den reflexiva domänen
Slutet – Öppet	Öppet innehåll	
Textanvändning (Lokal – Global)	Global	

Innehållet i kunskapskraven i Psykologi 1 präglas genomgående av *höga kognitiva kunskapsmål*, *icke-materiellt* och *öppet* innehåll samt krav på *global textanvändning*. Kunskapskraven positionerar sig därmed inom ramarna för *högre ordningens tänkande* (HOT) och den *reflexiva kulturella domänen*, eftersom de förutsätter tolkning, analys och begreppslig bearbetning snarare än entydiga svar.

## 6.4 Psykologi 1 – Uppgifter

Detta avsnitt presenterar analysen av uppgifter i kursen *Medicin 1*. Avsnitt 6.4.1 behandlar instuderingsfrågor (IF), medan 6.4.2 fokuserar på fallbaserade uppgifter (FBU). Analysen omfattar totalt sex uppgifter: två FBU samt fyra IF (se 5.2.1). I empirin finns ingen LFU (se 5.2.1.1).

### 6.4.1 Instuderingsfrågor

Nedan följer resultatet från analysen av instuderingsfrågor (IF) i kursen Psykologi 1. Exempel 12 är utdrag från analysen av komplexitet hämtade från två olika uppgifter (UP3, UP4).

Rad	Uppgift	Kodning
1	Förklara Maslows behovstrappa.  (IF, UP3)	låga kunskapsmål icke-materialitet slutet innehåll lokal textanvändning
2	Vad blir du stressad av?  (IF, UP4)	låga kunskapsmål: materialitet - icke-materialitet öppet innehåll lokal textanvändning
3	Vilka människor tror du är mest stressade, med tanke på ålder, kön, yrke etc.? Varför?  (IF, UP4)	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning

Exempel 12. Exempel, Psykologi 1, Instuderingsfrågor (IF) i relation till komplexitet

Frågan ”Förklara Maslows behovstrappa” (rad 1) kan vid en första anblick framstå som ett krav på högre kognitiv bearbetning. I praktiken förutsätter uppgiften dock främst återgivning av det teoretiska innehållet. I kursboken (Psykologi 1, s 44 – 45) presenteras Maslows behovstrappa tydligt genom både text och bild, med hierarkisk struktur och exempel som gör svaret reproducerbart. Uppgiften kodas därför som *låga kognitiva kunskapsmål, lokal textanvändning* och *slutet innehåll* vilket pekar på *låg komplexitet*. Innehållet analyseras som *icke-materiellt*, då det rör abstrakta begrepp, vilket dock höjer graden av komplexitet i uppgiften.

Frågorna på rad 2 och 3 utgår från ett arbetsområde om stresshantering. Trots att båda frågorna berör individens erfarenheter av stress skiljer de sig tydligt åt i fråga om hur de positioneras utifrån de analytiska begreppsparen. Fråga på rad 2 handlar om vad eleven själv upplever som stressande. Uppgiften kodas med *låga kognitiva kunskapsmål*, då eleven främst förväntas återge egna erfarenheter utan krav på analys eller förankring i psykologisk teori. Innehållet relateras till egna upplevelser och känslor kring aspekter av stress och kan därmed placeras i ett gränsland mellan *materiellt och icke-materiellt* innehåll. Innehållet analyseras vidare som *öppet*, eftersom svaren kan variera beroende på individuella erfarenheter. Textanvändningen kodas som *lokal*, då uppgiften inte förutsätter att eleven integrerar information från flera textkällor eller perspektiv. Sammantaget positioneras frågan på lägre grader av komplexitet.

Fråga på rad 3 ställer krav på analys, resonemang och reflektioner. Detta innebär *höga kognitiva kunskapsmål* enligt Blooms taxonomi. Uppgiften

kräver att flera perspektiv beaktas och vägs samman till möjliga förklaringar vilket pekar på analytiska förmågor som pekar mot höga kunskapsmål. Exempelvis förväntas eleven reflektera över vilka grupper i samhället som kan uppleva högre grad av stress och motivera sitt svar. Innehållet kodas som *öppet*, eftersom uppgiften lämnar utrymme för olika motiverade resonemang. Vidare kodas uppgiften på rad 3 som *icke-materialt*, då det rör processer som inte är direkt observerbara. För att besvara frågan behöver eleven koppla sina resonemang till psykologisk kunskap om stressens orsaker i relation till ålder, kön och yrke vilket innebär att innehållet integreras från olika perspektiv och utifrån flera källor. Textanvändningen analyseras därför som *global*. Sammantaget positioneras frågan på högre grader av komplexitet.

Sammanfattningsvis visar analysen av instuderingsfrågor i Psykologi 1 att grader av komplexitet varierar. Uppgifter som fokuserar på återgivning av etablerade psykologiska modeller, såsom frågan på rad 1, kan i huvudsak relateras till *deklarativ kunskap* (DK) och den *specificerade kulturella domänen*, där kunskap framstår som vedertagen kunskap om teorier i psykologi. Uppgifter som utgår från elevernas egna erfarenheter, såsom frågan på rad 2, positioneras främst inom den vardagliga kulturella domänen, med låga kognitiva kunskapsmål, öppet innehåll och lokal textanvändning. Detta kan dock ses som ett undantag i analysen av instuderingsfrågorna i Psykologi 1. Uppgifter som frågan på rad 3, som kräver att personliga uppfattningar relateras till psykologiska begrepp och samhällsliga faktorer, aktiverar däremot *högre ordningens tänkande* (HOT) och kan relateras till den *reflexiva kulturella domänen* vilket snarare ses som ett mer typiskt mönster.

Sammantaget visar analysen att uppgifterna i Psykologi 1 (se Tabell 20) fördelar sig mellan olika kulturella domäner och kunskapsformer, vilket tydliggör hur variation i uppgiftsdesign bidrar till variation i komplexitet.

Tabell 20. Tolkning av komplexitet sammantaget i instuderingsfrågor (IF) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Psykologi 1

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Både låga - höga	Positionering mot både låg och hög komplexitet.  Positionering inom både-HOT och den reflexiva domänen och inom DK och den specificerade domänen.
Materialitet – Icke-materialitet	Både materialitet – icke-materialitet	
Slutet – Öppet	Både slutet - öppet.	
Textanvändning (Lokal – Global)	Både lokal - global.	

## 6.4.2 Fallbaserade uppgifter

Detta avsnitt behandlar fallbaserade uppgifter i kursen Psykologi 1, baserade på narrativa texter om fiktiva personer och händelser (se Bilaga 7). Exempel 13 är utdrag från analysen av komplexitet hämtade från två olika fallbaserade uppgifter (UP1, UP2).

Fråga	Uppgift	Kodning
1	Beskriv hur arv och miljö har med Petras situation att göra.  (FBU, UP1, Petra)	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning
2	Beskriv utifrån de olika trappstegen [min anm: Maslows behovstrappa] hur personernas olika behov ser ut och vad som behövs för att tillfredsställa dem, vem hjälper dom med det?  (FBU, UP2, Maslows behovstrappa)	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning

Exempel 13. Exempel, Psykologi 1, fallbaserad uppgift (FBU, UP1 och UP2) i relation till komplexitet

I den fallbaserade uppgiften om Petra (UP1) aktualiseras frågor om psykisk hälsa och ohälsa genom en narrativ text som beskriver en komplex livssituation med flera möjliga stressfaktorer. På rad 2 förväntas eleven analysera spelet mellan arv och miljö i relation till Petras situation. Detta kräver att eleven tolkar narrativa inslag i relation till psykologiska teorier, vilket aktiverar *höga kognitiva kunskapsmål*. Det räcker således inte att återge innehållet utan i stället behöver eleven syntetisera information från olika delar av texten och använda psykologiska begrepp för att formulera relevanta samband. Uppgiften ställer därmed krav på begreppslig förståelse av arv och miljö inom psykologisk teori samt på att utveckla ett självständigt resonemang.

Exempelvis framgår i texten (se Bilaga 7) att Petra är äldst av sju syskon, att modern varit ensamstående sedan Petra var nio år och att modern ofta kontaktar Petra med olika problem. Denna information bidrar till att eleven behöver reflektera över möjliga familjedynamiker, rollförväntningar och psykologiska konsekvenser. Aspekterna förklaras inte explicit i texten utan måste tolkas, vilket innebär att innehållet analyseras som *öppet*. Detta aktiverar även *global textanvändning*, då eleven behöver integrera information från olika delar av fallbeskrivningen – såsom arbetsliv, familjesituation, fritid och barndom – och relatera dessa till övergripande teorier om stress samt arv och miljö. Därmed blir flera tolkningar möjliga och något entydigt facit saknas. Uppgiften analyseras vidare som *icke-materiell*, eftersom den behandlar psykologiska och emotionella aspekter snarare än observerbara eller kroppsliga

fenomen. Det handlar om att tolka exempelvis oro, stress, rollkonflikter och relationell belastning, vilket förutsätter abstrakt tänkande.

Den fallbaserade uppgiften om Maslows behovstrappa (rad 2) utgår från tre korta narrativa texter (se Bilaga 7). Eleverna förväntas koppla dessa fallbeskrivningar till Maslows modell, vilket innebär att konkreta livssituationer ska tolkas och relateras till abstrakta behovsnivåer. Eleven ska identifiera vilka behov som är aktuella för de fiktiva personerna, motivera vilka insatser som krävs för att tillgodose dem samt ange vilka aktörer som kan bidra till detta. Eftersom de narrativa texterna är kortfattade och innehåller begränsad information förutsätts att ledtrådar i den narrativa utsagan tolkas genom teoretisk förståelse av Maslows behovstrappa.

Exempelvis framgår endast att Peter (2 år) bor med sina föräldrar på landsbygden. Här behöver eleven dra slutsatser om utvecklingspsykologiska behov såsom trygghet, beroende och närhet, vilka inte uttrycks direkt i texten. I fallet med Ingrid (87 år) framgår att hon bor med sin syster, men inget anges om hälsa, ekonomi eller sociala kontakter. Eleven behöver därför göra inferenser om åldersrelaterade behov, risk för isolering eller behov av meningsfullhet. I fallet med Sven (58 år), som har en svår funktionsnedsättning till följd av MS, krävs att eleven identifierar fysiologiska och trygghetsrelaterade behov samt reflekterar över sociala och emotionella dimensioner av livssituationen.

Uppgiften (rad 2) förutsätter *global textanvändning*, eftersom information behöver tolkas och vägas samman från flera källor, däribland elevens ämneskunskaper och förståelse av Maslows modell. Innehållet analyseras som *öppet*, då flera rimliga tolkningar är möjliga beroende på hur resonemangen utformas. Det är även *icke-materiellt*, eftersom det bygger på abstrakta och psykologiska begrepp snarare än observerbara fysiska fenomen. Sammantaget aktiveras *höga kognitiva kunskapsmål*, såsom analys, värdering och syntes, då eleven ska tolka livssituationer, tillämpa en teoretisk modell och formulera egna slutsatser.

De fallbaserade uppgifterna (FBU) i Psykologi 1 bygger på vardagsnära texter, men instruktionerna förutsätter en tolkande bearbetning där svaren inte är explicit givna. Eleverna behöver identifiera implicit innehåll i de narrativa texterna utifrån frågeställningar och relatera dessa till psykologiska teorier. Detta innebär att uppgifterna visar *höga kognitiva kunskapsmål*, *icke-materiellt innehåll*, *öppet tolkningsutrymme* och *global textanvändning*.

Sammantaget visar analysen att de fallbaserade uppgifterna i både UP1 och UP2 positioneras inom *högre ordningens tänkande* (HOT) och den *reflexiva kulturella domänen* (se Tabell 21).

Tabell 21. Tolkning av komplexitet sammantaget i fallbaserade uppgifter (FBU) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Psykologi 1

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Höga	Positionering mot hög komplexitet.  Positionering främst inom HOT och den reflexiva domänen.
Materialitet – Icke-materialitet	Icke-materialitet	
Slutet – Öppet	Öppet	
Textanvändning (Lokal – Global)	Global	

## 6.5 Etik och människans livsvillkor – Kunskapskrav

I detta avsnitt presenteras resultatet från analysen av kunskapskraven i *Etik och människans livsvillkor*. Nedan följer ett utdrag ur kunskapskraven (se Exempel 14).

Rad	Kunskapskrav	Kodning
1	Eleven redogör översiktligt för den betydelse normer, värderingar och ideal har inom vård och omsorg.  (Betyg: E)	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning
2	Eleven värderar [...] olika ställningstaganden i etiska och existentiella frågor.  (Betyg: E)	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning

Exempel 14. Exempel kunskapskrav, Etik och människans livsvillkor i relation komplexitet

På rad 1 ska eleven översiktligt redogöra för den betydelse normer, värderingar och ideal har inom vård och omsorg. Verbet *redogöra* indikerar enligt Blooms taxonomi lägre kognitiva kunskapsmål. Analysen visar dock att kunskapskravet i praktiken kräver att eleven förstår och förklarar relationen mellan abstrakta fenomen såsom normer och värderingar och deras betydelse i vårdpraktiken, vilket innebär *högre kognitiva kunskapsmål*. Innehållet på rad 1 analyseras som *icke-materiellt*, då det behandlar abstrakta och teoretiska begrepp som inte är direkt observerbara. Kravet har en *öppen karaktär*, eftersom olika tolkningar är möjliga beroende på vilka normer och värderingar som lyfts fram och hur deras betydelse diskuteras. Textanvändningen kodas som *global*, eftersom eleven behöver hämta och relatera information från flera

perspektiv – både teoretiska och praktiska – för att formulera ett sammanhängande resonemang.

Kunskapskravet på rad 2 innebär att eleven ska värdera olika ställningstaganden i etiska och existentiella frågor. Detta kodas som *höga kognitiva kunskapsmål* och *öppet innehåll*, då eleven förväntas reflektera över komplexa frågor utan givna svar, väga olika ståndpunkter mot varandra och formulera egna motiverade omdömen. Innehållet analyseras även här som *icke-materiellt*, eftersom det rör abstrakta värdefrågor och etiska resonemang. Textanvändningen analyseras som *global*, då kunskapskravet förutsätter att flera perspektiv och kunskapskällor integreras.

Sammantaget visar analysen att kunskapskraven i *Etik och människans livsvillkor* förutsätter att eleverna utvecklar självständiga resonemang och analyserar abstrakta begrepp i relation till etiska och existentiella frågor. I termer av analyskategorier kännetecknas kunskapskraven av *höga kognitiva kunskapsmål*, *icke-materiellt innehåll*, *öppet tolkningsutrymme* och *global textanvändning*. Skillnader mellan betygsnivåerna handlar inte om förändrade kognitiva krav, utan om ökad fördjupning och språklig precision i resonemangen. Sammantaget positioneras kunskapskraven genomgående inom *högre ordningens tänkande* (HOT) och den *reflexiva kulturella domänen* (se Tabell 22).

Tabell 22. Tolkning av komplexitet sammantaget i kunskapskrav i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Etik och människans livsvillkor

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Höga mål	Positionering mot hög komplexitet.  Positionering inom HOT och den reflexiva domänen.
Materialitet – Icke-materialitet	Icke-materialitet	
Slutet – Öppet	Öppet	
Textanvändning (Lokal – Global)	Global	

## 6.6 Etik och människans livsvillkor – Uppgifter

Detta avsnitt presenterar resultatet från analysen av uppgifter i kursen *Etik och människans livsvillkor*. Avsnitt 6.6.1 behandlar lärarformulerade uppgifter (LFU) och instuderingsfrågor (IF), medan 6.6.2 fokuserar på fallbaserade uppgifter (FBU). Analysen omfattar totalt fyra uppgifter: två LFU, en FBU samt en IF (se 5.2.1).

### 6.6.1 Lärarformulerad uppgift och instuderingsfrågor

Nedan följer ett utdrag ur lärarformulerade uppgifter (LFU) samt instuderingsfrågor (IF) i kursen Etik och människans livsvillkor. Exempel 15 är utdrag från analysen av komplexitet hämtade från tre olika uppgifter (UE1, UE2, UE4).

Rad	Uppgift	Kodning
1	Kan du hitta några speciella kännetecken på till exempel individorienterad kultur, grupporienterad kultur, delkultur, subkultur.  (LFU, UE1, "Flyga drake")	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning
2	Er uppgift till filmen är att skriva en recension och en reflektion om filmen. Recension innebär att ni berättar vad filmen handlar om, reflektion är era egna tankar efter att ha sett filmen.  (LFU, UE2, En blomma i Afrikas öken")	låga kunskapsmål materialitet-icke-materialitet slutet innehåll lokal textanvändning
3	Kan det finnas mer eller mindre grupporienterad kultur inom olika grupper i Sverige?  (IF, UE4, Instuderingsfrågor lärobok)	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet innehåll global textanvändning

Exempel 15. Exempel, Etik och människans livsvillkor, lärarformulerade uppgifter (LFU) och instuderingsfrågor (IF) i relation till komplexitet

I uppgiften på rad 1, som är kopplad till filmen *Flyga drake*, uppmanas eleverna att identifiera kännetecken på bland annat individorienterade och grupporienterade kulturer. Frågan kan vid en första anblick framstå som mindre komplex, men uppgiften kräver att eleverna både förstår och tillämpar dessa begrepp utifrån filmens handling. Detta innebär *höga kognitiva kunskapsmål*, eftersom eleven behöver tolka, relatera och använda begrepp i ett nytt sammanhang snarare än att enbart återge information.

Uppgiften förutsätter att information kopplas samman från flera källor, vilket analyseras som *global textanvändning*. Innehållet kodas som *öppet*, eftersom tolkningar kan variera beroende på perspektiv, och som *icke-materialt*, då uppgiften behandlar abstrakta fenomen såsom kulturella värderingar och normer. Sammantaget positioneras uppgiften (rad 1) mot högre komplexitet.

Uppgiften *En blomma i Afrikas öken* (UE2, rad 2) består av två delar: en återgivande och en reflekterande. I den första delen ombeds eleverna redogöra för vad filmen handlar om. Begreppet recension antyder på ytan ett värderande moment som skulle kunna aktivera högre kognitiva kunskapsmål. I uppgiften preciseras dock att recensionen innebär att återge filmens handling. Filmen

skildrar Waris Diries uppväxt i Somalia, hennes erfarenheter av könsstypning, flykten från familjen samt hennes senare liv som modell och människorättsaktivist. Uppgiften reduceras därmed till en *låg kognitiv nivå*, eftersom den enbart kräver återberättande snarare än analys eller värdering. Analysen visar vidare att uppgiften präglas av *lokal textanvändning*, då svaret kan formuleras direkt utifrån filmens handling utan krav på att relatera till andra källor eller teoretiska begrepp. Innehållet är *slutet*, eftersom berättelsen erbjuder en given handling som kan återges korrekt. Till skillnad från uppgifter som behandlar abstrakta begrepp kan innehållet här förstås som mer *materiellt*, då det rör konkreta skeenden i huvudpersonens liv.

Den andra delen av uppgiften om *En blomma i Afrikas öken* (Exempel 15, rad 2) innebär att eleverna ska skriva en reflektion. Här uppmanas de att uttrycka egna tankar och åsikter efter att ha sett filmen. Reflektionen sker dock utan styrning mot specifika begrepp eller teoretiska ramar, vilket innebär att även denna del efterfrågar *låga kognitiva kunskapsmål*. Elevernas upplevelser står i centrum, men integreras inte med ämnesförankrad kunskap. Innehållet är *öppet* till sin form, eftersom olika elevperspektiv är möjliga, men samtidigt lösryckt från de begreppsliga och teoretiska redskap som skulle kunna höja graden av komplexitet. Graden av komplexitet är begränsad, även om reflektionen till viss del uppmanar till eftertanke. Eftersom uppgiften inte kopplas till vedertagna ämneskunskaper förutsätter den varken deklarativ kunskap (DK) eller högre ordningens tänkande (HOT).

I instuderingsfrågan på rad 3 förväntas eleverna reflektera över i vilken utsträckning olika grupper i Sverige kan betraktas som mer eller mindre grupporienterade. Besvarandet av frågan kräver *höga kognitiva kunskapsmål*, såsom analys, värdering och reflektion. Frågan bygger visserligen på innehållet i läroboken, men svaret kan inte hämtas direkt från texten. I stället förväntas eleverna tillämpa begreppet grupporienterad kultur i egna analyser av sociala mönster och kulturell variation. Innehållet är *icke-materiellt*, eftersom det rör abstrakta begrepp och kulturella fenomen snarare än observerbara skeenden. Därutöver ställer uppgiften krav på *global textanvändning* och *öppet innehåll*, där flera tolkningar är möjliga.

Sammantaget visar analysen av uppgifterna kopplade till *Flyga drake* (UE1) och instuderingsfrågorna (UE4) att dessa efterfrågar högre grader av komplexitet. Dessa uppgifter positioneras inom *högre ordningens tänkande* (HOT) och den *reflexiva kulturella domänen* enligt Macken-Horariks modell (se Tabell 23).

Tabell 23. Tolkning av komplexitet i lärarformulerade uppgiften (LFU) *Flyga drake* och instuderingsfrågor (IF) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Etik och människans livsvillkor

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Höga	Positionering mot hög komplexitet.  Positionering främst inom HOT och den reflexiva domänen.
Materialitet – Icke-materialitet	Icke-materialitet	
Innehållsstruktur (slutet–öppet)	Öppet	
Textanvändning (lokal–global)	Global	

Sammantaget visar analysen att uppgiften *En blomma i Afrikas öken* präglas av låg kognitiv komplexitet. Trots att även denna utgår från ett etiskt och kulturellt laddat innehåll, kan den i analysen främst relateras till den vardagliga kulturella domänen, då den huvudsakligen bygger på återgivning och personliga reflektioner utan krav på disciplinär eller teoretisk förankring eller hantering av information från flera källor (se Tabell 24).

Tabell 24. Tolkning av komplexitet i den lärarformulerade uppgiften (LFU) *En blomma i Afrikas öken* i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Etik och människans livsvillkor

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Låga	Positionering mot lägre komplexitet.  Innehållet positioneras varken inom DK eller HOT utan främst inom den vardagliga kulturella domänen.
Materialitet – Icke-materialitet	Materialitet	
Slutet – Öppet	Öppet	
Textanvändning (Lokal – Global)	Lokal	

## 6.6.2 Fallbaserad uppgift

Detta avsnitt behandlar den fallbaserade uppgift (FBU: UE3) i kursen *Etik och människans livsvillkor*, baserad på fem narrativa texter om etiska dilemman inom vård och omsorg (se Bilaga 8). Dessa dilemman ska i uppgiften relateras till etiska principer<sup>23</sup>. Exempel 16 visar en uppgift kopplad till Kalle och hans

<sup>23</sup> Etiska principer: Autonomi (självbestämmande), Göra gott (främja välbefinnande), Inte skada (undvika lidande), Rättvisa (jämlig behandling och resursfördelning).

alkoholkonsumtion, där eleverna utifrån fallbeskrivningen ska besvara frågan om vad som är rätt och gott att göra.

Rad	Uppgift	Kodning
1	Ska enhetschefen föreslå Kalle att handla och portionera ut den veckoranson alkohol han vill ha för att minimera oönskade besök och därigenom minska obehag och öka trivselen för de andra hyresgästerna? Vad är rätt och gott att göra?	höga kunskapsmål icke-materialitet öppet/slutet innehåll global textanvändning

Exempel 16. Exempel, Etik och människans livsvillkor, fallbaserad uppgift (FBU, UE3) i relation till komplexitet

I uppgiften förväntas eleven analysera en etisk valsituation utifrån etablerade principer, identifiera värdekonflikter och synliggöra de olika aktörer och värden som påverkas. Uppgiften är komplex och kräver att eleven integrerar juridiska, etiska och praktiska perspektiv i sitt resonemang. I den aktuella frågan kopplad till Kalles livssituation ställs eleven inför en mångtydig och känslig problematik där värden som självbestämmande, trygghet och ansvar måste vägas mot varandra.

Fallbeskrivningen om Kalle innehåller flera lager av information som inte alltid är explicit formulerade. Kalle är 88 år, bor på servicehus och får ofta besök av vänner som förser honom med alkohol. En händelse urartar, vilket orsakar allvarliga konsekvenser för övriga boende och personal. Samtidigt framgår att Kalle är vital och i övrigt självständig. Denna beskrivning kräver att eleven tolkar både Kalles rätt till autonomi och den sociala kontextens behov av trygghet och ordning. Det handlar inte enbart om att identifiera vad som har hänt, utan om att förstå och värdera situationens moraliska implikationer utifrån den etiska principen över vad som är rätt och gott att göra.

Innehållet i uppgiften analyseras som *icke-materiellt* eftersom det rör abstrakta aspekter som inte är observerbara, exempelvis vad som är rätt och gott att göra i Kalles situation. Även om fallbeskrivningen är konkret och situationsbunden är det inte de observerbara händelserna som utgör kunskapsobjektet, utan de normativa överväganden som eleven förväntas hantera. Uppgiften behandlar därmed värden och principer snarare än fysiska tillstånd.

Vidare analyseras uppgiften som *öppen* eftersom flera möjliga lösningar kan vara rimliga beroende på hur eleven motiverar sitt ställningstagande. Textanvändningen är *global*, då eleven behöver relatera uppgiften till minst tre olika källor: den narrativa fallbeskrivningen, själva uppgiften och ämneskunskapen om etiska principer som autonomi, att göra gott, att inte skada och rättvisa. Dessa perspektiv ska sammanvägas till ett sammanhängande resonemang.

Sammantaget kännetecknas den fallbaserade uppgiften i UE3 av hög komplexitet. Den aktiverar höga kunskapsmål såsom analys, värdering och syntes och kräver att eleverna tolkar och värderar etiska dilemman med stöd i abstrakta begrepp och principer. Genom att integrera flera perspektiv och röra

sig mellan konkreta situationer och teoretiska modeller ställs krav på självständiga analyser där flera tolkningar är möjliga. Uppgiften positioneras inom den *högre ordningens tänkande* (HOT) och den *reflexiva kulturella domänen* (se Tabell 25).

Tabell 25. Tolkning av komplexitet i fallbaserade uppgifter (FBU) i relation till DK, HOT samt kulturella domäner, Etik och människans livs-villkor

Koder	Dominerande drag	Tolkning
Kognitiva kunskapsmål	Höga	Positionering mot hög komplexitet.  Positionering främst inom HOT och den reflexiva domänen.
Materialitet – Icke-materialitet	Icke-materialitet	
Slutet – Öppet	Öppet	
Textanvändning (Lokal – Global)	Global	

## 6.7 Kapitelsammanfattning – Övergripande mönster

I kapitel 6 redovisas resultaten från analysen av kunskapskrav och undervisningsuppgifter i kurserna Medicin 1, Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor, med fokus på grader av komplexitet. Analysen har utgått från fyra dimensioner: *kognitiva kunskapsmål* (låga/höga), *materialitet* (materiellt/icke-materiellt), *innehåll* (slutet/öppet) samt *textanvändning* (lokal/global). Resultaten visar att kunskapskravens och uppgifternas komplexitet formas i samspelet mellan dessa dimensioner och påverkas av både ämnets karaktär och uppgiftstypen.

*Uppgifterna i Medicin 1* bygger på konkret och faktabaserad kunskap. Lärarformulerade uppgifter och instuderingsuppgifter fokuserar främst på återgivning, identifiering, beskrivning av vedertaget ämnesinnehåll som följer adekvata kunskaper i ämnet. En form av kunskap som inte kan ifrågasättas. Exempelvis symtom på vanliga sjukdomar eller behandlingsformer, angivelser för normala eller förhöjda värden av blodvärde, blodtryck etcetera. Det som också blir föremål för en reproducerad specificerad kulturell domän (jfr. Macken-Horarik, 1996a, 1996b). De kännetecknas av låga kognitiva kunskapsmål, materiellt innehåll, lokal textanvändning och relativt slutet innehåll. Dock kan fallbaserade uppgifter peka på högre komplexitet genom *höga kunskapsmål* (analys, värdering), *öppet* innehåll samt *global* textanvändning höjer komplexiteten. Helhetsanalysen visar dock att *deklarativ kunskap* (DK) och *specificerade kulturell domän* dominerar i uppgifter i Medicin 1. De flesta uppgifterna positioneras också mot *materiellt* innehåll som blir mer påtagligt och konkret såsom symtom.

*Kunskapskraven i Medicin I* visar ett liknande mönster. De präglas huvudsakligen av *deklarativ kunskap* (DK) och *specialiserad kulturell domän*. Kunskapskraven indikerar låg komplexitetsnivå i linje med uppgifter. På högre betygsnivåer pekar dock undantagsvis kraven på *öppet innehåll* och *global* textanvändning där eleven förväntas kunna se samband och höjer därmed komplexiteten. Dock kan inga kunskaskrav på högre ordningen tänkande (HOT) synliggöras i analysen.

*Uppgifterna i Psykologi I* uppvisar större variation i graden av komplexitet. Här kombineras faktabaserade moment med uppgifter som kräver analys, tolkning och begreppslig tillämpning. Innehållet rör ofta psykologiska aspekter av olika processer, synsätt, normer vilket är föremål för förhandling där innehållet förhandla och omförhandlas och där få svar ses som rätt eller fel. Analysen visar att instuderingsfrågor ofta positioneras på lägre grader av komplexitet när innehållet är slutet och lokalt förankrat, exempelvis vid definitioner av psykologiska begrepp och termer. Samtidigt är innehållet ofta icke-materiellt, vilket kan bidra till en högre grad av komplexitet. Här positioneras innehållet delvis inom *deklarativ kunskap* (DK) och den *specifiserade kulturella domänen*. I flera uppgifter förväntas dock eleverna kombinera information utifrån flera perspektiv och kontextualisera psykologiska begrepp. Detta kräver *global* textanvändning och *öppna* tolkningar. Särskilt tydligt blir det i analysen av fallbaserade uppgifter (FBU) där elever exempelvis förväntas använda Maslows behovstrappa som analysverktyg. Sådana uppgifter kännetecknas av *höga kognitiva kunskapsmål*, *global textanvändning*, *icke-materiellt innehåll* och *öppet innehåll*. Sådana uppgifter placeras inom *högre ordningens tänkande* (HOT) och *den reflexiva kulturella domänen*.

*Kunskapskraven i Psykologi I* pekar på högre komplexitet där mer analytiska begrepp ska relateras, tolkas och tillämpas i olika sammanhang, vilket innebär att både *deklarativ kunskap* (DK) och *högre ordningens tänkande* (HOT) förutsätts.

*Uppgifterna i Etik och människans livsvillkor* kretsar ofta kring kulturella perspektiv och etiska principer, med utgångspunkt i filmer, fall eller andra narrativa intertexter. Dessa fungerar som tolkningsramar där elever förväntas relatera olika perspektiv till varandra och tillämpa begrepp i kontext. Uppgifterna innebär därmed *global textanvändning* och *öppna tolkningar* snarare än återgivning. Kombinationen av *höga kognitiva kunskapsmål*, *global textanvändning*, *icke-materiellt innehåll* och *öppet innehåll* gör att uppgifterna i många fall positioneras inom högre ordningens tänkande (HOT) och *den reflexiva kulturella domänen*. En av uppgifterna avviker dock från detta mönster. I arbetet utifrån filmen *En blomma i Afrikas öken* efterfrågades främst att återge filmens handling och uttrycka subjektiva uppfattningar, utan krav på kritiskt resonemang om innehållet. Denna uppgift kännetecknas därmed av lägre grad av komplexitetsnivå än övriga uppgifter inom ämnet..

*Kunskapskraven i Etik och människans livsvillkor* ligger i linje med en högre komplexitetsgrad, då de redan på lägre betygsnivåer förutsätter

resonemang, perspektivtagande och begreppslik tillämpning snarare än enbart återgivning. Sammantaget förankras analyserna av kunskapskrav i Etik och människans livsvillkor inom *högre ordningens tänkande* (HOT) samt i den *reflexiva kulturella domänen*. I jämförelse tenderar den sammansatta bilden av kunskapskraven i Etik och människans livsvillkor att uppvisa högre komplexitet än i Psykologi 1, som i sin tur uppvisar en högre grad av komplexitet än Medicin 1.

Sammantaget visar dock analyserna av framförallt uppgifter att graden av komplexitet inte entydigt kan knytas till ämnestillhörighet. Även i ämnen som *Psykologi 1* och *Etik och människans livsvillkor*, som ofta förknippas med högre grad av tolkning och abstraktion, förekommer uppgifter och kunskapskrav med lägre komplexitet. Det är därmed inte ämnet i sig som avgör komplexitetsnivån, utan hur uppgifterna och deras intertexter är utformade och vilka villkor de ställer på elevens bearbetning. Detta innebär att de ämnesdiskursiva villkoren skiljer sig mellan ämnena. Skillnaderna framträder särskilt genom att Medicin 1 i högre grad efterfrågar kunskap inom den specificerade kulturella domänen, där ämnesstoff bearbetas genom reproduktion av vedertagen disciplinär kunskap, medan Psykologi 1 och Etik och människans livsvillkor i tydligare utsträckning bearbetar ämnesinnehållet inom en reflexiv kulturell domän, där olika perspektiv möts.

Ett återkommande mönster i analysen är att *fallbaserade uppgifter* (FBU) ofta höjer graden av komplexitet i alla ämnen. Uppgifterna bygger på narrativa texter (livsberättelser, dilemman eller situationer) som elever förväntas koppla till relevanta teorier och begrepp. Tidigare forskning visar att den narrativa texten hör till den minst abstrakta formen (jfr. Edling, 2006). Det är därför inte troligt att det är den narrativa formen i sig som skapar komplexitet, utan hur uppgiften aktiverar andra dimensioner i uppgiften såsom nivå av kunskapsmål, graden av materialitet, graden av öppenhet och typ av textanvändning. Komplexiteten ligger därmed inte i textens innehåll i sig, utan i kraven på bearbetning av ämnesinnehållet. Fallbaserade uppgifter positioneras i de flesta fall inom *högre ordningens tänkande* (HOT) och den *reflexiva kulturella domänen*, där elever förväntas skapa mening genom att förena egna tolkningar med ämnesteoritisk förståelse. Samtidigt visar resultaten att fallbaserade uppgifter (FBU) kan variera i kravbild. I Medicin 1 finns exempel där frågorna enbart kräver återgivning av fakta, exempelvis symtom på en sjukdom. Här är textanvändningen lokal och innehållet slutet, vilket innebär att graden av komplexitet blir lägre.

Sammantaget visar kapitel 6 att komplexiteten i både uppgifter och kunskapskrav varierar såväl inom som mellan ämnen. Grader av komplexiteten framträder utifrån hur de aktiverar *lägre – högre kognitiva kunskapsmål, materiellt – icke-materiellt innehåll, slutet – öppet innehåll* samt *lokal – global textanvändning*. Därigenom framträder ett mönster där ämnena placeras sig olika på skalan från *deklarativ kunskap* (DK) till *högre ordningens tänkande* (HOT) och från *specialiserad* till *reflexiv kulturell domän*.

## 7 Andraspråkstalande elevers ämnesbearbetning i smågruppsarbeten

Detta kapitel presenterar den andra delstudien i avhandlingen. Studien undersöker hur elever med svenska som andraspråk verbalspråkligt bearbetar ämnesinnehåll i muntliga textsamtal. Samtalen äger rum i icke-lärrarledda smågrupper bestående av andraspråkstalande elever i kurserna Medicin 1 och Psykologi 1. Medan föregående kapitel analyserade den komplexitet som framträder i uppgifter och kunskapskrav i respektive ämne, riktas fokus här mot hur elever i interaktion muntligt expanderar och bearbetar ämnesstoff i två olika ämnen. Förmågan att pröva uttryck, precisera betydelser och förhandla om mening förstås som en central del av lärandeprocessen (jfr. 4.2 och 4.3). Delstudien knyter därmed an till avhandlingens övergripande syfte att belysa hur andraspråkstalande elever muntligt bearbetar ämnesinnehåll i skilda ämneskontexter.

Resultatet i detta kapitel utgår från expansionsanalyser med utgångspunkt i systemisk funktionell lingvistik (se avsnitt 5.5) och relateras delvis till resultaten i kapitel 6. Analysen utgår från sju samtal, fyra samtal i Medicin 1 och tre samtal i Psykologi 1.

Samtliga utdrag (Exempel) följer samma presentationsstruktur. Först återges transkriptionen med kodning av expansionstyp och språkliga realisering, därefter följer analysen i löptexten. Utdrag från samtalen i kapitlet har dels valts för att synliggöra *mönster* vilka blir representativa i materialet som helhet. Dels har utdrag valts för att synliggöra *undantag* i hur elever använder expansioner. På så sätt framträder både återkommande och mer sällsynta bearbetningssätt, vilket tillsammans ger en nyanserad bild av hur ämnesinnehåll expanderas i interaktion.

Kapitlet inleds med en presentation över resultatet i Medicin 1 (se 7.1 – 7.2) och sedan presenteras resultatet i Psykologi 1 (se 7.3 – 7.4). Kapitlet avslutas med en kapitelsammanfattning (7.5).

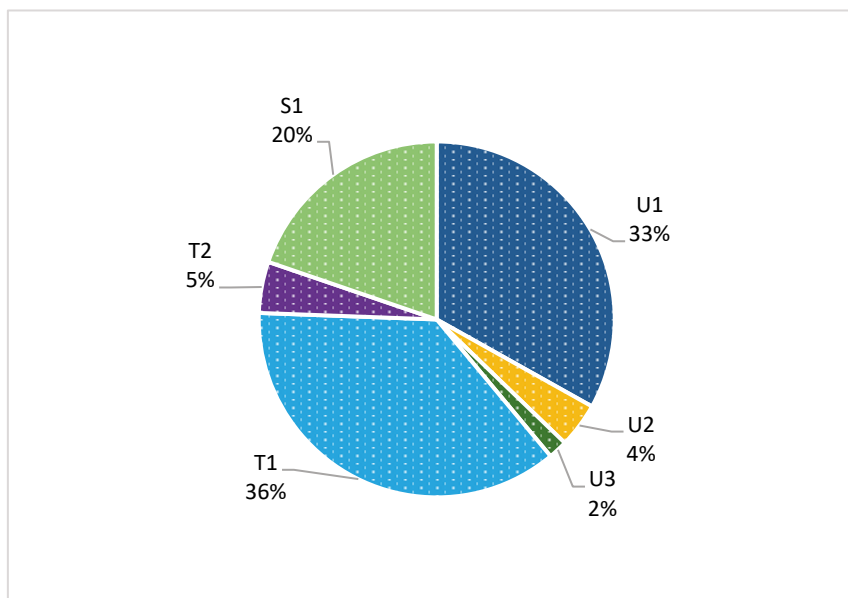
## 7.1 Fördelning expansioner – Medicin 1

Detta avsnitt redovisar resultatet från expansionsanalysen av fyra elevsamtal i kursen *Medicin 1*. Samtalen utgår från läromedelsfrågor kopplade till kursboken *Medicin 1 + 2* (Gleerups förlag) och behandlar teman om cirkulationsorganens sjukdomar, rörelseorganens sjukdomar, infektionssjukdomar samt endokrina sjukdomar.

### 7.1.1 Fördelning av expansioner i samtalen

Den kvantitativa sammanställningen baseras på yttranden i samtalen där minst en expansion har identifierats enligt den kodningsprocedur som beskrivs i avsnitt 5.5.

Figur 2 redovisar fördelningen av expansionstyper i samtliga samtal som helhet. Diagrammet ger därigenom en övergripande bild av hur olika typer av expansioner används i samtalen i Medicin 1.



Figur 2. Översikt expansioner, samtliga samtal (fyra samtal), Medicin 1

Resultatet omfattar totalt 172 förekomster av expansioner. Fördelningen mellan expansionstyperna visar att *klargörande* (U1), *tillägg genom addition* (T1) samt *kausalkonditional specificering* (S1) är de expansionstyper som används mest frekvent i materialet. Dessa tre typer står tillsammans för 89 procent av samtliga registrerade expansioner, vilket understryker deras centrala roll i elevernas ämnesbearbetning. Expansionstyperna *omformulering* (U2),

*exemplifiering* (U3) samt *tillägg genom variation* (T2) förekommer däremot i mer begränsad omfattning och utgör tillsammans 11 procent av materialet.

Fördelningen i respektive samtal framgår av Tabell 26 och visar hur stor andel av yttrandena med expansioner som innehåller respektive expansionstyp i varje samtal. Tabellens uppställning möjliggör jämförelser både inom och mellan samtalen och synliggör därigenom återkommande mönster samt variationer i hur olika expansionstyper används.

Tabell 26. Översikt andel expansioner i andraspråkstalande grupper, Medicin 1

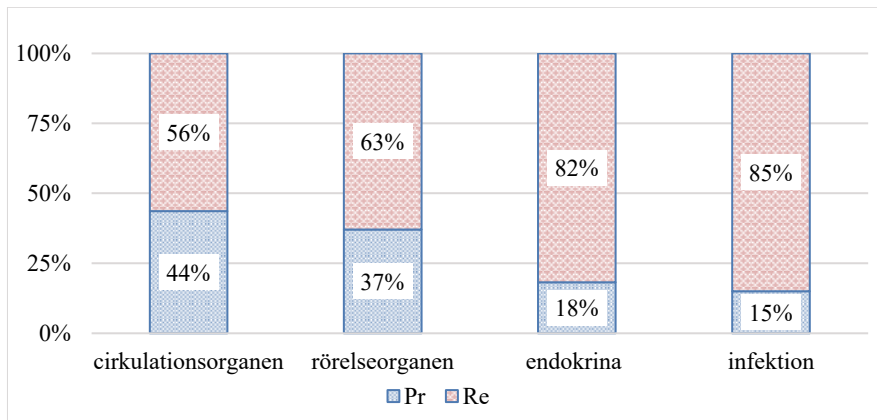
	U1	U2	U3	T1	T2	S1	Tot. antal
Cirkulation	30 %	6 %	6 %	25 %	4 %	30 %	53
Rörelse	39 %			36 %	8 %	17 %	59
Endokrina	29 %	5 %		43 %		24 %	21
Infektion	31 %	8 %		51 %	3 %	8 %	39

I cirkulationsorganens sjukdomar används samtliga expansionstyper, medan de i övriga samtal inte alltid är fullt representerade. Vissa expansionstyper saknas helt i enskilda samtal, men sammantaget uppvisar materialet ändå en tydlig variation i hur olika typer av expansion realiseras. Den kvantitativa sammanställningen synliggör därmed både övergripande likheter och samtals-specifika variationer i hur expansionstyper fördelas i Medicin 1.

### 7.1.2 Expansioner – Språklig självständighet

Analysen av *språklig självständighet* (se 5.5.3.1) visar att expansioner genom *reproduktion* (RE) tydligt dominerar i samtalen i Medicin 1. Som figur 3 visar används *reproduktion* som den dominerande strategin i alla samtal, men omfattningen varierar mellan samtalen.

Av samtliga identifierade expansioner utgörs 68 procent av *reproduktion* (RE), medan 32 procent utgörs av *produktion* (PR). Detta övergripande mönster präglar samtliga samtal i Medicin 1. Mönstret är särskilt tydligt i samtalen om *endokrina* sjukdomar och *infektionssjukdomar*, där hela 82 respektive 85 procent av expansionerna består av *reproduktion*. Även i samtalen om *cirkulationsorganens* och *rörelseorganens* sjukdomar är *reproduktion* mest förekommande med 56 respektive 63 procent. Eleverna använder således i stor utsträckning innantilläsning från intertexter såsom läroboken eller andra källor, som stöd i bearbetningen av ämnesinnehållet.



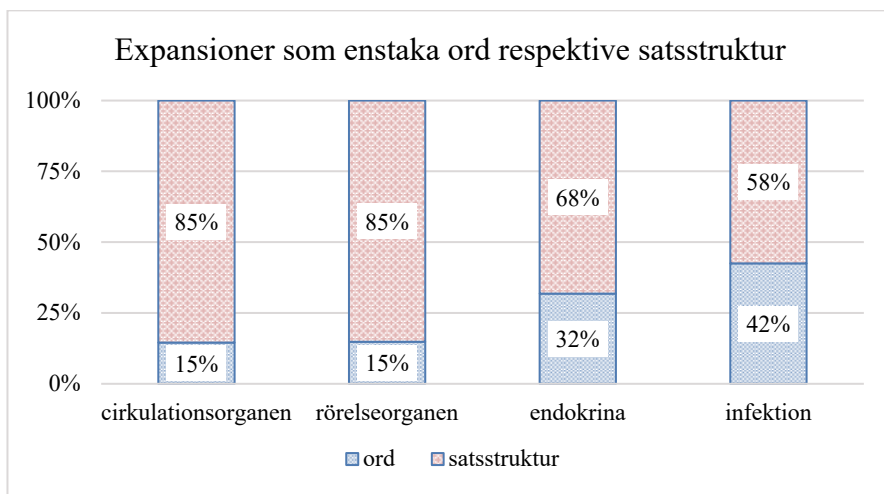
Figur 3. Expansioner som *produktion* respektive *reproduktion* i fyra samtal, Medicin 1

Den kvalitativa analysen i avsnitt 7.2 fördjupar förståelsen av hur både reproduktion och produktion fungerar i interaktionen.

### 7.1.3 Expansion - Språkstrukturell form

En del av analysen gällande *språklig realisering* (se 5.5.3.2) är den *språkstrukturella* form som expansionerna tar. Det vill säga om de realiseras genom *enstaka ord* (EO) eller genom *satsliknande struktur* (SS). Sett till samtalen i Medicin 1 som helhet dominerar expansioner i *satsliknande struktur* (SS) tydligt. Totalt realiseras 77 procent av expansionerna genom *satsliknande struktur*, medan 23 procent uttrycks genom *enstaka ord*. Figur 4 visar fördelningen av *enstaka ord* och *satsliknande struktur* i respektive samtal i Medicin 1.

I alla samtal dominerar expansioner genom *satsliknande struktur* (SS), men varierar mellan samtalen. Detta innebär att eleverna genomgående använder mer utbyggda yttranden när de bearbetar ämnesinnehåll. Denna dimension förstås även i relation till kategorierna *produktion* och *reproduktion*. En satsliknande struktur som bygger på reproduktion (innantilläsning) från intertexter visar inte nödvändigtvis elevens självständiga språkliga förmåga. Men expansioner genom *satsliknande struktur* bidrar ändå till att ämnesinnehållet bearbetas i samtalet. *Satsliknande struktur* bidrar således till att skapa språkligt sammanhängande representationer av ämnesinnehållet. I samtal om *endokrina* sjukdomar och *infektionssjukdomar* förekommer dock en relativt högre andel expansioner som realiseras genom *enstaka ord* (EO).



Figur 4. Expansioner som *enstaka ord* respektive *satsliknande struktur* i fyra samtal, Medicin 1

Den kvalitativa analysen i avsnitt 7.2 fördjupar förståelsen av hur både *satsliknande strukturer* (SS) och *enstaka ord* (EO) fungerar i interaktionen.

## 7.2 Samtal – Medicin 1

Detta avsnitt presenterar resultat av hur ämnesinnehåll bearbetas i de fyra inspelade samtalen från kursen Medicin 1, med fokus på olika typer av expansioner. Kapitlet är organiserat utifrån återkommande mönster och undantag av expansioner i materialet. Utdragen är valda för att dels vara representativa, dels för att synliggöra variationen mellan olika sätt att bearbeta ämnesstoffet. Sammantaget ger framställningen en nyanserad bild av hur eleverna verbalspråkligt bearbetar ämnesinnehåll i Medicin 1

De utdrag som presenteras i exemplen visar inte expansionerna i sin fulla dialogiska kontext. Expansionerna ska dock förstås som relaterade till föregående yttranden eller expansion inom respektive yttrande och som ett led i den pågående interaktionen. Detta tillvägagångssätt har valts av utrymmesskäl och för att möjliggöra jämförelser mellan flera samtal, snarare än för att i varje fall visa hela dialogen där expansionerna förekommer.

I varje exempeltabell (såsom Exempel 17, 18 etcetera) används följande förkortningar, vilka av utrymmesskäl inte förklaras i anslutning till varje enskilt exempel: EXP = expansion, RE = reproduktion, PR = produktion, EO = enstaka ord och SS = satsliknande struktur. Sidnummer som anges inom parentes hänvisar till intertexten *Medicin 1 + 2 (Gleerups Förlag)*. I den efterföljande analysen av utdragen tydliggörs hur expansionerna realiserats och hur talarna bidrar till att bearbeta ämnesinnehållet.

## 7.2.1 Mönster – bearbetning av ämnesinnehåll

I detta avsnitt presenteras de mönster som framträder i expansionsanalysen av samtalen i Medicin 1. Fokus ligger på hur eleverna språkligt bearbetar ämnesinnehåll genom expansionstyper som återkommer i samtalen och därmed kan betraktas som typiska, även om deras frekvens och funktion varierar mellan de enskilda samtalen. De mönster som framträder i resultaten omfattar utveckling genom *klargörande* (U1), tillägg genom *addition* (T1) samt *kausal-konditional* specificering (S1).

Presentationens utgångspunkt är hur dessa expansionstyper realiseras i elevernas yttranden. De enskilda utdragen behöver därför förstås som delar av sammanhängande yttranden, där expansionerna används för att bygga ut, förklara och resonera kring ämnesinnehållet.

### 7.2.1.1 Att bearbeta genom klargöranden

*Klargörande expansioner* (U1) utgör en av de mest frekventa expansionstyperna i samtalen som helhet och kan därför betraktas som representativt för hur denna form av bearbetning kommer till uttryck i empirin. Samtalsutdragen i Exempel 17 är valt för att illustrera hur eleverna använder *klargörande* (U1) för att bearbeta ämnesinnehåll och är hämtat från alla samtal i de andraspråkstalande grupperna i Medicin 1.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Cirkulationsorganens sjukdomar: Hur skiljer man mellan kärlkramp och hjärtinfarkt?					
1	Hanna: I kärlkramp // ehh // vid kärlkramp ar smärtan övergående och det blir ingen skada på hjärtmuskeln men vid hjärtinfarkt kan man stoppa hjärtat (s. 230 – 232)	U1	✓			✓
	Rörelseorganens sjukdomar: Vilka är symptomen på en fraktur?					
2	Sonia: de symptom man ser vid f[r]akturen är svullnad på grund av blod [blödning]och fel / ställning (s. 253)	U1	✓			✓
	Endokrina sjukdomar: Hur kan det metabola syndromet behandlas?					
3	Jenni: här står det under behandling / att ändra livsstill och leva sun(t).	U1	✓			✓
	Infektionssjukdomar: Vad är torsk?					
4	Ham: Torsk är en svampfunktion som gör att barnet får en vita / [vittaktig] hinna i munnen” [intertext, 1177 eller liknande]	U1	✓			✓

Exempel 17. Samtalsutdrag från samtliga samtal i andraspråkstalande grupper

I det första utdraget (rad 1) kontrasterar Hanna skillnaden mellan kärlkramp och hjärtinfarkt genom att förklara att smärtan vid kärlkramp är övergående och inte leder till skada på hjärtmuskeln, medan hjärtinfarkt kan få dödliga konsekvenser. Yttrandet är direkt förankrat i den initierade frågan om

skillnader mellan de två tillstånden och expanderar ämnesstoffet till frågeställningen genom faktainformation direkt från läroboken (intertext). Det kodas därför som en *klargörande* expansion (U1), eftersom innehållet utvecklas genom förtydligande. Yttrandet kodas vidare som *reproduktion* (RE) med *satsliknande struktur* (SS).

På liknande sätt klargör Sonia symtomen vid fraktur (rad 2) genom att specificera vad som avses med symtom, exempelvis ”svullnad på grund av blödning” och ”felställning”. Yttrandet är direkt knutet till den initierade frågan om vilka symtom som kännetecknar en fraktur och expanderar ämnesstoffet i relation till frågeställningen. Genom att precisera och konkretisera symtomen utvecklas förståelse av symptomen vid fraktur. Detta motiverar kodningen som *klargörande* expansion (U1). Yttrandet kodas som *reproduktion* (RE) med *satsliknande struktur* (SS).

När Jenni besvarar frågan om hur det metabola syndromet kan behandlas (rad 3) sker klargörandet genom att hon återger behandlingsprinciper i form av livsstilsförändringar. Yttrandet bygger vidare på den initierade frågeställningen om behandling och preciserar vad denna innebär genom förklarande innehåll hämtat från intertexten. Även här motiverar kodningen som *klargörande* expansion (U1). Yttrandet kodas som *reproduktion* (RE) med *satsliknande struktur* (SS).

Även Hams svar om torsk (rad 4) utgör ett exempel på klargörande expansion (U1). Yttrandet är tydligt förankrat i den initierade frågan om vad torsk är och syftar till att göra begreppet begripligt för samtalsdeltagarna. Genom att återge en definition från intertexten definierar Ham torsk som en ”svampinfektion som gör att barnet får en vittaktig hinna i munnen”. Yttrandet kodas som *reproduktion* (RE) med *satsliknande struktur* (SS).

Analysen visar att klargörande expansioner (U1) i samtliga exempel expanderar ämnesstoffet i relation till de initierade frågeställningarna. U1-expansionerna realiserar i de flesta fall utan explicita konnektorer och framträder i stället som implicita utvecklingar i relation till den övergripande frågan. I samtalen i Medicin 1 synliggörs bearbetningen genom att eleverna håller sig nära ämnesinnehållet och främst arbetar genom *reproduktion*, med tydlig förankring i intertexternas innehåll. Expansionerna realiserar även genom *satsliknande struktur* (SS).

### 7.2.1.2 Att bearbeta genom tillägg

Tillägg genom addition (T1) är också en av de mest frekventa expansionstyperna i materialet som helhet (se 7-1-1). Samtalsutdragen nedan (Exempel 18) kan därför betraktas som representativt för hur denna form av bearbetning kommer till uttryck i empirin. Samtalsutdragen är hämtade från samtliga samtal i de andraspråkstalande grupperna i Medicin 1.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Cirkulationsorganens sjukdomar: Hur skiljer man mellan kärlekskramp och hjärtinfarkt?					
1	Jenni: å här // det bli // vid hjärtinfarkt täpps blodkärl i hjärtat kranskarler till (s. 232).	T1	✓			✓
	Rörelseorganens sjukdomar: Vilka är symptomen på en fraktur?					
2	Yassir: å man kan höra // å känna en förskjutning (s. 253)	T1	✓			✓
	Endokrina sjukdomar: Vilka symptom skapar insulinkänning?					
3	Jenni: symptomen på insulinkänning är irritationen, darrigheter, svettning, blekhet, oror, trötthet (s. 266)	T1	✓			✓
	Infektionssjukdomar: Vilka är symptomen på hepatit?					
4	Jennie: illamående, feber, brunfärgad urin, gråfärgad avföring, aptitlöshet / apatitlöshet, åh gul hud (s. 296)	T1	✓		✓	

Exempel 18. Samtalsutdrag från samtliga samtal i andraspråkstalande grupper

Att bearbeta ämnesinnehåll genom tillägg (T1) är ett vanligt och återkommande drag i samtalen (jfr 7.1.1). T1-expansioner kännetecknas av att ny information fogas till ett redan etablerat innehåll utan att detta omtolkas eller preciseras, vilket skiljer dem från klagörande expansioner (U1). I materialet realiseras T1 genom olika språkliga former: dels i satsliknande strukturer där information successivt byggs ut, dels i form av listning eller uppräknings av symtom och faktakunskap.

På rad 1 återger Jenni ett kort, läroboksnära yttrande om hjärtinfarkt, vilket kodas som tillägg genom *addition* (T1), *reproduktion* (RE) och *satsliknande struktur* (SS). Yttrandet har karaktären av återgiven faktakunskap och kan förstås som inhämtad genom inläsning av ämnesinnehåll från läroboken. Det inleds med konnektorn *å*, som i detta sammanhang signalerar att ytterligare information fogas till det redan etablerade ämnesinnehållet. Det som analytiskt ses som tillägg är således inte konnektorn i sig, utan den faktiska informationen som tillförs genom listning i yttrandet. Kodningen som tillägg (T1) motiveras av att Jenni tillför ny, reproducerad faktakunskap – att blodkärl i hjärtat, specifikt kranskarlen, täpps till vid hjärtinfarkt – till ett tidigare yttrande. Innehållet expanderar därmed beskrivningen av tillståndet genom addition. Bearbetningen sker genom att nytt ämnesinnehåll successivt läggs till samtalet som en fortsättning i den pågående bearbetningen, vilket är karakteristiskt för T1-expansioner.

Yassir gör på motsvarande sätt ett tillägg (rad 2) när han anger att man kan "höra" och "känna" en förskjutning vid fraktur. Det som analytiskt utgör tillägget är den nya information som tillförs om ytterligare symtomiska kännetecken, vilka fogas till den redan etablerade beskrivningen av fraktur. Det inledande "å" fungerar här som en konnektor som signalerar en fortsättning på tidigare innehåll och etablerar en additiv relation. Kodningen som T1

motiveras således av att nytt ämnesinnehåll adderas till samtalet. Yttrandet kodas därför som T1 eftersom ny information fogas till den redan etablerade beskrivningen av symtom vid fraktur. Detta sker genom *reproduktion* (RE) och med *satsliknande struktur* (SS).

På rad 3 återger Jenni ett läroboksnära yttrande om symtom vid insulinkänning: ”symptomen på insulinkänning är irritationen, darrigheter, svettning, blekhet, oror, trötthet”. Yttrandet kodas som *reproduktion* (RE) och realiseras genom *satsliknande struktur* (SS), då expansionen uttrycks som en sammanhållen yttrandesekvens som formar en meningsbärande helhet. Till skillnad från expansioner som består av enbart enstaka ord integreras här uppräknningen av symtom i ett övergripande yttrande som ramar in och binder samman innehållet. Expansionen klassificeras som *tillägg genom addition* (T1), eftersom Jenni tillför faktakunskap genom successiv uppräknning av symtom som fogas till det pågående ämnesinnehållet. Även utan explicita additiva konnektorer fungerar uppräknningen som en additiv expansion, där varje nytt symtom bidrar till att bredda ämnesinnehållet genom tillägg av reproducerad kunskap.

I Jennis svar om hepatit (rad 4) realiseras däremot expansionen genom enstaka ord (EO). Här listas flera symtom såsom ”illamående, feber, brunfärgad urin, gråfärgad avföring, aptitlöshet, åh gul hud” utan att integreras i en sammanhållen yttrandesekvens. Yttrandet kodas även här som *reproduktion* (RE), då symtomen återges som vedertagen faktakunskap. Bearbetningen sker genom successiva additiva tillägg, där varje symtom listas, alltså som *enstaka ord* (EO).

Även om T1 i analysen realiseras både i satsliknande strukturer och genom listning av enstaka ord, präglas dessa expansioner i hög grad av reproduktion. I uppgifter som efterfrågar specifik faktakunskap, exempelvis symtom, framstår listning av enstaka ord som en ändamålsenlig strategi, medan *satsliknande struktur* (SS) möjliggör mer utbyggda tillägg och sammanhängande beskrivningar. I båda fallen fungerar T1 som en återkommande resurs för att lösa uppgifterna och för att bearbeta ämnesinnehållet.

### 7.2.1.3 Att bearbeta genom kausal-konditional specificering

Samtalsutdragen i Exempel 19 är valda för att illustrera hur elever använder *kausal-konditional specificering* (S1) i bearbetningen av ämnesinnehåll. Samtalsutdragen är hämtade från samtliga samtal i de andraspråkstalande grupperna i Medicin 1. Utdraget nedan betraktas som representativt för hur denna form av bearbetning kommer till uttryck i empirin.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Cirkulationsorganens sjukdomar: Vilka värdens räknar man som för högt blodtryck?					
1	Sonia: se här // normalt ska blodtrycket ligga under // UNDER hundrafyrti // och nitti [140/90] (s. 229)	U1	✓			✓

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
2	Hanna: hundrafyrti / till nitti / over, OVER den här [140/90]	S1		✓		✓
3	Sonia: om over hundrafyrti nitti // det är // det är risk	S1		✓		✓
Rörelseorganens sjukdomar: Vad kan orsaka benskörhet?						
4	Yassir: men om vi är fortsatt fysisk aktiva kan vi motivera // motverka [benskörhet]	S1		✓		✓
Endokrina sjukdomar: Vilka komplikationer kan uppstå vid diabetes?						
5	Jenni: å även // ögonförändring // det blir skador på ögonen / det kan man [risk för] blindhet // ja (s. 266)	S1	✓			✓
Infektionssjukdomar: Hur smittar candidainfektion?						
6	Jennie: smittan kommer oftast från personen själv // vilket gör det svårt att uppgge någon inkub / attionstid (s. 294)	S1	✓			✓

Exempel 19. Samtalsutdrag från samtliga samtal i andraspråkstalande grupper

I samtalsutdraget om blodtryck (rad 1–3, Exempel 19) inleds ämnesbearbetningen på rad 1 med ett klagörande yttrande (U1). Sonia anger normvärden för blodtryck och etablerar därmed den faktamässiga utgångspunkt som de efterföljande yttrandena relaterar till.

Hannas yttrande på rad 2 förstås som en *kausal-konditional specificering* (S1), trots att explicita konnektorer saknas. Hanna bygger vidare på den etablerade informationen genom att knyta överskridandet av gränsvärdena till för höga blodtrycksvärden. Yttrandet kodas som S1 då det specificerar deras betydelse genom att indikera ett villkor där blodtryck över 140/90 framstår som avvikande och potentiellt problematiskt. Även om sambandet inte formuleras i en fullständig sats, fungerar yttrandet som en *kausal-konditional specificering* (S1) genom sin relation till det föregående yttrandet.

Detta implicita samband tas därefter upp och görs explicit av Sonia på rad 3 genom yttrandet ”om över 140/90, det är risk”. Här verbaliseras det villkorskonsekvensförhållande som antyds i föregående tur. Subjunktionen *om* fungerar som en tydlig språklig markör för *kausal-konditional specificering* (S1) och preciserar varför de angivna värdena är betydelsefulla och vilka följder de kan få. Yttrandet kodas därför som S1. Tillsammans visar rad 1–3 hur ämnesinnehållet successivt bearbetas i dialogen, från faktamässig utgångspunkt till kausal förklaring.

Liknande mönster återfinns i de övriga samtalsutdragen (Exempel 19, rad 4 – 6). På rad 4 beskriver Yassir hur fortsatt fysisk aktivitet kan motverka benskörhet. Yttrandet kodas som S1 eftersom det etablerar ett villkorsbundet samband mellan ett handlingsätt och en medicinsk följd: om individen fortsätter att vara fysiskt aktiv kan utvecklingen av benskörhet bromsas. Sambandet uttrycks inte genom en explicit konnektor, men framträder genom hur handlingen (att vara fysiskt aktiv) kopplas direkt till dess konsekvens i

yttrandet. Därigenom preciseras innehållet genom ett kausalt-konditionalt förhållande.

På rad 5 specificerar Jenni hur ögonförändringar vid diabetes kan leda till blindhet. Här skapas kausal-konditional specificering genom formuleringen *det blir skador på ögonen*, följt av konsekvensen *risk för blindhet*. Uttrycket *det blir* markerar en utveckling från ett medicinskt tillstånd till en följd och fungerar därmed som ett språkligt medel för att uttrycka orsak-verkan, även utan konnektorer som *därför att* eller *så att*. Yttrandet kodas som S1 eftersom det tydliggör hur ett tillstånd ger upphov till en viss konsekvens.

På rad 6 beskriver Jennie hur candidainfektion ofta utgår från individen själv, *vilket* gör inkubationstiden svår att fastställa. Relativpronomenet *vilket* knyter här samman två delar av yttrandet genom att den senare delen förklarar följden av det som sagts tidigare. Konstruktionen gör det tydligt varför inkubationstiden är svår att ange och fungerar därmed som en språklig resurs för kausal förklaring. Även detta yttrande kodas som S1, eftersom det preciserar ett samband mellan orsak och följd i ämnesinnehållet.

Sammantaget visar analysen att kausal-konditional specificering (S1) kan realiseras genom olika språkliga medel i samtalen, inte enbart genom explicita konnektorer som *om* eller *därför att*, utan även genom formuleringar som uttrycker utveckling (*det blir*) eller genom konstruktioner som binder samman innehåll så att en följd förklaras (*vilket*). Genom dessa språkliga resurser utvecklar eleverna ämnesinnehållet genom att tydliggöra samband mellan orsak, villkor och konsekvenser i medicinska resonemang. I samtalen i Medicin 1 uttrycks kausala samband främst genom *satsliknande strukturer* (SS) och markeras ofta, men inte uteslutande, av konnektorer som *om* eller konstruktioner som etablerar ett följdled. Exempel 19 kan därmed ses som representativt för hur kausal-konditional specificering (S1) används i materialet som helhet. Med cirka 17 procent av samtliga expansioner framstår S1 som en återkommande resurs för att förklara, fördjupa och utveckla förståelsen av ämnesinnehållet i smågruppssamtalen (se 7.1.1). I likhet med klagörande expansioner (U1) och tillägg genom addition (T1) präglas bearbetningen genom S1 av att eleverna förhåller sig nära ämnesinnehållet via *reproduktion* (RE), med förankring i slutet innehåll och lokal textanvändning (jfr. kapitel 6).

## 7.2.2 Undantag – bearbetning av ämnesinnehåll

I detta avsnitt presenteras exempel på expansionstyper som förekommer mer sporadiskt i elevsamtalen i Medicin 1, men som ändå bidrar till elevernas verbalspråkliga bearbetning av ämnesinnehåll. Fokus ligger på utveckling genom *omformulering* (U2), utveckling genom *exemplifiering* (U3) samt *tillägg genom variation* (T2). Dessa expansionstyper utgör tillsammans en begränsad andel av materialet och kan därmed betraktas som undantag i relation till de mer frekventa expansionsformer som behandlats i föregående avsnitt (se 7.2.1).

### 7.2.2.1 Att bearbeta genom omformulering

Avsnittet inleds med exempel på *omformulering* (U2), hämtade från samtalen om dels Endokrina sjukdomar, som behandlar frågan om insulinets funktion, dels Rörelseorganens sjukdomar, som behandlar frågan om hur man skiljer mellan öppen och sluten fraktur (Exempel 20).

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Endokrina sjukdomar: Vilken funktion har insulin?					
1	Jenni: här det står också att insulin behövs för att glukosen ska komma in i cellerna (s. 264)	U1				
2	Ham: å sen // som du sa // att cellen / får energin den behövs	U2		✓		✓
	Rörelseorganens sjukdomar: Hur skiljer man på öppen och sluten fraktur?					
3	Sonia: vid en öppen fraktur är har en del av det brutna benet trängt igenom huden	U1	✓			✓
4	Sonia: jaha, de tränger ner // så de bryter av och tränger ner? Här // det är tre olika typ de // se där [här pekar Sonia på bilden på sidan 253 som visar tre olika typer av benbrott]	U2		✓		✓

Exempel 20. Samtalsutdrag från samtalet om Endokrina sjukdomar och Rörelseorganens sjukdomar

I utdraget om insulin (rad 2) omformulerar Ham ett tidigare framfört innehåll (rad 1) om insulinets funktion i cellerna genom yttrandet ”å sen / som du sa // att cellen / för [får] energin den behövs” (rad 2). Yttrandet på rad 2 kodas som *omformulering* (U2), eftersom Ham med egna ord återger ett tidigare yttrande om insulinets roll för cellernas energitillförsel som Jenni uttryckt. Markeringen ”som du sa” signalerar att yttrandet är beroende av föregående innehåll i samtalet, vilket är typiskt för U2-expansioner.

Ett liknande mönster framträder i samtalet om skillnaden mellan öppen och sluten fraktur (rad 3 – 4). På rad 3 återger Sonia information från en extern källa genom att läsa från mobilen, vilket här kodas som klargörande (U1). I den efterföljande yttrandet (rad 4) bearbetar hon samma innehåll genom omformulering. Uttryck som ”jaha, de tränger ner” och ”så de bryter av och tränger ner?” visar hur Sonia omformulerar och prövar förståelsen av innehållet. Dessa yttranden kodas som *omformulering* (U2) från intertexten.

### 7.2.2.2 Att bearbeta genom exemplifiering

Exempel 21 är hämtat från samtalet om Cirkulationsorganens sjukdomar och illustrerar hur *exemplifiering* (U3) används för att bearbeta ämnesinnehåll.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Cirkulationsorganens sjukdomar: Ge exempel på utlösande faktorer för kärlkramp.					
1.	Hanna: ge exempel // utlösande faktorer					
2	Jenni: symptom //vilka symptom // eller?					
3	Hanna: vad händer // till exempel rökning // motion	U3		✓		✓

Exempel 21. Samtalsutdrag från Cirkulationsorganens sjukdomar

I utdraget inleder Hanna på rad 1 med att återge uppgiftens formulering. Yttrandet innebär ingen utveckling av innehållet, utan fungerar som en upprepning av instruktionen. Jenni följer på rad 2 upp med en fråga om det handlar om symptom, som snarare signalerar osäkerhet kring uppgiftens fokus än en expansion av ämnesinnehållet.

Det är först på rad 3 som en tydlig expansion sker. Här introducerar Hanna konkreta exempel ”till exempel rökning / motion” som möjliga utlösande faktorer för kärlkramp. Yttrandet kodas som utveckling genom exemplifiering (U3) eftersom eleven med egna ord konkretiserar och utvecklar uppgiftens innehåll genom att ange specifika fall som illustrerar det efterfrågade fenomenet.

Även om yttrandet är kortfattat uttrycks expansionen i *satsliknande struktur* (SS) och i *produktion* (PR) vilket markerar en självständig bearbetning där livsstilsfaktorer kopplas till sjukdomens uppkomst. U3-expansionen fungerar således som ett sätt att bearbeta den frågeställningen och förankra den i konkreta exempel, vilket bidrar till att utveckla och precisera ämnesinnehållet.

### 7.2.2.3 Att bearbeta genom tillägg som variation

Som ett sista exempel på undantag i hur elever använder expansioner för att bearbeta ämnesinnehåll i Medicin 1 presenteras här tillägg genom variation (T2). Att utveckla resonemang genom variation (T2) är relativt ovanligt i materialet från Medicin 1. Utdraget (Exempel 22) är hämtat från samtalet om Rörelseorganens sjukdomar utifrån frågan om förebyggande åtgärder vid osteoporos och illustrerar hur alternativa perspektiv och reflekterande resonemang kan etableras i dialogen.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Rörelseorganens sjukdomar: Vad rekommenderas till personer i riskzonen för osteoporos?					
1.	Yassir: okej // du måste ahh / fråga till dig själv också / du behövs inte själv // köpa kalcium och vitamin D / förstår du?	T2		✓		✓
2	Yassir: hur vet / hur vet du // behövs vitamin D eller kalcium?	T2		✓		✓
3	Yassir: men du måste söka åhh //prata med läkare	T2		✓		✓

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
4	Sonia: men / men vitamin d [...] å kalcium vi kan också hitta från maten	T2		✓		✓

Exempel 22. Samtalsutdrag från Rörelseorganens sjukdomar

I utdraget i Exempel 22 uttrycks samtliga expansioner genom *produktion* (PR) i *satsliknande struktur* (SS) och *tillägg genom variation* (T2). På rad 1–3 introducerar Yassir successivt alternativa sätt att förhålla sig till förebyggande åtgärder. Variation realiseras här genom att tidigare antaganden om vad som rekommenderas problematiseras och omförhandlas. När Yassir säger att man inte nödvändigtvis behöver köpa kalcium och vitamin D, och därefter frågar ”hur vet du” om dessa behövs, markerar han ett avståndstagande från ett entydigt svar och öppnar för motstridiga eller konkurrerande perspektiv. Genom att därefter föreslå kontakt med läkare introduceras ytterligare ett alternativ till den pågående förståelseramen.

Dessa yttranden kodas som *tillägg genom variation* (T2) eftersom de förändrar riktningen i resonemanget genom att ställa olika handlingsmöjligheter och tolkningar mot varandra. Variation uppstår genom att flera möjliga synsätt kontrasteras och hålls öppna i dialogen, vilket är karakteristiskt för *tillägg genom variation* (T2).

Variation förstärks ytterligare när Sonia på rad 4 bidrar med ett alternativt perspektiv genom att peka på kosten som en möjlig källa till kalcium och D-vitamin. I relation till Yassirs tidigare yttranden, som problematiserar kosttillskott och föreslår medicinsk rådgivning, introducerar Sonia därmed en tredje handlingsväg. Hennes yttrande kodas som *tillägg genom variation* (T2). På så sätt bearbetas ämnesinnehållet genom att flera möjliga synsätt och lösningar hålls öppna i samtalet.

Analysen visar att även de mindre frekvent förekommande expansionstyperna faktiskt förekommer i samtalen och bidrar till elevernas bearbetning av ämnesinnehåll (se Exempel 20–22). Dessa expansioner skapar utrymme för fördjupade resonemang, möjliggör kopplingar till egna erfarenheter och öppnar för perspektivskiften. På så sätt bidrar även de mer ovanliga expansionstyperna till en utforskande bearbetning av ämnesinnehållet och synliggör den variation som präglar elevernas användning av språkliga resurser i gruppsamtal.

### 7.2.3 Korta yttranden – expansioner i dialog

Ett genomgående mönster i samtalen i Medicin 1 är att bearbetningen av ämnesinnehåll i hög grad sker genom korta yttranden som tillsammans bildar dialogiska sekvenser. I stället för längre sammanhängande resonemang bearbetas ämnesinnehållet genom flera på varandra följande talturer, där olika talare successivt bidrar med klargöranden, tillägg eller specificeringar. Expansionerna realiseras därmed i samspelet mellan deltagarna. Samtalsutdraget är

hämtat från Cirkulationsorganens sjukdomar och ses som ett illustrativt exempel på det dialogiska utbytet mellan samtalsdeltagare och som ett mönster i bearbetning i Medicin 1 (se Exempel 23).

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Cirkulationsorganens sjukdomar i bearbetning av normalt blodtryck					
1	Hanna: etthundrafyrti till nitti är blodtryck för frisk människor // de ä normalt (s. 229)	U1	✓			✓
2	Yassir: de ä normal	-				
3	Jenni: mm	-				
4	Hanna: för friska människor (s. 229)	T1		✓		✓
5	Yassir: me(n) de bra hundra tjugo åtti //	U1		✓		✓

Exempel 23. Samtalsutdrag från Cirkulationsorganens sjukdomar

Exempel 23 synliggör ett dialogiskt bearbetningssätt, där förståelsen av ämnesstoffet byggs upp gemensamt genom successiva expansioner. Innehållet bearbetas genom flera på varandra följande talturer, där varje yttrande får betydelse i relation till föregående bidrag. Hannas klargörande av vad som räknas som normalt blodtryck (rad 1) bekräftas och omformuleras i de efterföljande turerna (rad 2 och 3). Tillägget ”för friska människor” (rad 4) snävar in och specificerar det tidigare påståendet, och Yassirs yttrande (rad 5) knyter an till detta genom att uttrycka att om värdet är hundra tjugo åtti är det ett bra värde.

I dialogen utvecklas ämnesinnehållet således stegvis genom både *klargörande* (U1) och *tillägg genom addition* (T1). Den dialogiska processen framträder vidare genom återkommande bekräftelser (se rad 3), vilka bidrar till att etablera den gemensamma förståelsen innan samtalet förs vidare. Genom dessa interaktionella drag synliggörs hur eleverna fortlöpande förhandlar om innebörden av ämnesrelaterat innehåll. Hur denna typ av interaktion organiseras mer i detalj analyseras vidare i kapitel 8.

## 7.2.4 Förankring i den specificerade kulturella domänen

Analysen av samtalen i Medicin 1 visar hur den komplexitet som identifierades i uppgifter och kunskapskrav i kapitel 6 realiseras i elevernas verbalspråkliga bearbetning av ämnesinnehåll. Samtalen präglas i hög grad av en förankring i den *specificerade kulturella domänen*, där uppgifterna utgår från faktabaserade frågor med slutna svarsalternativ och *lokal* textanvändning (jfr. kapitel 6). Elevernas resonemang formas huvudsakligen genom *reproduktion* av innehåll från läroboken eller annan intertext. Expansionerna sker ofta i form av *klargöranden* (U1), *tillägg genom addition* (T1) eller *kausal-konditional specificering* (S1), men är nära knutna till *deklarativ kunskap*. Bearbetningen aktiverar därmed i begränsad utsträckning elevernas vardagliga

erfarenheter och sker i stället genom att de positionerar sig inom den *specifiserade kulturella domänen* som bygger på vedertagen ämneskunskap.

Samtidigt förekommer inslag där vardagliga erfarenheter aktualiseras, exempelvis genom hänvisningar till kost, fysisk aktivitet och individuella val. Detta kan förstås som en intersektion mellan den specificerade kulturella domänen och den vardagliga, där eleverna prövar och förankrar ämneskunskap. Även om samtalen inte etablerar ett fullt reflexivt förhållningssätt, öppnar dessa sekvenser för reflektion och perspektivskiften som i viss utsträckning pekar mot den *reflexiva kulturella domänen* (jfr kap. 6).

Den övergripande bilden är dock att samtalen domineras av en bearbetning av faktabaserat innehåll med tydlig koppling till *slutna* uppgifter och *lokal* textanvändning. Sammantaget bekräftar samtalsanalysen därmed resultaten från kapitel 6 genom att visa att samtalen i Medicin 1 är förankrade i *deklarativ kunskap* (DK) och i den *specifiserade kulturella domänen*.

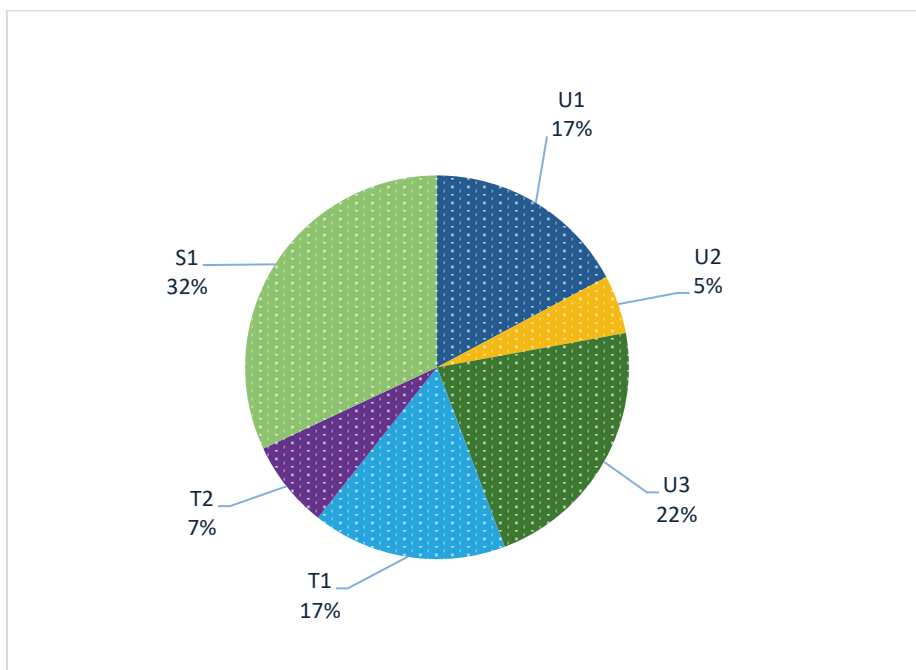
## 7.3 Fördelning expansioner – Psykologi 1

Den kvantitativa sammanställningen baseras på yttranden i samtalen där minst en expansion har identifierats enligt den kodningsprocedur som beskrivs i avsnitt 5.5. Analysen omfattar tre samtal i Psykologi 1. Samtalen utgår från läromedelsfrågor kopplade till kursboken *Psykologi 1* (Gleerups förlag) och behandlar teman om *stresshantering*, *verklighetsuppfattningar* samt *psykologin idag*.

### 7.3.1 Expansioner i samtalen

Diagrammet ger därigenom en övergripande bild av hur olika typer av expansioner används i samtalen i Psykologi 1 (se Figur 5).

Totalt identifierades 122 expansioner i samtalen i *Psykologi 1* i de andraspråkstalande grupperna, fördelade över samtliga sex expansionstyper. Analysen visar att fyra expansionstyper dominerar: utveckling klargörande (U1), exemplifiering (U3), tillägg genom addition (T1) och kausal-konditional specificering (S1), vilka tillsammans utgör 88 procent av samtliga expansioner. De övriga typerna, omformulering (U2) samt tillägg genom variation (T2), förekommer i mer begränsad omfattning med totalt 12 procent



Figur 5. Översikt expansioner, samtliga samtal (tre samtal), Psykologi 1

Tabell 27 visar fördelningen av expansioner per samtal fördelat på de sex expansionstyperna.

Tabell 27. Översikt andel expansioner i andraspråkstalande grupper, Psykologi 1

	U1	U2	U3	T1	T2	S1	Antal
Stresshantering	6 %	0 %	43 %	22 %	6 %	23 %	47
Verklighetsuppfattningar	45 %	14 %	0 %	14 %	0 %	27 %	22
Psykologin idag	15 %	6 %	13 %	13 %	11 %	42 %	53

Tabell 27 visar att fördelningen av expansionstyper i Psykologi 1 uppvisar större variation mellan samtalen än vad som framträder i Medicin 1 (jfr. Tabell 26, se 7.1.1). I stället för ett gemensamt övergripande mönster kännetecknas samtalen i Psykologi 1 av större variation. Expansionstyper som är dominerande i ett samtal kan vara marginella eller helt frånvarande i ett annat. Samtidigt framgår att samtliga expansionstyper förekommer sett till ämnet som helhet, även om deras fördelning varierar mellan samtalen.

### 7.3.2 Expansioner - Språklig självständighet

Analysen av *språklig självständighet* (se 5.5.3.1) visar att *produktion* används för att expandera ämnesinnehåll i samtalen i Psykologi till skillnad från analysen av samtalen i Medicin 1 (jfr. 7.1.2). Av samtliga identifierade expansioner sker 98 procent genom *produktion* (PR), medan endast 2 procent utgörs av *reproduktion* (RE). Fördelningen innebär att eleverna i hög grad utvecklar ämnesinnehållet *med egna ord*, snarare än att läsa innantill (*reproduktion*) från läroboken eller andra intertexter.

Mönstret återkommer i samtliga tre samtal och speglar ämnets kommunikativa inriktning, där reflektion, resonemang och individuella tolkningar står i centrum. Som framgår av kapitel 6 präglas många av uppgifterna i Psykologi 1 av frågor som inbjuder till diskussion, reflektion och olika perspektiv, vilket kan förklara varför expansionerna uttrycks genom *produktion* (pr) där ämnesinnehåll inte kan bearbetas genom innantilläsning. *Reproduktion*, där fakta återges genom innantilläsning, ses som mycket ovanlig i materialet.

Den kvalitativa analysen i avsnitt 7.4 fördjupar förståelsen av hur språklig självständighet realiseras i interaktionen.

### 7.3.3 Expansioner – Språkstrukturell form

Analysen av *språkstrukturell form* visar hur innehållet bearbetas genom längre och mer komplexa *satsliknande strukturer* (SS) (jfr. 5.5.3.2). Expansionerna utgörs av sammanhängande yttranden som ofta innehåller flera satser, där ämnesinnehållet successivt byggs ut inom samma taltur/yttrande. Den språkstrukturella formen sker konsekvent genom att eleverna formulerar i regel egna, sammanhängande satser när de bearbetar och utvecklar ämnesinnehållet alltså i *satsliknande strukturer* (SS). De få expansioner som närmar sig *enstaka ord* (EO) förekommer i specifika sekvenser och ses i analysen som undantag från det övergripande mönstret av *satsliknande struktur* (SS).

Den kvalitativa analysen i avsnitt 7.4 fördjupar förståelsen av hur *språkstrukturell form* realiseras i interaktionen.

## 7.4 Samtal – Psykologi 1

Detta avsnitt presenterar resultat av hur ämnesinnehåll bearbetas med expansioner i de tre inspelade samtalen från kursen Psykologi 1. Kapitlet är organiserat utifrån återkommande mönster och undantag av expansioner i materialet. Exempelen är valda för att dels vara representativa, dels för att synliggöra variationen mellan olika sätt att bearbeta ämnesstoffet. Sammantaget ger framställningen en nyanserad bild av hur eleverna verbalspråkligt bearbetar ämnesinnehåll i Psykologi 1.

De utdrag som presenteras visar inte alltid expansionerna i sin fulla dialogiska kontext. Expansionerna ska dock genomgående förstås som relaterade till föregående yttranden eller till tidigare innehåll inom yttrandet som ett direkt led i den pågående interaktionen. Detta tillvägagångssätt har valts av utrymmesskäl och för att möjliggöra jämförelser mellan flera samtal, snarare än för att i varje fall visa hela dialogen där expansionerna förekommer. Den efterföljande analysen tydliggör hur expansionerna realiseras och hur talarna bidrar till att bearbeta ämnesinnehållet.

I varje exempeltabell (såsom Exempel 24, 25 etcetera) används följande förkortningar, vilka av utrymmesskäl inte förklaras i anslutning till varje enskilt exempel: EXP = expansion, RE = reproduktion, PR = produktion, EO = enstaka ord och SS = satsliknande struktur. I den efterföljande analysen av utdragen tydliggörs hur expansionerna realiseras och hur talarna bidrar till att bearbeta ämnesinnehållet.

### 7.4.1 Mönster – bearbetning av ämnesinnehåll

I detta avsnitt presenteras de mönster som framträder i expansionsanalysen av samtalen i Psykologi 1. Fokus ligger på hur eleverna språkligt bearbetar ämnesinnehåll genom expansionstyper som återkommer i samtalen och därmed kan betraktas som typiska, även om deras frekvens och funktion varierar mellan de enskilda samtalen. De mönster som framträder i resultaten omfattar utveckling genom utveckling som *klargörande* (U1), utveckling genom *exemplifiering* (U3), tillägg genom *addition* (T1) samt *kausal-konditional* specificering (S1).

Presentationens utgångspunkt är hur dessa expansionstyper realiseras i elevernas yttranden. De enskilda utdragen behöver därför förstås som delar av sammanhängande yttranden, där expansionerna samverkar för att bygga ut, förklara och resonera kring ämnesinnehållet.

#### 7.4.1.1 Att bearbeta genom klargörande

*Klargörande expansioner* (U1) förekommer i samtliga tre samtal i Psykologi 1 (jfr. 7.3.1). I det följande presenteras exempel på hur klargörande (U1) realiseras i olika samtalskontexter (se Exempel 24). Fetmarkerade ord/fraser (konnektorer) initierar expansionen i utdraget.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Verklighetsuppfattningar: Hur ser du på verkligheten – är den förutbestämd, slumpartad eller en process av orsak och verkan? Förklara					
1	Sara: det första är [förutbestämd]/ man tänker positiv // man är flytande // man har inflytande // å kontrollerar situationen	U1		✓		✓

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Psykologin idag: Sociala mediers påverkan					
2	Jenni: ja, precis // sociala medier påverkar människor mycket // på olika sätt // negativa och positiva sätt	U1		✓		✓
	Stresshantering: Vilka människor tror du är mest stressade, med tanke på ålder, kön, yrke etcetera. Varför?					
3	Hanna: jag tror alla ehh det finns stress i alla jobbet // det finns inget arbete utan stress	U1		✓		✓

Exempel 24. Samtalsutdrag från samtliga samtal i andraspråkstalande grupper i Psykologi 1

Saras yttrande (rad 1) kodas som klargörande (U1), då uttrycket ”det första är” här ses som en konnektor för utveckling genom klargörande. De efterföljande formuleringarna – ”man tänker positivt”, ”man har inflytande” och ”kontrollerar situationen” – fungerar som ytterligare klargöranden (U1) av begreppet *förutbestämd* och bidrar till att tydliggöra hur hon definierar fenomenet. Formuleringarna kan samtidigt förstås som en *omformulering* (U2) av begreppet genom att dess innebörd utvecklas och preciseras i mer konkreta termer. Bearbetningen analyseras således som klargörande (U1).

I Jennis yttrande om sociala mediers påverkan på rad 2 etableras ett övergripande påstående om att sociala medier påverkar människor mycket, både på negativa och positiva sätt. Dessa formuleringar kodas här som utveckling genom *klargörande* (U1).

Hannas yttrande på rad 3 kodas som en *klargörande* (U1) expansion utifrån den inledande formuleringen där hon menar att det finns stress i alla jobb. Här etablerar hon en generell förståelse av stress som ett allmänt förekommande fenomen i arbetslivet. Även formuleringen ”det finns inget arbete utan stress” fungerar som ett ytterligare klargörande (U1), där samma innehåll preciseras och förstärks.

*Utveckling genom klargöranden* (U1) är en återkommande expansionstyp i samtliga samtal i Psykologi 1. Där samtliga sker genom *produktion* och *satsliknande* struktur<sup>24</sup>.

#### 7.4.1.2 Att bearbeta genom exemplifiering

Exemplifiering (U3) används i Psykologi 1 i olika grad beroende på samtalets innehåll. Den förekommer frekvent i samtalet om *Stresshantering* och i mer begränsad omfattning i samtalet *Psykologin idag*, medan den inte förekommer i samtalet om *Verklighetsuppfattningar* (jfr 7.3.1).

Exempel 25 visar exempel på hur utveckling genom *exemplifiering* (U3) realiseras i samtalen. Samtliga yttranden uttrycks i *produktion* (egna ord) och

<sup>24</sup> Eleverna använder produktion men återanvänder ofta centrala ord från Läroboken i Psykologi 1 såsom *arbetslöshet*, *stress*, *sociala medier*, *inflytande*.

*satsliknande struktur* (SS) och bygger på personliga erfarenheter. Fetmarkerade ord/fraser (konnektorer) initierar expansionen i utdraget.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Stresshantering: Vad blir du stressad av?					
1	Jenni: jag känner mig stressig när jag börjar med nånting nytt // eh / till exempel om det är nytt kurs nytt utbildning nytt jobb	U3		✓		✓
	Psykologin idag: Sociala mediers påverkan					
2	Jenni: till exempel om dom ligger ut // lägger in / videoer som är // en video som [ohörbart] nånting dålig / så man känner sig stress // och man vågar inte göra nånting.	U3		✓		✓
	Psykologin idag: Arbetslöshetens påverkan					
3	Elina: arbetslöshet påverkar dåligt på samhälle // man måste jobba om man kan//till exempel för oss // som mig och min man vi kämpade hela tiden / från tiden när vi kom till Sverige till nu. Vi vill inte vara / att vara arbetslöshet	U3		✓		✓

Exempel 25. Samtalsutdrag från samtal om Stresshantering, och Psykologin idag i Psykologi 1 i andraspråkstalande grupper

I Jennis yttrande om stresshantering (rad 1) knyts exemplifieringen till en individuell situation, där stress kopplas till nya erfarenheter som att börja en kurs, utbildning eller ett arbete. På detta sätt konkretiseras stress som en upplevelse som väcks i förändring eller i mötet med nya sammanhang.

Även i samtalet om sociala mediers påverkan (rad 2) använder Jenni exemplifiering för att beskriva hur exponering för negativa videor kan skapa känslor av stress och osäkerhet. Genom uttrycket ”till exempel” markerar hon ett förtydligande som förankrar resonemanget i en vardaglig erfarenhet.

I Elinas yttrande om arbetslöshetens påverkan (rad 3) används exemplifiering för att knyta resonemanget till en personlig erfarenhet. Genom formuleringen ”till exempel för oss” introduceras ett konkret fall där hon och hennes man beskriver hur de har kämpat för att arbeta sedan de kom till Sverige. Exemplifieringen fungerar här som ett sätt att förankra det mer allmänna påståendet om arbetslöshetens negativa konsekvenser i en levd erfarenhet och bidrar därmed till att tydliggöra hur fenomenet förstås i relation till den egna situationen.

### 7.4.1.3 Att bearbetagenom tillägg som addition

Tillägg genom *addition* (T1) utgör en återkommande expansionsform i samtalen i Psykologi 1 och förekommer i samtliga tre samtal, om än i varierande omfattning. I samtalet om stresshantering utgör T1 22 procent av expansionerna, medan motsvarande andel är 14 procent i samtalet om verklighetsuppfattningar och 13 procent i Psykologin idag.

T1-expansioner kännetecknas av att nytt innehåll adderas till ett redan etablerat resonemang. I Psykologi 1 realiseras detta ofta genom att eleverna successivt bygger ut längre yttranden genom flera innehållsled som fogas samman, exempelvis med konnektorer som *och*, eller genom additiva formuleringar utan explicita bindeord. Tilläggen fungerar därmed som ett sätt att bredda resonemanget genom att fler aspekter, värderingar eller konsekvenser förs in i samtalet.

I Exempel 26 visas hur *tillägg genom addition* (T1) har identifierats i samtalsutdragen.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Verklighetsuppfattningar: Hur ser du på verkligheten – är den förutbestämd, slumpartad eller en process av orsak och verkan? Förklara					
1	Sara: / å den andra är // determinism / det är man vet inte också men man chansar man tycker att den är förutbestämma/	T1		✓		✓
	Psykologin idag: Sociala mediers påverkan					
2	Elina: arbetslöshet påverkar dåligt på samhälle. [...] vi vill inte vara att / vara arbetslöshet / men jag tror att man måste kämpa // och hela tiden det är bättre än att man sitter hemma // och att göra ingenting / man måste göra nånting som viktig eller hjälper sig själv först sen hjälper samhället	T1		✓		✓
	Stresshantering: Hur påverkas du av stress?					
3	Sonia: [...] man blir som skakig // ibland	U3		✓		✓
4	Sonia: och kall på handen jämt	T1				
5	Jenni: ont i magen	T1				

Exempel 26. Samtalsutdrag från samtliga samtal i andraspråkstalande grupper i Psykologi 1

Samtalsutdragen i Exempel 26 illustrerar hur tillägg genom addition (T1) realiseras i Psykologi 1. I samtliga exempel tillförs ytterligare aspekter till samma resonemang vilket är kännetecknande för T1-expansioner. Expansionerna i utdragen på rad 1 – 4 sker genom *produktion* och *satsliknande struktur*. Utdraget på rad 5 sker här snarare genom *enstaka ord* (EO) men genom *produktion* (egna ord). *Enstaka ord* (EO) ser jag som undantag i samtalen i Psykologi 1.

I Saras yttrande om verklighetsuppfattningar (rad 1) indikeras tillägg genom ”å den andra är [...]” som ett additivt tillägg (T1) till hennes tidigare beskrivning av hur man ser på verkligheten (jfr. Exempel 24). Tillägget preciserar och breddar innebörden av detta synsätt genom att lägga till ytterligare egenskaper och kan samtidigt förstås som en *omformulering* (U2) där begreppet utvecklas och ges en mer konkret innebörd. Men här kodas det som *tillägg* (T1).

I Elinas yttrande om arbetslöshetens påverkan (rad 2) används tillägg genom *addition* (T1) för att utveckla resonemanget om arbetslöshetens konsekvenser. Utgångspunkten är påståendet att arbetslöshet påverkar samhället negativt, vilket därefter följs av flera tillägg som successivt breddar resonemanget. Genom formuleringar som ”*men* jag tror att man måste kämpa” och ”man måste göra nånting som viktig” tillförs ytterligare aspekter som betonar individens ansvar och vikten av aktivitet. Expansionen sker genom flera satsliknande yttranden där nya led fogas till det ursprungliga påståendet. På så sätt byggs en mer omfattande argumentation upp genom additiva tillägg, vilket motiverar kodningen som T1. Konnektorer som *men*, *och* samt *eller* fungerar här som signaler för additiva kopplingar där nya aspekter läggs till det föregående resonemanget. Dessa yttranden kodas därför som tillägg genom *addition* (T1).

I samtalet om stresshantering (rad 3–5) används tillägg genom *addition* (T1) för att bygga upp en samlad bild av hur stress upplevs kroppsligt. Sonia inleder med att exemplifiera symtom såsom att bli ”skakig”. Därefter fogas ytterligare symtom till samma beskrivning genom yttrandet ”*och kall på handen jämt*”, där konnektorn *och* markerar ett explicit additivt samband. Även Jennis bidrag ”*ont i magen*” fungerar som ett fortsatt tillägg till den pågående uppräknigen. Dessa yttranden kodas som T1, eftersom de adderar ytterligare symtom till samma innehållsområde. Bearbetningen sker genom uppräkning och ackumulering. Samtidigt tangerar sekvensen exemplifiering (U3), i den meningen att symtomen konkretiserar hur stress kan ta sig uttryck hos individen.

#### 7.4.1.4 Att bearbeta genom kausal-konditional specificering

*Kausal-konditional specificering* (S1) utgör en av de mest frekvent förekommande expansionstyperna i samtalen i Psykologi 1.

S1-expansioner kännetecknas av att eleverna etablerar orsak–verkan-relationer eller villkorliga samband för att förklara, motivera eller precisera ett påstående. Samtalsutdragen i exempel 27 är hämtade från samtliga samtal i de andraspråkstalande grupperna i Psykologi 1 och har valts för att illustrera hur kausal-konditional specificering (S1) används i bearbetningen av ämnesinnehåll. I utdragen har yttrandena i sin helhet tagits med och omfattar i vissa fall flera expansionstyper än S1, men i detta avsnitt är fokus på kausal-konditional specificering (S1).

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Verklighetsuppfattningar: Hur ser du på verkligheten – är den förutbestämd, slumpartad eller en process av orsak och verkan? Förklara.					
1.	Sara: när det händer nånting som är dålig eller problem så tänker man att ja för det har redan bestämma att det ska va så / att kanske gud har bestämma så	S1		✓		✓

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Stresshantering: Hur påverkas du av stress?					
2	Sonia: man blir lite sämre när man blir stressad på jobbet eller som om man vill göra färdigt på nånting men det betyder bara att det blir sämre // när man blir stressad man kunde inte kontrollera sig själv [...] man tror det ska gå fortare men tar bara lång tid / mer tid	S1		✓		✓
3	Hanna: jag tror alla ehh det finns stress i alla jobbet // åhh kvinnor har eh / mycket stress nästan över männen därför att dom har ansvarig mot familjen å barn / / jag tror att dom som är mer kontakt med människor // har mer stress // eftersom dom vill ha att människor ska kunna [ohörbart] på grund av det är ett ansvar de har i sitt arbete	S1		✓		✓
	Psykologin idag om arbetslöshet					
4	Elina: jag tror // arbetslöshet påverkar dåligt på samhälle / för att // jag tror att / man måste jobba om man kan / för att det / man utvecklar sig själv om man jobbar [...] man måste göra nånting som viktig eller hjälper sig själv först sen hjälper samhället	S1		✓		✓

Exempel 27. Samtalsutdrag från samtliga samtal i andraspråkstalande grupper i Psykologi 1

I Exempel 27 framträder *kausal-konditional specificering* (S1) som en central resurs för att utveckla ämnesinnehåll genom att tydliggöra samband mellan orsak, villkor och följd. I flera av exemplen markeras dessa samband genom explicita konnektorer såsom *för att*, *därför att* och *eftersom*, medan de i andra realiserats genom predikativa konstruktioner och villkorssatser.

I Saras yttrande i samtalet om verklighetsuppfattningar (rad 1) uttrycks *kausal-konditional specificering* (S1) genom ett villkors- och orsaksresonemang där negativa händelser förklaras som förutbestämda. Konstruktionen "*när det händer nånting som är dålig eller problem*" etablerar ett villkor, som följs av en förklarande konsekvens: "*så tänker man att ja för det har redan bestämma att det ska va så*". Den explicita kausala markören *för* bidrar till att tydliggöra hur tolkningen av händelsen motiveras, och specificeringen förstärks ytterligare genom hänvisningen till Gud som yttersta orsak. Yttrandet kodas därför som S1, då fokus ligger på att förklara varför händelser förstås på ett visst sätt. Sara använder *produktion* för att uttrycka expansionen även om vissa ord återanvänds från intertexten sker det inte genom innantilläsning.

I Sonias yttrande om stress (rad 2) realiserats S1 genom upprepade villkors- och följdrelationer, även om explicita konnektorer förekommer mer sparsamt. Formuleringar som "*när man blir stressad på jobbet*" och "*när man blir stressad man kunde inte kontrollera sig själv*" etablerar tydliga villkor-

konsekvens-samband. Även uttrycket ”*men det betyder bara att det blir sämre*” fungerar som en sammanfattande följsats. Tillsammans skapar dessa led en *kausal-konditional* (S1) specificering där stress kopplas till försämrade prestation, minskad kontroll och ineffektivitet. Kodningen som S1 motiveras därmed av hur yttrandet specificerar följder av ett givet tillstånd. Även här expanderar ämnesinnehållet genom *produktion* och *satsliknande struktur*.

I Hannas yttrande (rad 3) markeras *kausal-konditional* (S1) specificering tydligt genom explicita konnektorer. Hon förklarar varför kvinnor upplever mer stress genom konstruktionen ”*därför att dom har ansvarig mot familjen å barn*”. Därefter utvecklas resonemanget ytterligare genom ”*eftersom*” och ”*på grund av*”, som binder samman yrken med hög grad av mänskligt ansvar och ökad stress. Här är sambandet mellan orsak och följd explicit språkligt markerat, vilket gör S1-kodningen särskilt tydlig.

Även i Elinas yttrande om arbetslöshet (rad 4) används explicita kausala konnektorer. Hon inleder med påståendet att ”*arbetslöshet påverkar dåligt på samhälle*” och utvecklar detta genom ”*för att*”, där arbete kopplas till självutveckling som leder till positiva effekter på samhället. Även om yttrandet också innehåller tillägg genom addition (T1), bär de centrala delarna av resonemanget på en *kausal-konditional* (S1) specificering där orsaker och konsekvenser bearbetas (jfr. Exempel 26, 7.4.1.3). Detta motiverar kodningen som S1

Genom *kausal-konditional specificering* (S1) bearbetas ämnesinnehållet genom att förklara varför fenomen uppstår, under vilka villkor de gäller och vilka följder de får, vilket är karakteristiskt för S1-expansioner. Expansionerna sker i samtliga yttranden genom *produktion* och *satsliknande struktur*.

## 7.4.2 Undantag – bearbetning av ämnesinnehåll

I detta avsnitt presenteras exempel på expansionstyper som förekommer mer sporadiskt i elevsamtalen i Psykologi 1, men som ändå bidrar till elevernas verbalspråkliga bearbetning av ämnesinnehåll. Fokus ligger på utveckling genom *omformulering* (U2) samt *tillägg genom variation* (T2). Dessa expansionstyper utgör tillsammans en begränsad andel av materialet och kan därmed betraktas som undantag i relation till de mer frekventa expansionsformer som behandlats i föregående avsnitt i samtalen i Psykologi 1 (se 7.3.1).

### 7.4.2.1 Att bearbeta genom omformulering och tillägg som variation

Analysen visar att bearbetning av ämnesinnehåll genom *omformulering* (U2) och *tillägg som variation* (T2) förekommer i begränsad omfattning (jfr. 7.3.1). Samtalsutdragen (se Exempel 28) är valt för att ändå illustrera hur dessa ovanliga expansionstyper kommer till uttryck i elevernas yttranden i Psykologi 1 och är hämtat från samtalet om Psykologin idag.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Psykologin idag, om sociala medier					
1	Eлина: sociala medier påverkar jättemy / de orsakar jättemycket stress inuti. Det hade fördelar och nackdelar / samtidigt.	U1				
2	Jenni: ja precis / sociala medier påverkar människor mycket / på olika sätt / negativa och positiva sätt som du sa / dom gör / dom gör liksom erbjudan/ för att man gå köpa hur mycket som helst och det är mycket grejer som / som leder till stress också.	U2		✓		✓
	Psykologin idag om familjesituation					
3	Jenni: jaaa / det beror på alltså vilken familj ska man hamna / med vem ska man leva / även om du träffar en kille du skulle leva med / kanske du trivs inte bra med honom / även om du älskar honom men det finns några saker som gjorde att trivs inte bra med då ska man bli / då ska man mår dålig	T2		✓		✓

Exempel 28. Samtalsutdrag från samtalet om Psykologin idag i andraspråkstalande grupper i Psykologi 1

På rad 2 bearbetar Jenni ämnesinnehållet genom *omformulering* (U2). Hon bekräftar först Elinas påstående (“ja precis”, ”som du sa”) och omformulerar därefter kärninnehållet genom att återigen slå fast att sociala medier påverkar människor i hög grad, både negativt och positivt. Denna omformulering innebär dock inte enbart en upprepning där fokus breddas och konkretiseras. Jenni preciserar vad påverkan kan bestå i genom att introducera konsumtionsaspekten, exempelvis att sociala medier “gör liksom erbjudan/ för att man gå köpa hur mycket som helst”. Givet kan expansionen även förstås som en form av *kausal-konditional specificering* (S1), där Jenni inte enbart omformulerar Elinas yttrande utan preciserar vad påverkan från sociala medier kan leda till. Yttrandet sker genom *produktion* (pr), där Jenni uttrycker innehåll med egna ord. I samtalet om psykologin idag uttrycks expansioner i högre grad genom dialogiska utbyten, där eleverna bygger vidare på varandras yttranden, vilket dock framstår som ett undantag i empirin i övrigt i Psykologi 1. Detta dialogiska samspel kommer bland annat till uttryck i responsfraser som ”ja, precis” och ”som du sa”, vilka fungerar som sätt att anknyta till och vidareutveckla föregående yttranden.

På rad 3 blir det tydligt hur den mindre vanliga expansionstypen T2 bidrar till bearbetningen av ämnesinnehållet. Jennie använder *tillägg genom variation* (T2) genom att pröva olika scenarier kring familjesituationer och relationer. Hon varierar tänkbara utfall, att man kan älska någon men ändå inte trivas, eller att en relation kan leda till dåligt mående, och visar därigenom hur flera alternativa perspektiv öppnar för en mer nyanserad förståelse av

problematiken. Genom att öppna för olika perspektiv (T2) möjliggör den olika synsätt.

### 7.4.3 Långa yttranden – expansioner i monolog

Ett genomgående mönster i samtalen i Psykologi 1 är att elevernas yttranden ofta är långa, sammanhängande och produceras i relativt få turtagningar. Resonemangen utvecklas i hög grad inom enskilda talarter, snarare än genom en tät dialogisk växling mellan talare. Detta skiljer sig från samtalen i Medicin 1, där ämnesinnehållet i större utsträckning bearbetas genom kortare, mer dialogiskt organiserade yttranden (jfr. 7.2.3).

Denna skillnad i yttrandelängd och samtalsorganisation får konsekvenser för hur expansioner realiserar. I Psykologi 1 innebär de längre yttrandena att flera expansionstyper ofta förekommer inom samma talarter. Flera typer av expansioner kan därmed avlösa och delvis överlappa varandra när eleverna successivt bygger upp sina resonemang. Expansionerna fungerar då främst inom ett sammanhållet yttrande.

Kombinationer av flera expansionstyper förekommer även i materialet från Medicin 1. I Psykologi 1 framträder dock detta mönster mer konsekvent och i mer utbyggd form, vilket kan relateras till att yttrandena ofta är längre och mer resonerande. Ett skäl till detta mönster är uppgifternas karaktär i Psykologi 1. Frågorna uppmanar ofta eleverna att resonera, reflektera och motivera sina ställningstaganden, snarare än att återge ett avgränsat, slutet innehåll på deklarativ nivå. Samtidigt vilar resonemangen på ämnesspecifik kunskap i psykologi, där begrepp, värderingar och förklarande samband integreras i elevernas svar. Detta skapar förutsättningar för längre, sammanhängande yttranden där flera expansionstyper kan samverka.

Samtalsutdraget i Exempel 29 är hämtat från två av de analyserade samtalen och fungerar som ett illustrativt exempel på detta mönster av långa yttranden där många olika expansionstyper används. Denna struktur återkommer i samtliga samtal i Psykologi 1. Expansionerna framträder inte som tydligt avgränsade segment, utan som funktioner som successivt tar form när resonemang utvecklas.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Psykologin idag: om hur sociala medier påverkar människor					
1	Jenni: ja precis // sociala medier påverkar människor mycket / på olika sätt // negativa och positiva sätt / som du sade // dom gör / dom gör liksom erbjudan / för att man gå köpa hur mycket som helst och det är mycket grejer som / som leder till stress också. till exempel om dom ligger ut // lägger in / vidoer som är / en video som [ohörbart] nånting dålig / så man känner sig stress / och man vågar inte göra nånting	U1 U2 U3 T1 S1		✓		✓

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Stresshantering: Beskriv någon gång du upplevt positiv stress?					
2	Sonia: jag blir stressad varje dag // som vanligt dag [...] å man kan inte göra bara lämna // men mitt jobb vettu / mm //det är mycket stress // när man jobbar själv // i hemtjänst // man måste ha kunskap på den här // jag brukar säga // du kan du kan // men bara svettigt å så / brinna [Sonia tar sig åt huvudet] // tar jätte långtid på varje brukare men det ändå dom står på appen att jag ska bara ta fem eller tio minuter ibland tretti minuter men jag står där brukare en timme men ändå till slut // man göra rapporter // alltså fixa på nåt sätt // men man kan se på positiv sätt också	U1 U3 T1 T2 S1				

Exempel 29, Utdrag från två samtal i andraspråkstalande grupper i Psykologi 1

Yttrandet från samtalet om Psykologin idag inleds på rad 1 med klagörande (U1), där påverkan från sociala medier etableras och preciseras som både positiv och negativ. Därefter följer en omformulering (U2), där resonemanget tas om och knyts till föregående talare. Genom additiva tillägg (T1) breddas resonemanget med ytterligare konsekvenser, såsom stress och begränsade handlingsmöjligheter. Exemplifiering (U3) används för att konkretisera påverkan genom vardagsnära exempel på exponering för negativa videor, och yttrandet avslutas med kausal-konditional specificering (S1), där dessa villkor kopplas till upplevelser av stress. Expansionerna framträder därmed inte som avgränsade steg, utan som överlappande funktioner i ett sammanhängande resonemang. Yttrandet på rad 2 hämtat från samtalet om Stresshantering inleds med en personlig erfarenhetsram (U1), där Sonia etablerar stress som ett återkommande inslag i vardagen. Detta följs av exemplifiering (U3), där arbetsituationen i hemtjänsten konkretiseras genom beskrivningar av arbetsuppgifter och tidskrav. Genom tillägg (T1, T2) utvecklas resonemanget ytterligare, där aspekter som ensamarbete, ansvar och krav på kunskap bidrar till att nyansera bilden av stressen. Slutligen kan en situationsspecifik slutsats urskiljas implicit, där arbetsvillkoren framstår som en bidragande orsak till den upplevda stressen. Yttrandet rymmer således även kausal-konditional specificering (S1), där stressen kopplas till specifika arbetsvillkor, såsom att arbeta ensam och att hantera en diskrepans mellan schemalagd och faktisk tidsåtgång hos brukarna men som ändå till slut bidrar till att man klarar av att rapportera och ”fixa på nåt sätt”. Dessa samband uttrycks inte genom explicita kausala markörer, utan framträder successivt genom beskrivningar av arbetsituationen.

Expansionerna i samtalsutdragen i Exempel 29 är inte strikt avgränsade, utan som överlappande och samverkande funktioner i ett sammanhängande resonemang. Yttrandet illustrerar därmed hur personliga erfarenheter integreras med mer generella resonemang om stress i arbetslivet. Flera av dessa yttrande förblir dock monologiska i samtalen och ses som återkommande

mönster i samtalen i Psykologi 1. Samtidigt förekommer några få undantag från detta övergripande monologiska mönster. Detta kan exempelvis ses i samtal inom *Psykologi i dag*, där frågor om sociala mediers påverkan på barn och unga ger upphov till gemensamma utbyten, eller i frågor om stress som knyter an till elevernas egna erfarenheter (se 7.4.2). I dessa sammanhang bygger eleverna vidare på varandras bidrag och expanderar ämnesstoffet dialogiskt.

#### 7.4.4 Jämförelse bearbetning komplexitetsgrad

I kapitel 6 visades hur uppgifter i Psykologi 1 varierar i komplexitet och vilken kulturell domän de aktiverar, från *vardaglig* till *reflexiva* domänen. I linje med dessa resultat framträder i samtalen i Psykologi 1 tydliga skillnader i hur ämnesinnehållet bearbetas beroende på uppgiftens karaktär. För att synliggöra dessa skillnader presenteras i detta avsnitt Exempel 30, som illustrerar hur olika frågor aktiverar skilda kulturella domäner och därmed olika typer av bearbetning.

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Stresshantering: Vilka människor tror du är mest stressade, med tanke på ålder, kön, yrke etcetera. Varför?					
1	Sonia: förra året har / ingen särskild [ohörbart] av befolkning i ålder 16 till 84 år samma som de har känner sig stressad / nu 18 procent men 11 procent åsådå bland annat ungdomar / kvinnor 16 till 29 år gammal som det är [hon vrider handen för att visa ungefär] ung / mellan // eh / 33 procent och män är / 17 procent // mm / beror på kanske som / dom som 16-29 år det är betyder de har utbildning eller som dom har stressat av / vad har ni skrivit?	-				
2	Jenni: ja, jag har skriv / eh / mellan 20-30 år är dom som blir mest stressad / eh / 20-30 år för att dom börja kämpa på livet / det från början det är för att dom ska bestämma vilken utbildning dom ska // dom går / om den utbildning passar dom eller inte / vilket liv / vilket arbetsliv ska passa in / passa dom / för att söka jobb på det eller ska få jobb på det eller inte.	U1 U3 S1		✓		✓

Rad	Dialog	EXP	RE	PR	EO	SS
	Stresshantering: Vad blir du stressad av?					
3	Sonia: fråga 2 då? varför blir stressad? / för mig är tid // utbildning / arbete / som det är tid är mer stressad som man / funderar hela tid / att nu är / ska läsa ra / snart ska ha prov eller snart vi måste göra färdigt på den här uppgift / å så man måste tänka på barnen / som måste passa på / jobba barnen också / å ha tid med barn också åsså tid för att arbet / det är liten stressad / å man funderar hela tid att hur ska man ha tid på jobba för å ha pengar å sköta om / ekonomi då / mm.	U2 U3 T1 S1		✓		✓

Exempel 30. Utdrag från samtalet om Stresshantering, i andraspråkstalande grupper i Psykologi 1

Frågan om stresshantering i (rad 1 och 2) bygger på *öppet* innehåll och kräver att eleverna relaterar samhällseliga faktorer som ålder, kön och livssituation till stressnivåer. Analysen i kapitel 6 visar hur en sådan uppgift tenderar att positioneras mot *hög komplexitet* (se 6.4.1). Detta utifrån att resonemangen förutsätter generalisering, sambandstänkande och abstraktion.

I Sonias yttrande (rad 1) framträder en ambition uttrycka relevant innehåll genom användning av procentsatser och kategoriseringar utifrån ålder, kön, yrke. Samtidigt blir yttrandet alltför fragmentariskt vilket medför att det inte kan kodas som en expansion av ämnesinnehåll i analysen.

Jennis bidrag (rad 2) uppvisar däremot en fungerande bearbetning. Hon etablerar sitt resonemang genom klaggörande (U1), utvecklar det genom exemplifiering (U3) och avslutar med kausal-konditional specificering (S1), där sambandet mellan livsval, utbildning och upplevelser av stress tydliggörs. Här realiseras flera expansionsfunktioner som tillsammans möjliggör en reflexiv bearbetning av ämnesinnehållet.

Uppgiften på rad 3 har enligt analysen i kapitel 6 en lägre grad av komplexitet genom förankringen i en vardaglig kulturell domän som utgår från egna uppfattningar. Även om uppgiften i sig kan ses som öppen, då flera olika perspektiv kan lyftas, motsvarar den en låg grad av komplexitet (se 6.4.1). Sonias yttrande (rad 3) om vad som stressar henne utgår från egna erfarenheter, där faktorer som utbildning, arbete, familjeansvar och ekonomi successivt byggs upp genom expansioner såsom exemplifiering (U3) och tillägg genom addition (T1), grundade i egna uppfattningar förankrade i den vardagliga kulturella domänen. I detta exempel visar Sonia förmåga att expandera ämnesinnehållet, till skillnad från utdraget på rad 1 Exempel 30.

Kontrasten mellan exemplen i Sonias fall (rad 1 kontra rad 3) antyder hur olika uppgifter aktiverar olika kulturella domäner och därmed tenderar att utmana den språkliga och kommunikativa förmågan på skilda sätt. Uppgiften som förankras i den reflexiva domänen (rad 1) verkar utmana förmågan att

resonera, nyansera och relatera innehåll till olika perspektiv. Detta kan förstås utifrån att bearbetning av ämnesinnehåll skiljer sig åt beroende på vilken kulturell domän som aktiveras (jfr Council of Europe, 2001/2007; Skolverket, 2007), men också utifrån individuella skillnader i språkliga resurser, då vi ser att Jenny på rad 2 visar förmåga att expandera ämnesinnehållet även när frågan är förankrad i den reflexiva kulturella domänen. Uppgifter som i stället utgår från vardagliga erfarenheter kan däremot antas skapa större utrymme att använda språkliga resurser som är mer direkt tillgängliga för eleverna<sup>25</sup>. I Sonias fall framstår det som att den lägre komplexiteten i uppgiften (rad 3) sammanfaller med större möjligheter att utveckla och expandera innehållet.

## 7.5 Kapitelsammanfattning – Övergripande mönster

Analysen av samtalen i Medicin 1 och Psykologi 1 synliggör både likheter och skillnader i hur andraspråkstalande elever verbalspråkligt bearbetar och expanderar ämnesinnehåll i icke-lärlärda smågrupper. I båda ämnena framträder i huvudsak samma expansionstyper som resurser för bearbetning av ämnesinnehåll. Skillnaderna mellan ämnena ligger därmed inte i vilka expansionstyper som används, utan i hur dessa realiserar i samtalen. Resultaten kan samtidigt förstås i relation till uppgifternas karaktär och deras positionering i olika kulturella domäner, vilket analyserats i kapitel 6 (jfr. Macken-Horarik, 1996b).

I Medicin 1 identifieras 169 yttranden som innehåller expansioner. I analysen framträder både återkommande mönster och mer sporadiska undantag, men sammantaget visar resultaten elevernas förmåga att expandera och bearbeta ämnesinnehållet i samtalen. De mest frekventa expansionsformerna utgörs av klargöranden (U1), tillägg genom addition (T1) samt kausal-konditional specificering (S1), vilka tillsammans formar de dominerande mönstren i materialet. Expansionerna uttrycks främst genom reproduktion (RE), vilket syns tydligt i hur eleverna återger definitioner, normvärden och symtom genom formuleringar som ligger nära lärobokens innehåll, ofta genom explicit innantilläsning eller genom att återge etablerad faktakunskap. Majoriteten av expansionerna realiserar språkligt i satsliknande struktur (SS), vilket möjliggör att faktainnehåll kan utvecklas och specificeras i sammanhängande yttranden. Samtidigt visar analysen att expansioner också sker genom enstaka ord (EO), särskilt i uppgifter som efterfrågar symtom eller andra uppräkningsbara fakta. I dessa fall fungerar listning som en effektiv strategi för att successivt addera ny information till det pågående ämnesinnehållet. Interaktionellt organiserar bearbetningen i hög grad genom korta dialogiska sekvenser där expansionerna växer fram i samspel mellan flera talare. Elevernas bidrag bygger

---

<sup>25</sup> Se kapitel 2.3 om faktorer kring andraspråksinlärning och utveckling, särskilt jämförelsen mellan vardagsspråk och skolspråk (jfr Jim Cummins 1991).

ofta vidare på föregående yttranden genom klargöranden, tillägg eller specificeringar, vilket innebär att ämnesinnehållet utvecklas stegvis i dialogen. Expansionerna fungerar därmed som byggstenar i en gemensam förståelseprocess. Samtidigt förekommer även mindre frekventa expansionstyper, såsom omformulering (U2), exemplifiering (U3) och tillägg genom variation (T2). Dessa kan betraktas som undantag i materialet, men bidrar till att bredda elevernas bearbetning av ämnesinnehållet genom att möjliggöra perspektivskiften, förklaringar och alternativa resonemang. Sammantaget visar analysen att elevernas användning av expansioner i hög grad är förankrad i den *specifiserade kulturella domänen* och deklarativ kunskap som identifierades i kapitel 6. Bearbetningen präglas av lokal textanvändning och av en orientering mot deklarativ kunskap, där eleverna främst arbetar genom att återge, klargöra och specificera etablerad ämneskunskap. Expansionerna fungerar därmed som språkliga resurser för att gemensamt strukturera och synliggöra medicinska fakta i samtalen.

I Psykologi 1 identifieras 122 expansioner, fördelade över samtliga sex expansionstyper. Till skillnad från Medicin 1 uppvisar Psykologi 1 större variation mellan de enskilda samtalen, där olika expansionstyper får olika genomslag beroende på uppgiftens innehåll och komplexitet. Samtidigt framträder vissa återkommande mönster i materialet. Särskilt tydliga är klargörande (U1), exemplifiering (U3), tillägg genom addition (T1) samt kausal-konditional specificering (S1), vilka utgör centrala resurser i elevernas bearbetning av ämnesinnehållet. Omformulering (U2) och tillägg genom variation (T2) förekommer också, och kan därmed förstås som undantag i relation till de mer dominerande expansionsformerna.

En intressant skillnad i jämförelse med Medicin 1 är att exemplifiering (U3) används relativt frekvent i Psykologi 1, medan denna expansionsform förekommer mer begränsat i Medicin 1. Detta kan tolkas som att eleverna i Psykologi 1 i större utsträckning relaterar ämnesinnehållet till egna erfarenheter och vardagsnära situationer. Expansionerna fungerar därmed inte enbart som resurser för att utveckla ämneskunskap, utan också för att förankra resonemangen i erfarenhetsbaserade perspektiv.

Ett genomgående drag i Psykologi 1 är att expansionerna nästan uteslutande realiserar genom produktion (PR) och i satsliknande struktur (SS). Eleverna utvecklar ämnesinnehållet genom egna formuleringar i långa, sammanhängande yttranden där flera expansionstyper ofta samverkar inom samma talur. Detta skiljer sig tydligt från samtalen i Medicin 1, där expansionerna i större utsträckning realiserar genom reproduktion (RE) av ämnesinnehåll nära knutet till läroboken eller annan intertext. I Psykologi 1 framträder i stället en bearbetning där eleverna formulerar resonemang med egna ord och integrerar begrepp, värderingar och förklaringar i mer utbyggda yttranden. Klargöranden, exemplifieringar, additiva tillägg och kausal-konditionala specificeringar vävs därmed ofta samman i ett och samma resonemang. Detta skiljer

Psykologi 1 från Medicin 1, där expansionerna oftare realiserar i kortare och mer dialogiskt organiserade sekvenser.

Interaktionellt innebär detta att bearbetningen i Psykologi 1 i hög grad sker i monologiska sekvenser där enskilda talare utvecklar resonemang över flera satser. Expansionerna fungerar därmed inte bara som lokala tillägg till föregående yttranden, utan som integrerade resurser i längre resonerande framställningar. Även om kortare dialogiska utbyten förekommer, särskilt i uppgifter som tydligt anknyter till elevernas vardagsliv och egna erfarenheter, dominerar längre producerade yttranden i materialet som helhet.

Analysen visar också att variationen i expansionsmönster hänger samman med uppgifternas karaktär. I uppgifter som öppnar för reflektion, ställningstaganden och motiveringar används expansionerna för att utveckla mer utbyggda resonemang, ofta med inslag av exemplifiering och kausal-konditional specificering. I sådana fall aktualiseras i högre grad den *reflexiva kulturella domänen* och *högre ordningen tänkande*. I uppgifter som i stället ligger närmare elevernas vardagliga erfarenheter framträder ofta mer personligt förankrade exempel och erfarenhetsnära resonemang. Expansionerna blir då resurser för att förankra ämnesinnehållet i den *vardagliga kulturella domänen*. Samtidigt vilar bearbetningen genomgående på ämnesspecifik kunskap i psykologi, vilket innebär att eleverna rör sig mellan olika kulturella domäner beroende på uppgiftens innehåll och språkliga krav.

Sammantaget visar resultaten att Psykologi 1 präglas av en mer varierad och resonerande användning av expansioner än Medicin 1. Kombinationer av flera expansionstyper förekommer även i Medicin 1, men i Psykologi 1 framträder detta mönster mer konsekvent och i mer utbyggd form, där expansionerna fungerar som språkliga resurser för att resonera, exemplifiera, motivera och pröva olika perspektiv i bearbetningen av ämnesinnehåll. Samtidigt bekräftar kapitlets resultat analysen i kapitel 6 genom att visa hur elevernas bearbetning av ämnesinnehåll hänger samman med uppgifternas karaktär och deras positionering i olika kulturella domäner. I Medicin 1 sammanfaller uppgifternas slutna karaktär, lokal textanvändning och förankring i deklarativ kunskap inom den specificerade kulturella domänen med en bearbetning som präglas av språklig reproduktion med stöd av intertextbaserade formuleringar. Samtalen i Psykologi 1 sammanfaller däremot med uppgifternas öppnare karaktär och en växling mellan vardaglig och reflexiv kulturell domän, vilket möjliggör en bearbetning som i högre grad präglas av språklig produktion där elevernas egna språkliga resurser tas i anspråk. Kontrasten mellan samtalen i de två ämnena synliggör därmed hur samma expansionstyper kan användas på olika sätt beroende på uppgiftens komplexitet, vilket också förutsätter tillgång till språkliga resurser på olika sätt (jfr. Council of Europe, 2001/2007; Skolverket, 2007, 2022).

## 8 Andraspråkstalande elevers deltagande i olika gruppkonstellationer

Detta kapitel redovisar resultaten från den tredje delstudien. Studien undersöker hur andraspråkstalande elever deltar i muntliga gruppsamtal i dels språkmixade dels andraspråkstalande grupper. Studien fördjupar förståelsen av andraspråkselevers deltagande genom en jämförelse mellan olika gruppkonstellationer i Medicin 1.

Analysen tar sin utgångspunkt i de två dimensioner som formuleras av Shea (1994): *interaktionell kontroll*, som avser hur samtalets inriktning formas genom deltagarnas initiativtagande och vidareutveckling av innehåll, samt *perspektivinflytande*, vilket handlar om vilka tolkningar som erkänns och får genomslag i det gemensamma meningsskapandet (se avsnitt 5.6).

Kapitlet inleds med en kvantitativ översikt över hur yttranden som innehåller expansioner fördelas mellan samtalsdeltagarna i respektive samtal (8.1). Expansionerna analyseras i enlighet med den kodningsprocedur som redovisas i avsnitt 5.5. Därefter presenteras resultaten kvalitativt i respektive ämne (8.2–8.3). Analysen bygger på åtta samtal och illustreras genom utvalda utdrag som visar återkommande deltagandemönster utifrån interaktionell kontroll och perspektivinflytande. Resultaten från sex elevintervjuer om upplevda villkor för deltagande redovisas därefter (8.4) och analyseras utifrån samma metod enligt Shea (1994). Kapitlet avslutas med en sammanfattning (8.5).

Samtliga utdrag (Exempel) följer samma presentationsstruktur. Först återges transkriptionen med kodning av *interaktionell kontroll* (IK) och *perspektivinflytande* (P) och sedan följer analysen i löptexten.

## 8.1 Fördelning av språkliga expansioner i grupsamtal

Fördelningen av språkliga expansioner i de analyserade grupsamtalen presenteras här, vilket ger en överblick i vilken utsträckning olika deltagare bidrar genom expansioner i samtalen. Underlaget bygger på andelen verbalspråkliga expansioner per deltagare i varje samtal och visar därmed hur deltagandet i samtalen fördelar sig mellan samtalsdeltagarna.

### 8.1.1 Fördelning expansioner i språkmixade grupper

Fördelningen av expansioner av de språkmixade samtalsgrupperna visar andelen verbalspråkliga expansioner i varje samtal (se Tabell 28). Tabellen anger varje samtalsdeltagares andel expansioner i relation till det totala antalet i respektive samtal.

Tabell 28. Expansioner – fördelning expansioner i språkmixade grupper per samtal och deltagare. SVE1 –SVE4 = elever med svenska som förstaspråk

Samtal	Elev	Andel
Cirkulationsorganens sjukdomar	Elina	11%
	Ham	12%
	SVE1	45%
	SVE2	33%
Endokrina sjukdomar	Sonia	8%
	Yassir	15%
	Elina	24%
	SVE1	53%
Infektionssjukdomar	Sara	21%
	SVE3	50%
	SVE4	29%
Andningsorganens sjukdomar	Sonia	35%
	Yassir	5%
	SVE3	35%
	SVE4	25%

I tabell 28 framträder en relativt asymmetrisk fördelning av expansioner mellan samtalsdeltagarna, även om variationer förekommer mellan olika samtal. Samtalsdeltagare med svenska som förstaspråk (SVE 1 – 4) står för en större andel av yttrandena med expansioner än de andraspråkstalande deltagarna. I tre av fyra samtal är *förstaspråksdeltagarnas* andelar högre än *andraspråkstalande* deltagare. Detta indikerar att förstaspråksdeltagarnas i dessa samtal i större utsträckning bidrar med yttrandena som innehåller expansioner av ämnesinnehållet.

Samtalet om *Andningsorganens sjukdomar* i de språkmixade samtalen avviker dock från detta mönster. Här står Sonia för en lika stor andel expansioner

som en av SVE-eleverna (35 %). I detta samtal framträder därmed ett mer symmetriskt mönster mellan samtalsdeltagarna. I jämförelse med Sonias begränsade andel i samtalet om *Endokrina* sjukdomar (8 %) synliggörs en tydlig individuell variation utifrån andel expansioner.

Den efterföljande analysen av *interaktionell kontroll* (IK) och *perspektivinflytande* (P) i de språkmixade samtalen presenteras i avsnitt 8.2.

### 8.1.2 Fördelning expansioner i andraspråkstalande grupper

Fördelningen av expansioner av de andraspråkstalande samtalsgrupperna visar andelen verbalspråkliga expansioner i varje samtal (se Tabell 29). Tabellen anger varje samtalsdeltagares andel expansioner i relation till det totala antalet i respektive samtal.

Tabell 29. Expansioner – fördelning expansioner i andraspråkstalande grupper per samtal och deltagare

Samtal	Elev	Andel
Cirkulationsorganens sjukdomar	Sonia	27%
	Yassir	29%
	Jenni	22%
	Ham	22%
Endokrina sjukdomar	Sara	23%
	Jenni	55%
	Ham	22%
Infektionssjukdomar	Ham	36%
	Yassir	9%
	Jenni	55%
Rörelseorganens sjukdomar	Sonia	52%
	Yassir	48%

I tabell 29 framträder en relativt symmetrisk fördelning av expansioner mellan samtalsdeltagarna, även om variationer förekommer mellan olika samtal. I samtalen om *cirkulationsorganens* och *rörelseorganens* sjukdomar bidrar flera samtalsdeltagare i liknande omfattning med expansioner.

I samtalet om *endokrina* sjukdomar är fördelningen mer asymmetrisk mellan samtalsdeltagarna. Jenni står för mer än hälften av expansionerna (55 %), medan Ham och Sara bidrar i mindre utsträckning (22 respektive 23 %). Samtalet om *infektionssjukdomar* uppvisar ett liknande mönster, där Jenni står för den största andelen (55 %), medan Yassirs andel är betydligt lägre (9 %).

Den efterföljande analysen av *interaktionell kontroll* (IK) och *perspektivinflytande* (P) i de andraspråkstalande samtalen presenteras i avsnitt 8.3.

## 8.2 Språkmixade gruppsamtal

Detta avsnitt bygger på analyser av fyra gruppsamtal i språkmixade konstellationer inom kursen *Medicin 1*. Avsnittet är organiserat i två delar. I avsnitt 8.2.1 redovisas exempel på asymmetrisk fördelning av interaktionell kontroll och perspektiv, vilka framträder som övergripande mönster i analyserna av de språkmixade samtalen. I avsnitt 8.2.2 presenteras däremot situationer där interaktionell kontroll och perspektiv fördelas mer symmetriskt mellan samtalsdeltagarna, vilka i materialet i språkmixade samtalen framstår som undantag.

I varje exempeltabell (såsom Exempel 31, 32 etcetera) används följande förkortningar, vilka av utrymmesskäl inte förklaras i anslutning till varje enskilt exempel: IK = Interaktionell kontroll, P = Perspektiv. Ett plustecken (+) indikerar aktiv styrning eller genomslag, ett minustecken (-) indikerar följsamhet eller brist på respons. Inom parentes sidnummer från intertexten *Medicin 1 + 2*.

### 8.2.1 Mönster – asymmetriskt deltagande

Avsnittet behandlar mönster av asymmetrisk deltagande utifrån *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* i samtal mellan andraspråkstalande elever och förstaspråkstalande elever i *språkmixade* grupper. Det asymmetriska mönstret framträder som karakteristiskt för de språkmixade gruppernas samtalsdynamik som helhet. I avsnittet visar jag fyra sådana exempel (se Exempel 31 – 34), hämtade från tre olika samtal.

Det första exemplet på asymmetriskt deltagarmönster i de språkmixade grupperna är hämtat från samtalet om *Cirkulationsorganens sjukdomar*. Samtalsutdraget omfattar en diskussion mellan SVE1, SVE2 och Elina och kretsar kring vilka värden som räknas som för högt blodtryck (se Exempel 31).

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: Vilka värden räknar man som för högt blodtryck?				
1	SVE1: det kan ju vara att man har hög puls eller ja vet inte men / det ska vara tre gånger också [mätt tre gånger]	S1	+	-	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas inte upp
2	SVE2: det ska ligga under 140 genom 90	U1	+	+	<b>IK:</b> Initierar nytt innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
3	SVE1: ja exakt / om det är över det / då är det	S1	+	+	<b>IK:</b> Styr innehåll <b>P:</b> vidareutvecklas
4	Elina: för högt	U1	+	+	<b>IK:</b> Initierar begrepp <b>P:</b> Bidraget tas upp

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
5	SVE1: jaa / det står så här ”Det är vanligt att man vid någon enstaka gång vid stress kan ha högt blodtryck och det behöver inte vara farligt (s 229) / ja precis	U1	+	-	<b>IK:</b> Styr innehåll <b>P:</b> Bidraget ämnas obekräftat
6	SVE1: ja / men det står ändå att när man har över 140 genom 90 vid tre olika tillfällen så har man förhöjt blodtryck	S1	+	+	<b>IK:</b> Styr innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
7	SVE2: ja, det har du rätt i				<b>IK:</b> Bekräftar/medhåll

Exempel 31. Samtalsutdrag Cirkulationsorganens sjukdomar, språkmixad grupp

Resultatet visar ett asymmetriskt deltagandemönster där SVE1 och SVE2 i hög grad för samtalet framåt genom att initiera, precisera och vidareutveckla innehållet (rad 1–2, 5–6), vilket pekar på hög interaktionell kontroll. SVE2:s bidrag får perspektivinflytande i interaktionen (rad 3), och detsamma gäller för SVE1 på rad 7. Detta innebär att deras formuleringar i stor utsträckning sätter ramarna för samtalets innehållsliga utveckling. SVE1 initierar inte bara nytt innehåll utan påverkar också hur det tolkas genom att återkommande återknyta till och omformulera sina egna yttranden (rad 1, 5 och 6). På rad 6 justerar hon själv sin formulering genom ”ja, men...” och preciserar därmed den tolkning som sedan bekräftas av SVE2 (rad 7). Hennes bidrag får därmed genomslag i samtalet. Detta innebär dock inte att de alltid framstår som säkra eller explicit dominerande, utan snarare att deras språkliga initiativ oftare tas upp och byggs vidare på i gruppen. Elinas bidrag på rad 4 fungerar som ett klagörande i relation till rad 3. Hon bekräftar och preciserar den vedertagna förståelsen av att blodtryck över 140/90 är för högt, som till viss del bekräftas av SVE1 (rad 5). Dock får Elina svag interaktionell kontroll och perspektivinflytande i samtalet som helhet. Sett till den kvantitativa presentationen av andelen expansioner ger resultaten samma bild, då Elina endast bidrar med 11 procent av samtliga expansioner i samtalet (se 8.1.1) att jämföra med SVE1 som bidrar med 45 procent.

Ett övergripande mönster i samtalet om *cirkulationsorganens* sjukdomar är att Elinas och Hams bidrag huvudsakligen består av korta, bekräftande yttranden, såsom *ja* eller *mm*. Dessa bidrag bidrar till att upprätthålla samtalets progression men leder mer sällan till vidare expansion eller tematiska förskjutningar. Expansioner som skulle kunna omorientera samtalet eller introducera alternativa perspektiv förekommer i begränsad omfattning. Detta deltagandemönster återkommer i samtalet som helhet och ger därmed stöd för att betrakta exempel 31 som representativt för dess övergripande interaktionella struktur. Mönstret visar att den interaktionella kontrollen i hög grad ligger hos SVE1

och SVE2 genom att deras formuleringar tas upp och stabiliseras i den fortsatta interaktionen.

Det andra exemplet på asymmetriskt deltagande i de språkmixade grupperna hämtar jag från samtalet om *Endokrina sjukdomar*. I samtalet deltar SVE1, Sonia, Elina och Yassir. Samtalet behandlar en uppgiftsfråga om vilka komplikationer som kan uppstå vid diabetes (se Exempel 32).

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: Vilka komplikationer kan uppstå vid diabetes?				
1.	Sonia: Insulin är en nyckel som	U1	+	+	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
2.	SVE1: mm / som låser upp sockerporten	U1	+	+	<b>IK:</b> Bekräftar, och utvecklar <b>P:</b> Bidraget tas upp
3.	Yassir: låser upp /		-		<b>IK:</b> Bekräftar, och upprepar
4.	Elina: ja, betaceller	T1	+	+	<b>IK:</b> Bekräftar, och utvecklar <b>P:</b> bidraget tas upp
5.	SVE1: det är bra att komma ihåg / man kallar det för sockerporten i filmen	U1	-		<b>IK:</b> Bekräftar, och utvecklar <b>P:</b> Bidraget tas upp
6.	Yassir: jaa		-		<b>IK:</b> Medhåll
7.	SVE1: det tycker jag var bra / så att man vet vad den löser upp / sockerporten och däri betacellen // eller hur?	U1	+	+	<b>IK:</b> Bekräftar, och utvecklar <b>P:</b> Bidraget tas upp
8.	Flera svar från SVA-elever: mm		-		<b>IK:</b> Medhåll
9.	SVE1: det var därför hon ritade en cell åsådå en nyckel	U1	+	+	<b>IK:</b> Bekräftar, och utvecklar <b>P:</b> Bidraget tas upp
10.	SVE1: plus att eh själva kroppen da / insulinet är det som stannar av när vi går upp / eller hur / man mäter nånting	T1	+	+	<b>IK:</b> Bekräftar, och utvecklar <b>P:</b> Bidraget tas upp
11.	Sonia: mm		-		<b>IK:</b> Medhåll
12.	SVE1: då är det ju det som pumpas ut så att blodsockret går ner igen	U1	+	+	<b>IK:</b> Bekräftar, och utvecklar <b>P:</b> Bidraget tas upp
13.	Sonia: mm		-		<b>IK:</b> Medhåll
14.	Yassir: jaa		-		<b>IK:</b> Medhåll
15.	SVE1: ja / så det är den funktionen i kroppen / är ju att hålla jämn blodsockernivå / eller hur?	U1	+		<b>IK:</b> Bekräftar, och utvecklar <b>P:</b> Bidraget bekräftas
16.	Yassir: jaa		-		<b>IK:</b> Medhåll

Exempel 32. Samtalsutdrag, Endokrina sjukdomar, språkmixad grupp

Analysen av utdraget (Exempel 32) visar att SVE1 utövar *hög interaktionell kontroll* och samtidigt får ett starkt genomslag för sitt perspektiv i samtalet. Även om Sonia på rad 1 initierar ett innehållsligt bidrag om insulin som en nyckel, är det SVE1 som i de efterföljande turerna tar ansvar för att utveckla och etablera tolkningsperspektiv.

Redan på rad 2 knyter SVE1 an till Sonias yttrande genom en omformulering ("som låser upp sockerporten"), vilket både bekräftar det föregående bidraget och för samtalet vidare innehållsligt. I flera efterföljande turer (rad 5, 7 och 9) återkommer SVE1 till samma innehåll, men placerar det i ett vidare sammanhang genom metakommentarer som "det är bra att komma ihåg" och explicita hänvisningar till undervisningsmaterialet ("i filmen"). Genom detta metaspråk reglerar hon inte bara innehållet utan också hur det bör förstås och värderas. Dessa drag bidrar till att upprätthålla hennes interaktionella kontroll och etablera henne som en samordnande röst i samtalet. Samtidigt driver SVE1 samtalet vidare genom att bearbeta ämnesinnehållet om insulinets funktion i kroppen genom expansioner (raderna 10, 12 och 15). Hon söker stöd genom uttryck som "eller hur?" (rad 7, 15) men dessa fungerar snarare som sociala markörer för att konsolidera det redan etablerade perspektivet.

Elinas, Yassirs och Sonias bidrag i utdraget och i samtalet som helhet analyseras som *låg interaktionell kontroll*, ofta i form av korta responsyttranden ("mm", "jaa") (rad 6, 11, 13, 14 och 16). Och med låg interaktionell kontroll skapas få möjligheter till *perspektivinflytande* (P).

Sammantaget framträder en deltagandestruktur där initiativ, tolkningsramar och perspektivinflytande i hög grad koncentreras till SVE1. Det är genom hennes yttranden som samtalets innehåll struktureras och utvecklas, och det är också hennes tolkningar som etableras i utdraget. Övriga deltagares bidrag fungerar huvudsakligen stödjande och leder inte till att alternativa perspektiv introduceras eller får fäste.

Det tredje exemplet på asymmetriskt deltagande är också hämtat från samtalet om *Endokrina sjukdomar* (se Exempel 33).

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: Vilken funktion fyller insulin?				
1	SVE1: vad är det man behöver då [vid högt blodsocker]?		+		<b>IK:</b> Initierar innehåll
2	SVE1: behöver man insulin då?		+		<b>IK:</b> Fortsätter styra genom fråga
3	SVE1: det behöver man		+	+	<b>IK:</b> Styr innehåll, besvarar egen fråga <b>P:</b> Tolkning etableras
4	SVE1: ja för det är insulinet som sänker blodsockret när det blivit högt / det är mat å så som socker å mat å så	U1 S1	+	+	<b>IK:</b> Fortsätter styra innehåll genom fråga <b>P:</b> Tolkning etableras

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	som höjer de / alltså onyttigt / onyttig mat / höjer ju blodsockret så att det blir ojämnt				
5	Elina: mm / jaa		-		<b>IK:</b> Medhåll
6	Yassir: jaa		-		<b>IK:</b> Medhåll

Exempel 33. Samtalsutdrag, Endokrina sjukdomar, språkmixad grupp

Samtalsutdraget i Exempel 33 inleds med att SVE1 ställer en fråga om vilken funktion insulin fyller (rad 1) och följer direkt upp med ytterligare en fråga (rad 2). Dessa yttranden kodas som plus i interaktionell kontroll, då de styr samtalets innehåll och sätter ramarna för den fortsatta bearbetningen av uppgiften. På rad 3 besvarar SVE1 sin egen fråga, vilket ytterligare förstärker den interaktionella kontrollen och motiverar kodning med plus i *både interaktionell kontroll och perspektivinflytande*. På rad 4 utvecklar SVE1 sin tolkning genom en producerad expansion där orsakssamband mellan matintag, blodsockernivå och insulinets funktion förklaras. Yttrandet kodas som plus i interaktionell kontroll, eftersom det för samtalet vidare, och som plus i perspektiv då tolkningen etableras som tolkningsram i samtalet.

Elina (rad 5) och Yassir (rad 6) bidrar enbart med korta, bekräftande yttranden. Dessa kodas som minus i både interaktionell kontroll och perspektiv, eftersom de varken påverkar samtalets riktning eller bidrar till att utveckla innehållet vidare.

Samtalsutdraget präglas därmed av ett asymmetriskt deltagandemönster där SVE1 både initierar, besvarar och utvecklar samtalets innehåll, medan de övriga deltagarna huvudsakligen markerar instämmande. Detta ger SVE1 en position som påminner om en lärarroll, där interaktionen följer ett mönster som liknar klassrummets traditionella IRU-struktur (Gibbons, 2005; Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979). Genom att själv ställa frågor (I), besvara dem (R) och utveckla förklaringar som etableras i samtalet (F), utövar SVE1 kontroll över både samtalsriktning och tolkningsramar.

Utdragen i Exempel 31 – 33 illustrerar således ett asymmetriskt deltagandemönster där en enskild elev står för huvuddelen av både *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*, medan övriga deltagare förblir i bekräftande roller. Samtalet utvecklas i praktiken genom en röst, utan att alternativa perspektiv eller följdfrågor ges utrymme. Detta mönster sammanfaller med den kvantitativa redovisningen av andel expansioner i de språkmixade samtalen om *Cirkulationsorganens* och *Endokrina sjukdomar* (jfr. avsnitt 8.1.1), där SVE1 framstår som den deltagare som producerar flest expansioner.

Det fjärde exemplet på ett asymmetriskt deltagande visas i följande utdrag (exempel 34) från den språkmixade gruppens samtal om andningsorganens sjukdomar, en sekvens där Sonia, SVE3 och SVE4 deltar.

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Hur behandlas en person med lunginflammation?				
1	Sonia: an[tibiotika] (s 239)	U1	+	-	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidrag tas inte upp
2	SVE3: Det vanligaste är ju febernedsättande och hostdämpande [...]	U1	+	-	<b>IK:</b> Initierar nytt innehåll <b>P:</b> Bidrag tas inte upp
3	Sonia: inte ant [...] (s. 239)		-	(+)	<b>IK:</b> Initierar, prövande fråga. <b>P:</b> Bidrag tas delvis upp
4	SVE4: inte antibiotika? [lite ifrågasättande, titrar på SVE2]		-	-	<b>IK:</b> Initierar, prövande fråga. <b>P:</b> Bidraget tas upp
5	SVE3: Ja, men det är inte lika vanligt utan det är [...] det var väl om dom hade [ohörbart]	U1	+	+	<b>IK:</b> Initierar klagörande (viss osäkerhet) <b>P:</b> Bidraget tas upp
6	SVE4: Är det lunginflammation är det väl antibiotika? [ger stöd till Sonias förslag om antibiotika]	T2	+	+	<b>IK:</b> Initierar innehåll, variation <b>P:</b> Bidraget tas upp
7	SVE3 [läser i läroboken]: Det är om allmäntillståndet är dåligt eller haft feber i mer än 1 vecka. (s, 239)	U1	+	-	<b>IK:</b> Legitimerarar innehåll <b>P:</b> Tolkning etableras
8	Sonia: vad sade du? [fråga till SVE3] Hur [...]				Meta
9	SVE3: så de mer vanliga är ju febernedsättande och hostdämpande / sen antibiotika om man mår väldigt dåligt eller haft feber i mer än 1 vecka	U1 S1	+		<b>IK:</b> Sammanfattar och konsoliderar innehåll
10	Sonia: mhm		-		Medhåll

Exempel 34. Samtalsutdrag, Andningsorganens sjukdomar, språkmixad grupp

I detta utdrag (Exempel 34) framträder hur Sonia, trots en relativt hög grad av aktivitet i samtalet, ges begränsat *perspektivinflytande*. Redan på rad 1 tar introducerar Sonia perspektivet antibiotikabehandling, vilket dock inte följs upp i den följande turtagningen. Sonia återkommer därefter på rad 3 med samma perspektiv i ett prövande yttrande. Detta ges delvis bekräftelse på rad 4, där SVE4 upprepar samma fråga som Sonia på rad 1, frågan om antibiotika. Perspektivet förs därmed vidare i samtalet, men utan att ännu etableras som tolkningsperspektiv.

Det är dock först när perspektivet formuleras mer explicit av SVE4 på rad 6 som antibiotikabehandling förs upp på samtalsagendan och blir föremål för vidare bearbetning. Detta visar att Sonias förslag visserligen ges ett visst erkännande genom SVE4:s yttranden. Det är dock inte förrän dessa lyfts av SVE4 som det tas vidare av SVE3. Det är således inte Sonias formuleringar i sig som får genomslag i samtalet. Det är SVE3 som genomgående uppvisar *hög interaktionell kontroll* i samtalssekvensen. Detta sker genom att SVE3 initierar nytt innehåll (rad 2), omformulerar och villkorar tidigare yttranden (rad 5) samt legitimerar tolkningar genom hänvisning till läroboken (rad 7). Genom dessa handlingar sätter SVE3 ramarna för tolkningen och under vilka villkor ett perspektiv kan betraktas som giltigt i samtalet.

Sammantaget framträder ett övergripande mönster där Sonia i samtalet bidrar med en hög andel expansioner<sup>26</sup>, vilket också innebär att hon ofta tar initiativ och därmed uppvisar *interaktionell kontroll*. Den kvalitativa analysen visar dock att dessa initiativ sällan får genomslag i samtalet. Trots hög aktivitetsnivå leder hennes bidrag endast i begränsad utsträckning till tolkningsföreträde och ökat perspektivinflytande vilket får ses som ett mönster i samtalet om Andningsorganens sjukdomar.

Sammantaget visar analyserna av Exempel 31–34 ett genomgående mönster där de andraspråkstalande eleverna i de språkmixade samtalen intar en mer tillbakadragen deltagarroll. I många samtalssekvenser deltar de endast i begränsad utsträckning eller förblir helt tysta, och när de yttrar sig sker detta ofta genom korta bekräftande kommentarer såsom *mm* och *ja*, eller genom upprepning av enstaka ord. Dessa yttranden innebär i regel ingen expansion av ämnesinnehållet och bidrar inte till att föra samtalet vidare eller introducera nya perspektiv. SVE-eleverna dominerar därmed samtalen genom att initiera, utveckla och legitimera tolkningar, medan de andraspråkstalande elevernas bidrag främst fungerar bekräftande och understödjande. Detta deltagandemönster innebär att interaktionell kontroll och tolkningsföreträde i hög grad koncentreras till SVE-eleverna, samtidigt som de andraspråkstalande elevernas interaktionella kontroll och perspektivinflytande förblir begränsade.

Det samlade resultatet visar att asymmetrin i deltagande i de språkmixade samtalen inte enbart handlar om graden av expansioner, utan om vem som ges utrymme att etablera, legitimera och vidareutveckla ämnesinnehållet. Mönstret återkommer genom de analyserade samtalen och kan därför betraktas som representativt för deltagandestrukturen i materialet som helhet.

---

<sup>26</sup> En närmare analys visar att en stor andel av dessa expansioner sker genom reproduktion, främst i form av innantilläsning och lokal textanvändning. Detta synliggör hur läroboken blir en del av läroprocessen och används som stöd för deltagande i samtalet.

## 8.2.2 Undantag – symmetriskt deltagande

Avsnittet behandlar symmetrisk interaktion utifrån *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*. I analysen framstår dessa fall dock som undantag i de språkmixade samtalsgrupperna. I avsnittet visar jag tre sådana exempel (se Exempel 35 - 37), hämtade från tre olika samtal.

Det första exemplet på symmetri mellan deltagarnas bidrag av expansioner hämtar jag från samtalet om *Cirkulationsorganens sjukdomar* där Elina, Ham, SVE1 och SVE2 deltar (se Exempel 35).

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: Vilka värden räknar man som för högt blodtryck				
1	Elina: blodtrycket ligger under 140 genom 90	U1	+	+	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
2	SVE1: jaa / så allt över det / räknas som för högt	S1	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
3	Elina: ja		-		<b>IK:</b> Bekräftar innehåll
4	SVE1: visst är det så?		+	+	<b>IK:</b> Bekräftar innehåll
5	Elina: mm		-		<b>IK:</b> Medhåll
6	Ham: säger vi 140 då / eller säger vi bara över	T2	+	-	<b>IK:</b> Prövande tolkning <b>P:</b> Bidraget tas upp
7	Elina: för högt	U1	+	+	<b>IK:</b> alternativ formulering. <b>P:</b> tas upp
	SVE1: för hög / för högt som det står i frågan		+		<b>IK:</b> Bekräftar och legitimerar innehåll

Exempel 35. Samtalsutdrag, Cirkulationsorganens sjukdomar, språkmixad grupp

I utdraget i Exempel 35 framgår att både Elina och Ham tidigt i samtalet initierar egna bidrag (raderna 1, 6 och 7), vilket markerar deras initiativförmåga och visar på *interaktionell kontroll*. Dessa yttranden tas delvis upp och utvecklas vidare, vilket ger dem ett visst *perspektivinflytande*. I detta avseende uppvisar utdraget en mer symmetrisk fördelning av interaktionell kontroll och perspektiv än vad som framträder i övrigt i detta samtal (jfr. 8.2.1). Utdraget (exempel 35) av ett mer symmetriskt deltagande är begränsat till enstaka sekvenser från samtalet som helhet, men visar att deltagandemönstret stundtals skiftar. I detta samtal framträder dock initiativen från Elina och Ham i början av samtalet, men avtar successivt under samtalets gång. I detta samtal förekommer också längre passager där samtalet enbart förs mellan SVE-eleverna, medan både Elina och Ham tycks bearbeta innehållet på egen hand under tystnad. Samtalet återgår till ett mönster där SVE-eleverna i högre grad styr innehåll och får tolkningsföreträde (jfr. 8.2.1). Detta innebär att även om Exempel 35 uppvisar drag av mer symmetrisk interaktion i form av fördelad interaktionell kontroll och visst perspektivinflytande, framstår detta som ett undantag snarare än ett genomgående mönster i materialet.

Det andra exemplet på symmetri av expansioner mellan deltagarna hämtar jag från samtalet om *Endokrina sjukdomar*, där Yassir, Elina och SVE1 diskuterar komplikationer vid diabetes (se Exempel 36).

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: Vilka komplikationer kan uppstå vid diabetes?				
1	SVE1: å sen kan de va att man dör / för att man inte får insulin / eller att man blir medvetlös	T1	+	+	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
2	Elina: [...] eller att man kan gå i koma	T1	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
3	SVE1: ja exakt / så hette det / bra / det hette diabeteskoma / eller insulinkoma?				<b>IK:</b> Bekräftar innehåll
4	Elina: insulin / ehh. / sänker	T1	+	+	<b>IK:</b> Initierar nytt innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
5	SVE1: jaa, sänker / man tappar medvetandet	U1	+	-	<b>IK:</b> Bekräftar och utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas inte upp
6	Elina: min brorson har diabetes typ 1 / när han var nio / nio år	U3	+	+	<b>IK:</b> Nytt innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
7	Yassir: det kan börja från ett [års ålder] också / eller hur!?	T1	(+)	+	<b>IK:</b> Bekräftar och utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
8	SVE1: jaa / det kan börja tidigt / ett år / jag trodde faktiskt man var född med det / men jag hade fel / jag trodde det var ärftligt ja	U1	+	+	<b>IK:</b> Bekräftar och utvecklar innehåll <b>P:</b> Tolkning etableras
9	Elina: så det är sällan det är / fått det med [födelsen]	U1	+		<b>IK:</b> Klargör innehåll

Exempel 36. Samtalsutdrag, Endokrina sjukdomar, språkmixad grupp.

SVE1 inleder samtalet (rad 1, Exempel 36) med en expansion kring följderna av insulinbrist, vilket etablerar ett innehåll som de andra deltagarna tar upp och vidareutvecklar. Elina bidrar på rad 2 med perspektivet koma, vilket bekräftas och omformuleras av SVE1 på rad 3 genom införandet av medicinska termer. Här framträder ett exempel på ömsesidig ämnesutveckling, där Elinas bidrag erkänns och ges genomslag, vilket indikerar delad *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*.

Ett liknande samspel kan observeras i raderna 4–5 samt 6–9. Elina initierar på rad 4 en tolkning som tas upp och delvis utvecklas av SVE1 på rad 5. Hennes personliga erfarenhet på rad 6 introducerar ett nytt innehållsspår som får genomslag i samtalet och följs upp på rad 7 av Yassir. Även Yassir bidrar aktivt genom ett prövande yttrande, vilket tas upp och vidareutvecklas i

efterföljande turer (rad 8–9). Dessa sekvenser visar hur flera deltagare ges möjlighet att initiera innehåll som tas upp och bearbetas vidare.

Sammantaget visar utdraget (Exempel 36) ett mer symmetriskt deltagarmönster där *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* delas mellan flera deltagare snarare än koncentreras till en enskild röst. Samtidigt framstår detta mönster som ett undantag i materialet som helhet i de språkmixade samtalen. Även om exempel 36 uppvisar drag av mer symmetrisk interaktion, visar den kvantitativa redovisningen (se 8.1.1) att SVE1 står för en större andel expansioner i samtalet, medan Elinas och Yassirs bidrag sammantaget är mer begränsade. Det mer symmetriska deltagandet i detta utdrag bör därför förstås som ett undantag inom samtalet, snarare än som representativt för samtalet i dess helhet. En möjlig aspekt i denna mer dialogiska bearbetning är att personliga erfarenheter förs in i samtalet, särskilt på raderna 6–9, vilka i samtalet förankras och legitimeras inom den ämnesspecifika domänen. Därigenom skapas en bro mellan vardagskunskap och ämneskunskap, vilket potentiellt bidrar till att fler deltagare ges perspektivinflytande.

Det tredje exemplet på symmetrisk deltagande är hämtat från det språkmixade samtalet om *Infektionssjukdomar*, där SVE3, SVE4 och Sara diskuterar candidainfektion (se Exempel 37).

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: hur smittar candidainfektion?				
1	SVE3: det var väl det vi sa / var en svampinfektion / hm / i munnen å kunna gå ner i hela tarm-systemet	U2	+	+	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
2	SVE4: okej		–		<b>IK:</b> Medhåll.
3	Sara: det känns som att det händer fast det är överväxt [att normalfloran rubbas vid tillväxt av svamp] <sup>27</sup>	U1	+	–	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas inte upp
4	SVE-eleverna: mjaa (osäkra)		–		<b>IK:</b> Vag bekräftelse.
5	Sara: smitta		+	+	<b>IK:</b> Förtydligar innehåll med begrepp. <b>P:</b> Bidraget tas upp
6	SVE4: men smitta är inte att / det / alltså kommer från nåt ställe	T2	+	+	<b>IK:</b> Reder ut aspekter av innehåll. <b>P:</b> Bidraget tas upp
7	Sara: ja. det också // i förlängningen	U1	+		<b>IK:</b> Bekräftar och utvecklar
8	Sara [läser från skärmen]: den vanligaste orsaken är en obalans	U1	+	+	<b>IK:</b> legitimerar.

<sup>27</sup> I läroboken *Medicin 1* används ”tillväxtpmöjligheter” s 294 – Sara använder ”överväxt” i betydelsen att svampen finns (tillhör normalfloran) men när det blir svampinfektion sker det överväxt av candida.

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	i slidans / bakterieflora / vilket kan ge överväxt av candida				<b>P:</b> Tolkning etableras, legitimeras
9	SVE3 och SVE4: jaa		–		<b>IK:</b> Medhåll
10	Sara fortsätter: det är en svamp som bara finns i små mängder i bakterien / i mag-tarmkanalen och slidan	U1	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
11	SVE3: ja det var ju det dom menade att det blev rubbad normalflora	U2	+		<b>IK:</b> Utvecklar innehåll

Exempel 37. Samtalsutdrag, Infektionssjukdomar, språkmixad grupp

I detta utdrag framträder Sara som en aktiv deltagare som återkommande initierar nya tolkningar och förklaringar (raderna 3, 5, 7, 8, 10). Hon uppvisar därmed *hög interaktionell kontroll* genom att föra in alternativa förklaringar och förtydliga centrala begrepp. Däremot får hennes perspektiv inte alltid omedelbart genomslag. När hon på rad 3 lanserar en alternativ förklaring bemöts detta endast av osäkra gensvar (rad 4), vilket innebär att tolkningen inte etableras i dialogen.

Först när Sara hänvisar till intertexten och läser innantill (raderna 8, 10) får hennes bidrag tydligare bekräftelse av de övriga deltagarna (raderna 9, 11). Samtalsutdraget visar således att Sara har förmåga att ta interaktionell kontroll och i viss mån också uppnå perspektivinflytande. Detta inflytande framstår dock som begränsat och villkorat, eftersom hennes perspektiv får genomslag först när det stöds av en auktoritativ röst från läroboken. Den kvantitativa redovisningen visar att Sara producerade färre expansioner än exempelvis SVE3, vilket pekar på en mer begränsad möjlighet att upprätthålla interaktionell kontroll över tid och därmed också färre möjligheter att få perspektivinflytande.

Analyserna (se Exempel 35–37) visar att de andraspråkstalande eleverna i flera fall initierar nya teman och bidrar med expansioner, vilket indikerar en förmåga att bearbeta ämnesinnehållet och därmed utöva *interaktionell kontroll*. Jämförelsen med SVE-elevernas deltagande visar dock att interaktionella kontroll inte nödvändigtvis leder till *perspektivinflytande*. Samtalen som helhet präglas i stället av asymmetriska mönster där initiativ från de andraspråkstalande eleverna i begränsad utsträckning tas upp, vidareutvecklas eller får genomslag i det gemensamma meningsskapandet. I vissa sekvenser tilldelas de andraspråkstalande eleverna *perspektivinflytande* där deras bidrag bekräftas, expanderas och bidrar till fortsatt ämnesutveckling. Men dessa fall framstår som undantag i relation till helheten. Sammantaget visar resultaten att de andraspråkstalande eleverna uppvisar förmåga till initiativ och interaktionell kontroll, men att de strukturella villkoren i samtalen ofta begränsar möjligheten att omsätta dessa initiativ i ett mer varaktigt tolkningsinflytande.

Både den *interaktionella kontrollen* och *perspektivinflytandet* är därför i regel koncentrerade till SVE-eleverna (jfr 8.2.1).

## 8.3 Andraspråkstalande gruppsamtal

Detta avsnitt bygger på analyser av fyra samtal i andraspråkstalande grupper inom kursen *Medicin 1*. Liksom i tidigare avsnitt analyseras samtalen med stöd i Shea (1994) utifrån *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*.

Avsnittet är organiserat i två delar, på samma sätt som avsnitt 8.2, och belyser olika deltagandemönster. I 8.3.1 presenteras exempel på mer symmetriskt deltagande med avseende på *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*, vilket i analysen betraktas som återkommande mönster, medan 8.3.2 behandlar situationer där mer asymmetriskt deltagande framträder och som här får ses som undantag.

I varje exempeltabell (såsom Exempel 38, 39 etcetera) används följande förkortningar, vilka av utrymmesskäl inte förklaras i anslutning till varje enskilt exempel: IK = Interaktionell kontroll, P = Perspektiv. Ett plustecken (+) indikerar aktiv styrning eller genomslag, ett minustecken (–) indikerar följsamhet eller brist på respons. Inom parentes sidnummer från intertexten *Medicin 1 + 2*.

### 8.3.1 Mönster – symmetriskt deltagande

I detta avsnitt presenteras samtalsutdrag där deltagandet präglas av symmetriskt deltagande vilka ses som mönster i analysen av de andraspråkstalande grupperna. Detta återkommande mönster framträder som karakteristiskt för de andraspråkstalande gruppernas samtalsdynamik som helhet. I avsnittet visar jag tre sådana exempel (se Exempel 38 – 40), hämtade från två olika samtal.

Det första exemplet på symmetriskt deltagande utifrån interaktionell kontroll och perspektiv är hämtat från samtalet om *Endokrina sjukdomar* där Ham, Jenni och Sara deltar. I samtalsutdraget nedan diskuteras frågan om insulinets funktion (Exempel 38).

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: Vilken funktion fyller insulin?				
1	Ham: jaaa / insulin är viktig för / ehhh // hålla koll på nivån av socker i blodet	U1 S1	+	+	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
2	Jenni: jaa / och här det står också att insulin behövs för att glukosen ska komma in i cellerna (s. 264)	U1 S1	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
3	Ham: ja / för jag tror den tar ansvar för att hålla koll på sockret i blodet	U2	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
4	Ham: å sen / som du sa / att cellen / för energin den behövs	U2	+	+	<b>IK:</b> Omformulerar innehåll

Exempel 38. Samtalsutdrag Endokrina sjukdomar, andraspråkstalande grupp

I detta utdrag (Exempel 38) framstår bearbetningen av ämnesinnehållet som ett resultat av delad *interaktionell kontroll* och *perspektivtagande*. Det symmetriska deltagande kännetecknar de andraspråkstalande samtalsgrupperna. Ingen enskild deltagare etablerar ett ensidigt tolkningsföreträde; i stället formas ämnesinnehållet successivt genom att deltagarnas bidrag relateras till varandra och integreras i samtalet.

Samtalet inleds med att Ham på rad 1 initierar en tolkning av insulinets funktion genom att koppla insulin till reglering av blodsockernivån. Yttrandet kodas som plus i interaktionell kontroll, då Ham sätter ett innehållsligt fokus som blir utgångspunkt för den fortsatta bearbetningen. Samtidigt etableras ett perspektiv som tas upp av de övriga deltagarna. Jenni följer på rad 2 upp Hams bidrag genom att utveckla perspektivet med en läroboksförankrad förklaring om glukosens upptag i cellerna. Hennes yttrande bekräftar och fördjupar den tidigare tolkningen och kodas därför som plus i både interaktionell kontroll och perspektivinflytande. Genom att tillföra ny information som relaterar till det redan etablerade temat bidrar Jenni till att föra samtalet vidare. Perspektivet tar vidare på rad 3 där Ham både bekräftar Jennis bidrag (rad 3) och knyter samman insulinets reglerande funktion med cellernas energibehov (rad 4). Genom omformulering och tematiskt tillägg visar Ham hur tidigare yttranden tas upp och vidareutvecklas.

Språkliga markörer som *ja* och *å sen* signalerar ett aktivt samspel där deltagarna orienterar sig mot varandras bidrag och gemensamt bygger vidare på innehållet. I jämförelse med de språkmixade samtalen utvecklas bekräftelserna här också till expansioner. I de språkmixade samtalen utgörs bekräftelserna däremot i högre grad av enbart bekräftande småord, utan att innehållet utvecklas vidare. Samtliga samtalsdeltagare i Exempel 38 tar aktiv del i bearbetningen av ämnesinnehållet och analyseras därför med plus både vad gäller *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*. Utdraget i Exempel 38 gör sekvensen representativ för samtalet som helhet.

Det andra exemplet är hämtat från ett samtal om *Cirkulationsorganens sjukdomar* där Sonia, Yassir, Jenni och Hanna deltar. Samtalsutdraget (exempel 39) inleds med frågan om vilka blodtrycksvärden som räknas som för höga.

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: vilka blodtrycksvärden räknas som för höga?				
1	Sonia: 120/80 / ehh // ä[r] normal [från anteckningar]	U1	+	-	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas ej upp
2	Yassir: de är max / det är normal. blodtrycket är 130 max (s. 229) <sup>28</sup>	T1	+	-	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas ej upp
3	Sonia: se här / normalt skall blodtrycket ligga under / UNDER 140 // och 90 (s 229)	T2	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
4	Hanna: hundrafyrti // till nitti / over, over den här [140/90]	S1	+	+	<b>IK:</b> Specificerar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas ej upp
5	Sonia: om over 140/90 det är / det är risk" [från anteckningar]	S1	+		<b>IK:</b> Specificerar innehåll.

Exempel 39. Samtalsutdrag Cirkulationsorganens sjukdomar, andraspråkstalande grupp

I samtalsutdraget (Exempel 39) om *Cirkulationsorganens* sjukdomar förhandlar eleverna gemensamt kring vad som definieras som högt blodtryck. Sonia inleder samtalet (rad 1) genom att ange värdet 120/80 som normalt, vilket etablerar hennes interaktionella kontroll. Yassir (rad 2) tar därefter initiativ till ett alternativt svar genom att ange 130 som maxvärde, men hans bidrag får inget tydligt upptag i samtalet.

Från rad 3 visar Sonia åter hög interaktionell kontroll genom att hänvisa till lärobokens formuleringar: ”se här, normalt ska blodtrycket ligga under 140/90”. Uttrycket ”se här” markerar säkerhet och auktoritet i framförandet. Genom denna hänvisning får hon ett *starkt perspektivinflytande*, och hennes formulering etableras som en normerande referenspunkt som de andra deltagarna tar upp och vidareutvecklar. När Hanna (rad 4) bekräftar och preciserar värdena samt Sonia (rad 5) kopplar dessa till risk, fördjupas samtalet mot en gemensam förståelse av vad som utgör högt blodtryck.

Samtalssekvensen kan därmed tolkas som ett exempel på relativt symmetriskt deltagande, då flera elever bidrar till den gemensamma meningsskapande processen, även om perspektivinflytandet i hög grad är koncentrerat till Sonia.

Det tredje samtalsutdraget av symmetriskt deltagande i de andraspråkstalande grupperna är också hämtat från samtalet om *Cirkulationsorganens* sjukdomar där deltagarna fortsätter att bearbeta innehållet om vilka värden som räknas som för högt blodtryck (Exempel 40). I den här sekvensen deltar Yassir, Jenni och Hanna.

<sup>28</sup> I läroboken Medicin 1 + 3, s 229 anges att det finns ett maxvärde för diabetiker på 130/80-85.

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: vilka blodtrycksvärden räknas som för höga?				
1	Yassir: 140/90, va?	U1	+	+	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
2	Jenni: ehh. / över / över 140 [ohörbart]	T2	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp
3	Hanna: men det 140 / är inte farlig	T2	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp.
4	Yassir: ja / men över	U1	+	+	<b>IK:</b> Utvecklar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas upp.
5	Hanna: ja men över är farlig	U1	+		<b>IK:</b> Omformulerar innehåll

Exempel 40. Samtalsutdrag Cirkulationsorganens sjukdomar, andraspråkstalande grupp

Samtalsutdraget visar ett symmetriskt deltagandemönster där *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* fördelas mellan deltagarna. Flera elever initierar, utvecklar och omformulerar innehållet (rad 1–5), och bidragen tas fortlöpande upp och integreras i den fortsatta interaktionen. Ingen enskild deltagare behåller ensam kontroll över samtalsriktning; i stället förhandlas och preciseras förståelsen gemensamt genom successiva bidrag. Den *interaktionella kontrollen* cirkulerar därmed i samtalen, samtidigt som *perspektivinflytande* delas mer symmetriskt.

Yassir inleder sekvensen (rad 1) genom att pröva sin förståelse med frågan ”140/90, va?”. Han etablerar därmed interaktionell kontroll genom att initiera samtalsämnet, men markerar samtidigt osäkerhet genom den frågande partikeln ”va?”, vilket öppnar för bekräftelse och gemensam precisering. Jenni (rad 2) utvecklar därefter resonemanget genom att markera att det handlar om värdet *över* 140/90, vilket för samtalen vidare mot en mer precis definition. Hanna (rad 3) bidrar genom att nyansera resonemanget och påpeka att ”det 140 är inte farligt”, vilket fördjupar förståelsen att det är värdet *över* 140 som är riskabla värden.

I de följande turerna (rad 4–5) sker en gemensam precisering av innehållet. Yassir återknyter till resonemanget med ”ja men över”, och Hanna omformulerar detta till en sammanfattande slutsats: ”över är farligt”. Därigenom etableras en gemensam förståelse av vad som kännetecknar högt blodtryck, där flera deltagare bidrar till den gemensamma meningsskapande processen och där perspektivet successivt förankras.

Sammantaget visar analyserna av exempel 38–40 att samtalen i de andraspråkstalande grupperna ofta präglas av ett relativt symmetriskt deltagande. Den interaktionella kontrollen fördelas mellan flera deltagare, och perspektivinflytandet rör sig successivt mellan olika röster i samtalen. Ämnesinnehållet byggs i hög grad upp gemensamt genom att deltagarna tar upp, bekräftar och vidareutvecklar varandras bidrag, vilket bidrar till en fortlöpande meningsskapande process.

Den kvantitativa redovisningen av expansioner i de andraspråkstalande samtalen (tabell 29, se 8.1.2) ligger i linje med denna bild och visar att bidragen i samtalen ofta är relativt jämnt fördelade mellan deltagarna. I samtalen om infektionssjukdomar och endokrina sjukdomar framträder dock ett avvikande mönster, där Jenny bidrar med över hälften av samtliga expansioner. Detta kan peka mot en viss asymmetri i den interaktionella kontrollen i dessa sekvenser. Sammantaget visar resultaten ändå att samtalen i de andraspråkstalande grupperna, sett som helhet, uppvisar ett deltagandemönster där interaktionell kontroll och perspektivinflytande i stor utsträckning delas mellan deltagarna, utan att någon enskild röst genomgående dominerar.

### 8.3.2 Undantag – asymmetriskt deltagande

I detta avsnitt presenteras samtalsutdrag som kännetecknas av asymmetriska deltagarmönster, vilket får ses som undantag i samtalen i de andraspråkstalande grupperna. I avsnittet visar jag två sådana exempel (se Exempel 41 – 42), hämtade från två olika samtal.

Det första exemplet på asymmetriskt deltagarmönster i de andraspråkstalande grupperna hämtar jag från samtalet om *Infektionssjukdomar* där Ham, Jenni och Yassir deltar. Samtalsutdraget (exempel 41) fokuserar på frågan om hur candidainfektion smittar.

Rad	Dialog	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: Hur smittar candidainfektion?				
1	Ham: okej / som jag hittat så står det: obalans i slidans bakterieflora vilket kan ge överväxt av candida	U1 S1	+	-	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Bidraget tas ej upp
2	Ham: det är vad jag hittat / kanske fel kanske rätt	-	-		Meta
3	Jenni: jag vet inte	-	-		Meta
4	Jenni: smittan kommer oftast från personen själv [...] vilket gör det svårt att uppge någon inkubationstid (s. 294)	U1	+	+	<b>IK:</b> Initierar innehåll <b>P:</b> Tolkning etableras
5	Ham: så / vad ska skriva?	-			Meta
6	Jenni: smittan kommer oftast från personen själv (s. 294)	U1	-		<b>IK:</b> Omformulerar innehåll

Exempel 41. Samtalsutdrag Infektionssjukdomar, andraspråkstalande grupp

I samtalsutdraget om candidainfektion inleder Ham (rad 1) genom att läsa från en extern digital källa<sup>29</sup> och presenterar ett orsakorienterat perspektiv, där infektionen kopplas till obalans i slidans bakterieflora. Yttrandet markerar initial *interaktionell kontroll*, men perspektivet får inget genomslag i samtalet då det

<sup>29</sup> Intertext som inte är lokaliserbar i inspelningen. Men Ham läser direkt från skärmen.

inte tas upp av de andra deltagarna. På nästa tur (rad 2) markerar Ham osäkerhet kring informationen, vilket ytterligare reducerar *perspektivinflytandet*. Även Jennis yttrande i rad 3 präglas av osäkerhet och bidrar inte till någon innehållslig utveckling.

På rad 4 etableras *interaktionell kontroll* genom Jennis innantilläsning från läroboken. Därigenom förskjuts samtalet till en auktoritativ röst av institutionellt sanktionerad kunskap. Denna formulering får genomslag och förs vidare i Jennis omformulering i rad 6, där *tolkningsperspektivet* etableras.

Samtalssekvensen illustrerar därmed en asymmetri i interaktionell kontroll, där osäkerhetsmarkörer och följsamma yttranden inte leder till vidare förhandling, medan lärobokstexten fungerar som en central resurs för att etablera ett giltigt svar. Även om flera röster kommer till tals, är det den institutionellt auktoritativa texten som avgör vilket perspektiv som får genomslag i samtalet.

Det andra exemplet hämtar jag från samtalet om *Rörelseorganens sjukdomar* där Yassir och Sonia deltar. Samtalsutdraget (Exempel 42) kretsar kring vad som rekommenderas till personer i riskzonen för osteoporos.

Rad	Transkribering	EXP	IK	P	Analys
	Fråga: Vad rekommenderas till personer i riskzonen för osteoporos?				
1	Yassir: det GÖR man / genom / fysisk aktivitet / kalcium och vitamin D ges för att minska risken för höft- kotfrakturer hos äldre (s. 252)	U1	+	+	IK: Initierar innehåll P: Bidraget tas upp
2	Yassir: okej / du måste ahhh / fråga till dig själv också / du behövs inte själv / köpa kalcium och vitamin D / förstår du? / hur vet / hur vet du / behövs vitamin D eller kalcium?	T2 S1	+	+	IK: Utvecklar innehåll P: Bidrag tas vidare
3	Sonia: ja / men /	-	-		IK: markerar variation
4	Yassir: men du måste söka åhh / prata med läkare	T2	+	+	IK: Utvecklar innehåll P: Bidrag tas vidare
5	Sonia: men / men vitamin D [...] och kalcium vi kan också hitta från maten	T2	+		IK: Initierar alternativ. P: Bidrag tas vidare
6	Yassir: ja, maten ja / det är ingen fara men medicinen / om jag har / till exempel du har vitamin D	T2	+	+	IK: Utvecklar innehåll P: Bidrag tas vidare
7	Sonia: behöver behandla eller?		+		IK: Försöker tydliggöra

Exempel 42. Samtalsutdrag Rörelseorganens sjukdomar, andraspråkstalande grupp

I samtalsutdraget (Exempel 42) om osteoporos etableras *interaktionell kontroll* och ett centralt perspektivinflytande genom Yassirs innantilläsning ur

läroboken om förebyggande åtgärder (rad 1). *Perspektivet* får genomslag och förs vidare i samtalet. På rad 2 utvecklar Yassir resonemanget genom reflekterande frågor om behovet av kosttillskott, vilket bidrar till fortsatt *perspektivinflytande*. På rad 3 försöker Sonia introducera en alternativ ingång, men yttrandet blir avbrutet och får inget gehör i samtalet. På rad 4 utvecklas det tidigare perspektivet vidare genom att betydelsen av medicinsk rådgivning lyfts fram. När Sonia på rad 5 påpekar att kalcium och D-vitamin även kan tillföras via kosten, introduceras ett alternativt perspektiv, men detta får inget genomslag, då Yassirs fokus fortsatt ligger på hur man kan avgöra om vitaminbrist föreligger. På rad 6 återkopplar Yassir visserligen till kost, men fokus kvarstår på frågan om hur man ska veta om man har vitaminbrist eller inte. Sonias avslutande fråga på rad 7 kan därmed förstås som ett försök att förstå huruvida Yassir menar att behandling är nödvändig eller inte.

I Exempel 42 visar analysen av samtalssekvensen en asymmetri i *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*, där tolkningsföreträde i huvudsak ges till Yassir. Samtidigt visar den kvantitativa redovisningen av expansioner i samtalet om *Rörelseorganens sjukdomar* att både Yassir och Sonia bidrar med expansioner i liknande omfattning i detta samtal, vilket indikerar *en hög interaktionell kontroll* från båda parter men där *perspektivinflytande* ändå kan variera i samtalet (jfr. 8.1.2).

Sett i ett vidare sammanhang framträder dock denna typ av asymmetri som ett undantag i de andraspråkstalande gruppernas samtal. Analyserna (Exempel 41 – 42) visar liknande sekvenser med asymmetrisk *interaktionell kontroll* och begränsat *perspektivinflytande*, där en enskild deltagares tolkning får genomslag och präglar samtalets riktning. I samtalen som helhet dominerar emellertid ett annat mönster, där *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* i hög grad delas mellan deltagarna. De asymmetriska sekvenser som presenterats här kan därmed förstås som tillfälliga variationer inom ett i övrigt mer symmetriskt samtalsmönster.

## 8.4 Upplevda villkor för deltagande – interaktionell kontroll och perspektivutveckling

Detta avsnitt fördjupar analysen av andraspråkstalande elevers deltagande i gruppsamtal genom att utgå från elevernas egna utsagor om deltagande. Analysen bygger på intervjuer och belyser hur eleverna beskriver sina möjligheter att muntligt delta och hur de positionerar sig själva i relation till andra deltagare i olika gruppkonstellationer. Även här utgår analysen från Shea (1994): *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*.

I intervjusvaren framträder två tydliga mönster i elevernas beskrivningar, vilka presenteras i 8.4.1 och 8.4.2. Det första rör språklig asymmetri som ett hinder för deltagande, där upplevda skillnader i språkbehärskning påverkar

både initiativtagande och möjligheten att få gehör för egna bidrag. Det andra handlar om villkorat deltagande och strategisk anpassning, där eleverna beskriver hur de navigerar mellan olika grader av inflytande och utvecklar strategier för att kunna delta inom givna ramar.

Avsnittet avslutas med att det i 8.4.3 presenteras hur fokuselevernas självskattade deltagande förhåller sig till de positioneringar som framträder i de genomförda samtalsanalyserna av olika gruppkonstellationer, vilka tidigare presenterats i kapitlet (se 8.2 – 8.3).

### 8.4.1 Språklig asymmetri som hinder för interaktionell kontroll och perspektivutveckling

I detta avsnitt belyses hur Sonia och Jenni beskriver sina erfarenheter av samtalsdeltagande i olika gruppkonstellationer. Fokus i deras utsagor speglar hur språklig asymmetri påverkar deras interaktionella kontroll och möjligheter till perspektivutveckling. Utdragen visar både likheter och skillnader i hur eleverna positionerar sig själva i relation till andra i samtalen, samt vilka strategier de utvecklar för att hantera de kommunikativa villkoren.

Det första utdraget är hämtat från intervjun med *Sonia* (Exempel 43).

Rad	Utdrag från intervju	IK	P	Analys
1	E-L: Ni har jobbat i både andraspråkstalande samtalsgrupper och språkmixade grupper. Finns det några skillnader i dessa arbeten skulle du säga?			Fråga
2	Sonia: jag tyckte vi [andraspråkstalande elever] sakna / dom andra [i den andraspråkstalande gruppen] är utland också / vi [andraspråkstalande elever] vet nästan lika / åh dom vet inte så mycke ord också / åh jag inte mycke ord också / så better å sitt mot sven tycker ja / därför dom vet mera ord	–	–	Begränsad IK/P
3	E-L: Gav du några förslag på hur ni skulle arbeta eller vad ni skulle svara när du jobbade med den språkmixade gruppen?			Fråga
4	Sonia: jag tänke dom [SVE-elever] vet bäst å får bestämma / om jag skriva fel kanske hela gruppen blir fel / så jag måste fråga dom först / är det här bra eller inte bra?	–	–	Begränsad IK/P
5	E-L: Ställer du frågor under lektioner?			Fråga
6	Sonia: jag ofta inte pratar eller frågar heller / ofta jag söker direkt till Google / jag vill inte förstöra lektionen / de förstår // men för mig / nää / jag söker på internet istället	–	–	Begränsad IK/P

Exempel 43. Översikt – interaktionell kontroll och perspektiv utifrån deltagande språkmixade grupper, intervju med Sonia

I utdraget (Exempel 43) beskriver Sonia hur hennes deltagande i samtalsgrupper påverkas av gruppens språkliga sammansättning. Utsagorna belyser hur interaktionell kontroll och perspektivinflytande formas av språkliga förutsättningar och upplevd (o)trygghet i kommunikationen.

I samtal i de andraspråkstalande grupperna upplever Sonia en språklig symmetri där alla har ungefär lika stor repertoar, men också en gemensam begränsning i ordförråd och uttrycksförmåga (rad 2). Denna delade språkliga osäkerhet skapar tvekan inför huruvida ämnesinnehållet har förståtts korrekt, vilket skapar ett minus både vad gäller interaktionell kontroll och perspektivinflytande.

I de språkmixade grupperna överläts kontrollen i stället till elever med svenska som förstaspråk. Sonia beskriver hur hon låter dem ta ansvar för tolkningar och beslut, av rädsla för att språkliga fel ska påverka gruppens resultat negativt (rad 4). Detta innebär att hon avstår från att ta initiativ och därmed också från att påverka samtalets innehåll, en självvald men samtidigt begränsande position i interaktionen. Sonia undviker även att ställa frågor under lektioner för att inte "förstöra" undervisningen (rad 6). I stället söker hon svar på egen hand, vilket ytterligare minskar hennes deltagande i samtalet. Hennes utsagor illustrerar hur språklig osäkerhet och social hänsyn tillsammans begränsar både interaktionell kontroll och möjligheten till perspektivinflytande.

Det andra exemplet är hämtat från intervjun med *Jenni* (Exempel 44).

Rad	Utdrag från intervju	IK	P	Analys
1	E-L: Hur fungerar det att arbeta i språkmixad grupp?			Fråga
2	Jenni: vi [andraspråkstalande elever] vågar inte säga vad vi tänkte / ja, dom [SVE-eleverna] kan mer för att dom kan svenska	-	-	Begränsad IK/P
3	E-L: Varför vågar ni inte säga vad ni tänker, tror du?			Fråga
4	Jenni: det beror på språket.	-	(-)	Begränsad IK/P
5	E-L: kan du berätta lite mera?			Fråga
6	Jenni: ja / vi prata mer i grupp med samma / utland [andraspråkstalande elever] /men inte lika i grupp med svensk / då vågar vi inte samma	-	-	Begränsad IK/P

Exempel 44. Översikt – interaktionell kontroll och perspektiv utifrån deltagande språkmixade grupper, intervju med Jenni

Jennis utsagor i Exempel 44 visar hur upplevd språklig asymmetri påverkar hennes deltagande i gruppsamtal. Hon beskriver att hon och andra andraspråkstalande elever undviker att uttrycka sina tankar i språkmixade grupper, eftersom de svenskspråkiga eleverna "kan mer" för att de kan språket (rad 2). Uttalandet signalerar låg interaktionell kontroll och ett begränsat perspektivinflytande där initiativ undviks och den egna rösten förblir i bakgrunden.

På frågan om orsaken till att de inte vågar uttrycka sina tankar (rad 4) anger Jenni kortfattat ”språket”, vilket ytterligare betonar tillgången till språkliga resurser som centrala för deltagande. När hon på rad 6 reflekterar vidare över vad hon menar pekar hon på skillnader mellan olika samtalskonstellationer. Hon uttrycker att hon deltar mer aktivt och känner sig tryggare i andraspråkstalande grupper, där de språkliga villkoren upplevs som mer jämlika. Hennes position i språkmixade samtal speglar en upplevd begränsad interaktionell kontroll. Detta visar att upplevd möjlighet att delta påverkas av tillgången av språkliga resurser (jfr. 2.4).

Sammantaget visar både Sonia och Jenni hur språklig asymmetri begränsar deras *interaktionella kontroll* och *perspektivinflytande*. Båda beskriver en osäkerhet inför att uttrycka sig i mötet med svenskspråkiga elever. Deras utsagor visar att upplevd språklig asymmetri begränsar möjligheterna till aktivt deltagande.

#### 8.4.2 Villkorat deltagande och strategisk anpassning

I detta avsnitt belyses hur Sara, Ham, Elina och Yassir beskriver sina erfarenheter av samtalsdeltagande i olika gruppkonstellationer. Fokus i deras utsagor speglar hur deras deltagande formas av strategier för att navigera mellan olika grad av inflytande. Genom deras utsagor blir det möjligt att urskilja både begränsningar och handlingsutrymmen i interaktionen, och hur eleverna strategiskt anpassar sitt agerande för att kunna delta.

Utdraget nedan är hämtat från intervjun med *Sara* (Exempel 45).

Rad	Utdrag från intervju	IK	P	Analys
1	E-L: Ställer du frågor på lektioner?			Fråga
2	Sara: det känns som man hinner inte med från början / om det är ett ord från boken kan jag kolla sedan men om läraren pratar om annat, då hänger jag inte med.	–	–	Begränsad IK/P
3	E-L: Vad tänker du kring grupparbeten i språkmixade grupper?			Fråga
4	Sara: om det är ett grupparbete och en inte kan då är det lite svårt / exempel om två kan och vi som är utländsk inte kan så bra och man inte får säga mer vad man tycker / men jag säger min åsikt vad jag tycker men om dom tycker med beror på dom också / det beror på vem man jobba med / ibland fick man bestämma lite ibland mycket.	– +	– +	Varierad IK/P

Exempel 45. Översikt – interaktionell kontroll och perspektiv utifrån deltagande språkmixade grupper, intervju med Sara

Saras utsagor i Exempel 45 visar hur hennes deltagande formas av yttre villkor såsom undervisningens tempo, språkliga resurser (tillgång till ordförråd) och

samspelet i gruppen. Hon beskriver att hon har svårt att hinna med när läraren talar fritt, vilket försvårar möjligheten att ställa frågor eller delta aktivt i stunden (rad 2). Detta kan förstås som en situation där hennes *interaktionella kontroll* är begränsad, och där möjligheten att påverka det gemensamma meningskapandet i undervisningssituationen uteblir.

I de språkmixade gruppsamtalen beskriver Sara ett större, men samtidigt villkorat, handlingsutrymme. Hon uttrycker att hon försöker föra fram sin åsikt, men att det är osäkert om andra tar upp det hon säger. *Perspektivinflytande* framstår därmed som beroende av hur andra deltagare i gruppen bemöter hennes bidrag (rad 4). Samtidigt visar hennes utsagor att graden av *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* varierar mellan olika gruppkonstellationer: i vissa grupper får hon mer utrymme att påverka samtalets riktning, i andra mindre.

Utdraget nedan är hämtat från intervjun med *Ham* (Exempel 46).

Rad	Utdrag från intervju	IK	P	Analys
1	E-L: Vad tyckte du om det språkmixade grupparbetet ni hade senast?			Fråga.
2	Ham: det är ett måste / alltså / det är lätta för mig att vara i grupp med olika personer men asså det finns flera som jobbar på deras [svenska elever] sätt å man vill inte säga till dom 'det här är fel' / 'nej det här är rätt' / förstår du?	-	-	Begränsad IK/P
3	E-L: Varför vill du inte det, eller vad gör att du inte vill det?			Fråga.
4	Ham: vi blir stressade [...] vi hinner inte det här eller det här [...] här vi är nybörjare [...] men är man tvungen å va i en [språkmixad] grupp så måste man lära sig å va med den som inte kan språket / den som inte kan kontrollera / den som inte kan prata / det är kunskap själva kunskapen [som är viktig]	-	-	Begränsad IK/P

Exempel 46. Översikt – interaktionell kontroll och perspektiv utifrån deltagande språkmixade grupper, intervju med *Ham*

Hams utsagor i Exempel 46 visar hur *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* kan variera i språkmixade gruppsamtal. På rad 2 uttrycker *Ham* att han avstår från att säga emot andra gruppmedlemmar, trots att han har egna åsikter. Det tyder på låg *interaktionell kontroll*, eftersom han inte påverkar samtalsriktningen. Det innebär samtidigt att *Ham* får begränsat *perspektivinflytande* över innehållet.

Vidare beskriver *Ham* på rad 4 hur stress, tidspress och språkliga begränsningar påverkar möjligheten att delta i språkmixade grupper vilket pekar på begränsat *perspektivinflytande*. Genom att positionera sig själv och andra andraspråkstalare som ”nybörjare” markerar han en osäkerhet inför hur man kan bidra när man är ny i språket vilket pekar på låg *interaktionell kontroll*.

Samtidigt formulerar han ett tydligt perspektiv där kunskap inte bara kan kopplas till språklig kontroll, utan till förståelse av innehållet. Perspektivet utmanar därmed språkliga hierarkier i grupparbetet.

Utdraget nedan är hämtat från intervjun med *Elina* (Exempel 47).

Rad	Utdrag från intervju	IK	P	Analys
1	E-L: Vad innebär det att arbeta i grupp? Vad betyder det för dig?			Fråga
2	Elina: man hjälper varandra / om ett svar för mig andra kan hjälpa mig [att förstå bättre] / för mig till exempel / kan hjälpa mig med språket / idag till exempel [pararbete om rörelseorganens sjukdomar] / det finns några ord som jag frågade henne [svensk elev] / åhh vi hjälper varandra / åh jag har en erfarenhet om reumatism / min mamma har / ehh sjukdomen / jag pratade med henne om medicin och utvecklingen / när det är kallt / såna saker	+	+	Hög IK/P.
3	E-L: Om ni i gruppen kommer fram till olika svar på en fråga, vad gör du då?			Fråga.
4	Elina: frågar läraren / vi kan googla också å sen vi pratar till läraren / att vi har diskuterat en fråga å har det förslag å det förslag [olika svar]	+	+	Hög IK/P

Exempel 47. Översikt interaktionell kontroll och perspektiv utifrån deltagande språkmixade grupper, intervju med Elina

Elinas utsagor i Exempel 47 visar hur hon själv uppfattar grupparbete som en möjlighet till ömsesidigt stöd, både språkligt och innehållsligt. I beskrivningen av ett tidigare pararbete (rad 2) framhåller hon hur hon ställer frågor, får hjälp med språket och samtidigt bidrar med egna erfarenheter kopplade till ämnesområdet. I intervjun framstår detta som ett aktivt deltagande, där hon tar initiativ och där hennes personliga exempel ges betydelse i samtalet. På så sätt beskriver hon sig själv som en deltagare med både interaktionell kontroll och perspektivinflytande.

På rad 4 beskriver Elina vidare hur gruppen hanterar olika uppfattningar genom att diskutera, formulera alternativa förslag och ta stöd av läraren. Även här framträder ett handlingsmönster där hon upplever att flera röster får utrymme och att samtalet förs framåt genom gemensamma strategier för att nå förståelse. Hennes utsagor ger därmed uttryck för en upplevelse av aktivt deltagande och möjlighet att påverka både samtalets inriktning och innehåll.

Utdraget nedan (Exempel 48) är hämtat från intervjun med *Yassir*.

Rad	Utdrag från intervju	IK	P	Analys
1	E-L: Hur är det att arbeta i språkmixad grupp? Fördelar och nackdelar?			Fråga
2	Yassir: ibland när vi arbetar på grupp / det blir fortare när dom [SVE-eleverna] pratar / jag förstår men det blir lite som jag har kvar / ibland 'stanna, jag förstår inte den här' / ibland jag måste fråga henne [läraren] om svaret // eller klasskamrater / vi samarbetar kan man säga / ibland jag kikar på Google också.	- +	-	Begränsad IK/P
3	E-L: Ifrågasätter du svar som svenska elever föreslår om du tänker att det kan finnas andra förklaringar?			Fråga
4	Yassir: neej / 'vad tycker du om den frågan' sa jag / jag kan diskutera frågan tillsammans [med övriga i gruppen] / men inte så svårt för mig / jag frågar 'tycker du?' men säger inte att 'du har fel' / men boken [läroboken] har inte fel / vi följer boken [i Medicin] // dom [svenska elever] frågar mig 'vad tycker du om den frågan' / dom säger svar åh jag tänker så här 'aha nu jag förstår'	-	-	Begränsad IK/P.

Exempel 48. Översikt – interaktionell kontroll och perspektiv utifrån deltagande språkmixade grupper, intervju med Yassir

Yassirs utsagor (Exempel 48) illustrerar hur deltagande i språkmixade grupp-samtal präglas av både vilja att bidra och strategisk anpassning. Han beskriver på rad 2 att samtalen går snabbare när elever med svenska som förstaspråk talar, vilket gör att han ibland halkar efter i interaktionen vilket pekar på låg interaktionell kontroll. Samtidigt framgår att han försöker orientera sig i samtalet genom att ställa frågor, uttrycka behov av stöd och använda olika resurser för att förstå innehållet vilket pekar på låg interaktionell kontroll. Dessa handlingar visar på ett aktivt deltagande, men de innebär inte att han styr samtalsriktning eller utvecklar ämnesinnehållet. Hans *perspektivinflytande* får därmed begränsat utrymme i samtalet.

I den efterföljande sekvensen (rad 4) framträder en liknande positionering. Yassir beskriver att han ibland får frågor från svenskspråkiga elever och att han själv ofta ställer frågor om ord eller begrepp för att förstå innehållet och att han undviker att säga att någon har fel. Dessa bidrag innebär ett deltagande på en understödande nivå, men fortfarande kodas det här som *låg interaktionell kontroll*. Yassir uttrycker stor tilltro till läroboken som normerande referenspunkt, vilket antyder att läroboken kan fungera som en auktoritativ resurs för att etablera perspektivinflytande i interaktionen. Sammantaget innebär Yassirs svar dock att varken *interaktionell kontroll* eller *perspektivinflytande* etableras, då hans bidrag främst tjänar till att bekräfta tolkningar snarare än att driva samtalet framåt.

Sammantaget visar de fyra elevernas utsagor hur deltagande i språkmixade grupper präglas av villkorade möjligheter till inflytande och en återkommande

strategisk anpassning i samtalen. Saras erfarenheter illustrerar en flexibel positionering där graden av inflytande varierar beroende på gruppens sammansättning där hon ibland upplever att hennes perspektiv får genomslag men ibland hamnar i bakgrunden. På liknande sätt markerar Ham en självständig syn på lärande och delaktighet, men väljer samtidigt att inte utmana andra, vilket gör att hans interaktionella kontroll förblir begränsad trots den reflekterade hållningen. I kontrast till detta framstår Elina som en deltagare med tydligt inflytande; genom frågor, initiativ och personliga erfarenheter bidrar hon aktivt till samtals utveckling och perspektivskapande. Yassir däremot uttrycker både vilja och försiktighet: han söker förståelse genom frågor och samarbete, men undviker att direkt ifrågasätta andras utsagor, vilket i sin tur begränsar hans möjligheter att påverka innehållet.

Tillsammans belyser dessa utsagor hur *interaktionell kontroll* och *perspektivutveckling* i språkmixade grupper kan förstås i samspelet mellan språkliga resurser, sociala villkor och individuella strategier. Deltagandet blir därmed både villkorat och strategiskt anpassat, där elevernas inflytande varierar mellan olika situationer och konstellationer.

### 8.4.3 Självskattat deltagande i relation till positionering i analysen av samtal

I detta avsnitt jämförs elevernas egna beskrivningar av sitt deltagande i intervjuerna (8.4.1–8.4.2) med den positionering som framträder i analysen av symmetri och asymmetri i samtalen (8.2 och 8.3). Fokus ligger på i vilken mån självskattningarna bekräftas, nyanseras eller motsägs av analyserna i deltagarmönster.

Flera elever beskriver i intervjuerna hur deras deltagande formas av samtals språkliga och sociala villkor, något som också blir synligt i samtalsmaterialet. Ham beskriver sig själv som reflekterande men återhållsam i språkmixade grupper, där han undviker att utmana gruppens arbetssätt. Detta bekräftas i samtalsanalyserna, där han främst framträder som en lyssnande deltagare med begränsad interaktionell kontroll och låg påverkan på samtals innehåll. I andraspråkstalande grupper framstår hans roll däremot som mer aktiv, med frågor och resonemang som i högre grad bidrar till att styra samtalen och öppna för egna perspektiv. Sammantaget bekräftar samtalsanalyserna i hög grad hans självskattning, men visar samtidigt att deltagandet är starkt beroende av gruppkonstellation.

Även Yassir beskriver en större försiktighet i språkmixade samtal. Samtalsanalyserna visar ett liknande mönster. I andraspråkstalande grupper deltar han med både *interaktionell kontroll* och egna *perspektiv*, medan hans bidrag i språkmixade grupper främst består av frågor och förståelsemarkeringar. Dessa bidrag möjliggör deltagande på en understödjande och bekräftande nivå, men leder sällan till att samtalen drivs framåt eller att egna tolkningar får

genomslag och tolkningsföreträdare. Självskattningen bekräftas delvis av samtalsanalyserna, särskilt i de andraspråkstalande grupperna, men nyanseras genom att hans initiativ och inflytande över ämnesinnehåll är låg i de språkmixade samtalen.

Hos Sonia framträder i intervjun en bild av deltagande präglad av oro för att göra fel och en tendens att hålla sig tillbaka. Samtalsmaterialet nyanserar dock denna självbild, utifrån analysen av det språkmixade samtalet om *Andningsorganens sjukdomar*. I detta samtal framträder hon som en mer aktiv deltagare, där hon initierar innehåll, knyter an till text och bidrar till att strukturera samtalet och bidrar med hög andel expansioner (jfr. 8.1.1). Dessa initiativ får dock begränsat genomslag, vilket innebär att hennes bidrag inte omsätts i *perspektivinflytande*. I andraspråkstalande grupper bekräftas hennes bidrag i högre grad och byggs vidare på, vilket innebär att hennes upplevda deltagande i dessa sammanhang i större utsträckning sammanfaller med hur det faktiskt tar form i samtalen. Hennes självbild motsägs alltså delvis: hon deltar mer aktivt än hon själv uppger i det språkmixade samtalet om *Andningsorganens sjukdomar*, men utan att detta leder till motsvarande *perspektivinflytande*. I de andraspråkstalande grupperna deltar hon däremot i högre grad med både *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*.

Eлина beskriver i intervjun ett aktivt och samarbetsinriktat deltagande i språkmixade grupper, där hon framstår med *hög interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*. Hon uppger att hon både ställer frågor och delar erfarenheter. I det analyserade samtalsmaterialet från de språkmixade samtalen framträder hon däremot i huvudsak i en mer följande roll (*Cirkulationsorganens sjukdomar*). Hon tar initiativ vid enstaka tillfällen, men dessa får begränsad betydelse för samtalets fortsatta utveckling. Här framträder en diskrepans mellan hennes självskattade deltagande och deltagandet som blir synlig i samtalen. Hennes upplevda aktiva deltagande i form av *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* motsvaras alltså inte av hur det framkommer i samtalsanalysen i de språkmixade samtalen. Eftersom hon inte förekommer i andraspråkstalande grupper är det dock svårt att jämföra hennes deltagande mellan olika typer av gruppkonstellationer.

Sara beskriver i intervjun sitt deltagande som situationsberoende. Hon uppger att hon försöker uttrycka sina åsikter i språkmixade grupper, men att det varierar i vilken grad andra tar upp det hon säger och att inflytandet därför beror på gruppen. Denna bild bekräftas i det språkmixade samtalet om *Infektionssjukdomar* (exempel 37). I samtalet tar Sara återkommande initiativ och utvecklar innehåll genom att formulera förklaringar och precisera begrepp. Hon uppvisar därmed *interaktionell kontroll*, men hennes bidrag får inte alltid omedelbart genomslag. När hon introducerar en tolkning möts den först av osäkra gensvar, och etableras först när hon hänvisar till lärobokstexten. Hennes *perspektivinflytande* framträder därmed som villkorat av de övriga deltagarnas respons. Läroboken utgör en betydelsefull resurs för *perspektivinflytande*, eftersom den framträder som en auktoritativ röst med begränsat

utrymme för ifrågasättande. Sammantaget överensstämmer hennes självskattning med den positionering som syns i samtalet: hon deltar aktivt, men hennes möjligheter att påverka den gemensamma förståelsen är beroende av hur gruppen bekräftar och legitimerar hennes bidrag.

För Jenni handlar deltagandet enligt intervjun om att undvika att ta plats i språkmixade grupper på grund av språklig osäkerhet, vilket hon själv framhåller som en avgörande faktor för möjligheten att delta. I andraspråkstalande grupperna framträder hon däremot både med *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande*. Hon initierar innehåll, formulerar egna tolkningar och bygger vidare på andras bidrag. I detta avseende överensstämmer hennes självskattning väl med den positionering som blir synlig i samtalen. Samtidigt deltar Jenni inte i några språkmixade samtal i det analyserade materialet, vilket innebär att den jämförelse hon gör i intervjun mellan olika gruppkonstellationer inte kan prövas empiriskt. Hennes intervjusvar bidrar dock till förståelsen av hur språkliga villkor upplevs påverka deltagandemöjligheter i olika typer av gruppkonstellationer.

Sammantaget visar jämförelsen mellan självskattningar och samtalsanalyser att elevernas beskrivningar i stora drag bekräftas, men att deltagandets form och inflytande i hög grad är kontextberoende. Hos vissa elever, såsom Jenni och Ham, framstår samspelet mellan självbild och faktisk positionering som relativt samstämmigt, medan det hos andra, såsom Elina, finns tydliga skillnader mellan självupplevt deltagande och faktisk interaktionell påverkan. Denna variation synliggör kärnan i villkorat deltagande: att självpositionering och interaktionell påverkan inte nödvändigtvis sammanfaller. Elevernas vilja att delta framträder genomgående, men deras möjligheter att påverka samtalets riktning och innehåll formas i samspelet mellan språklig trygghet, grupp-dynamik, uppgiftens struktur och den respons de får från andra deltagare. Att tala är därmed inte detsamma som att ha inflytande. Verkligt deltagande uppstår först när individuella initiativ möter kollektivt erkännande och tas upp i den gemensamma meningsskapande processen. Avsnittet visar därmed hur andraspråkselevernas muntliga ämnesbearbetning präglas av ett komplext samspel mellan självupplevt deltagande, språkliga resurser och de sociala villkor som kännetecknar den språkligt heterogena undervisningspraktiken.

## 8.5 Kapitelsammanfattning – Övergripande mönster

Kapitel 8 har undersökt hur andraspråkstalande elevers deltagande i grupp-samtal ser ut i olika grupp-sammansättning, med särskilt fokus på interaktionell kontroll och möjligheten till perspektivutveckling. Trianguleringen mellan samtalsdata och intervjusvar har fördjupat förståelsen av de villkor som påverkar elevers positionering i samtalet och deras möjligheter att bidra till ämnesutveckling.

Den kvantitativa fördelningen av språkliga expansioner visar att deltagarstrukturen i gruppsamtalen skiljer sig mellan språkmixade och andraspråkstalande grupper. I tre av fyra språkmixade samtal om cirkulationsorganens, endokrina och infektionssjukdomar står SVE-elever för de flesta andelen expansioner, medan de andraspråkstalande elevernas andelar är betydligt lägre. Detta pekar på att svenskspråkiga elever i högre grad bidrar till att definiera och utveckla ämnesinnehållet, vilket också bekräftas i de kvalitativa analyserna. I dessa samtal tar SVE-elever ofta initiativ, tolkar uppgiften, styr samtalsinnehållet och knyter an till lärobok eller tidigare undervisning, vilket stärker deras tolkningsföreträde. Ett undantag återfinns i samtalet om andningsorganens sjukdomar, där Sonia står för 35 procent av expansionerna, vilket motsvarar andelen hos den mest aktiva SVE-eleven.

De kvalitativa analyserna visar att de språkmixade grupperna präglas av återkommande mönster där andraspråkstalande elever i begränsad omfattning initierar bidrag, formulerar frågor och ibland introducerar alternativa tolkningar. Analysen visar dock att andraspråkstalare utövar viss *interaktionell kontroll*, men att dessa yttranden sällan får perspektivinflytande i samtalen. Samtalen i de språkmixade grupperna präglas således av asymmetri gällande *interaktionell kontroll* (initiativ) i samtalen. Med låg *interaktionell kontroll* skapas också små möjligheter att få *perspektivinflytande*. Det innebär också att när det finns många yttranden med nya initiativ, teman etcetera (*interaktionell kontroll*) skapas större möjligheter att få *perspektivinflytande*.

Det framkommer i analyserna att SVE-elevernas interaktionella kontroll, genom andel expansioner, är markant högre, i tre av fyra samtal, än hos andraspråkstalande elever. SVE-elevernas bidrag legitimeras ofta i interaktionen och leder till *perspektivinflytande*. Samtidigt är det inte antalet expansioner som avgör perspektivinflytande utan hur det tas upp i gruppen, så kallad uptake. Men trots ett relativt stort antal bidrag med expansioner får till exempel Sonias initiativ begränsat genomslag i samtalet om *Andningsorganens sjukdomar* och *perspektivinflytandet* förblir lågt. Detta visar att en hög andel expansioner inte nödvändigtvis innebär ökat inflytande över samtalets innehåll, utan att asymmetrin i första hand handlar om vilka bidrag som tas upp, legitimeras och driver samtalet vidare.

Ett annat återkommande mönster är att andraspråkstalande elever ofta intar en understödande roll genom korta bekräftelser. Deras bidrag tar därmed sällan form av expansioner som driver samtalet framåt, medan SVE-elevernas yttranden i högre grad sätter tolkningsramarna och får *perspektivinflytande*. Resultatet blir en asymmetrisk deltagarstruktur, där vissa röster definierar samtalets innehåll medan andra reduceras till bekräftande respons.

Till skillnad från de språkmixade grupperna är fördelningen av expansioner i de andraspråkstalande grupperna generellt jämnare, särskilt i Cirkulationsorganens sjukdomar och Rörelseorganens sjukdomar. Samtalen om Infektionssjukdomar och Endokrina sjukdomar utgör dock ett undantag, där Jenny producerar en större andel av expansionerna, vilket pekar mot en viss asymmetri

i den interaktionella kontrollen. I den kvalitativa analysen framträder dock i flera av de andraspråkstalande grupperna ett mer symmetriskt interaktionsmönster. Samtalen präglas ofta av ömsesidighet och kollektiv ämnesbearbetning, där elevernas bidrag bygger vidare på varandra och flera perspektiv ges utrymme. Samtidigt sker *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* i vissa fall mer textnära genom reproduktion, vilket även analysen i kapitel 7 visade, och detta tyder på att läroboken fungerar som resurs i lärandeprocessen.

Elevintervjuerna fördjupar bilden ytterligare. Ham, Elina och Yassir beskriver sitt deltagande som aktivt men strategiskt anpassat till gruppens villkor. I samtalsmaterialet bekräftas detta: Ham är mer aktiv i andraspråkstalande grupper men undviker att utmana i språkmixade. Elina framhåller i intervjun initiativ och relationsinriktat deltagande, men framstår i de språkmixade grupperna främst som följande. Yassir beskriver hur hans deltagande växlar beroende på grupsammansättning, vilket också syns i samtalen, mer initiativtagande i andraspråkstalande grupper, mer begränsat i språkmixade.

Intervjuerna visar också att asymmetri ofta uppstår i samspelet mellan språklig osäkerhet, snabbt samtalstempo och återhållsamhet att ställa frågor eller utmana andras tolkningar. Sonia uttrycker till exempel: ”Jag tänker dom vet bäst å får bestämma”. Sara visar på liknande sätt en vilja att bidra, men återhållsamhet när samtalet går snabbt eller när hon inte blir hörd. Jenni, som endast deltar i andraspråkstalande grupper, visar i analysen användning av en hög andel expansioner och beskriver själv att hon är mer aktiv där än i språkmixade grupper. Elina, som endast deltar i språkmixade grupper, beskriver ett symmetriskt deltagande i dessa grupper som inte framträder i empirin (se 8.2.1), där hon snarare framstår som mer passiv.

Den sammantagna bilden visar därmed två övergripande deltagandemönster. I de språkmixade grupperna framträder asymmetriska strukturer, där SVE-elever initierar och sätter ramarna för tolkning, medan andraspråkstalande elevers initiativ mer sällan får genomslag. Samtalen tycks också i begränsad utsträckning orienteras mot de andraspråkstalande elevernas bidrag, vilket innebär att SVE-eleverna i stor utsträckning driver samtalet vidare utan att förvänta sig att dessa elever initierar eller utvecklar innehållet. I de andraspråkstalande grupperna framträder däremot symmetriska strukturer, där flera elever bidrar till att bygga vidare på varandras perspektiv och där frågor och initiativ cirkulerar mellan deltagarna. Elevernas självskattade deltagande överensstämmer ofta med den roll som framkommer i samtalsanalysen, men graden av inflytande varierar beroende på gruppkonstellation, uppgiftens karaktär, tillgängliga resurser och samtalskultur. Att vilja delta är inte detsamma som att faktiskt få utrymme att påverka; detta avgörs i samspelet mellan initiativ, respons och de villkor som etableras i interaktionen.

Genom att kombinera en redovisning av expansionernas fördelning med en kvalitativ tolkning av samtalsdynamik och intervjuer har detta kapitel visat hur villkoren för deltagande och meningsskapande formas i

andraspråkstalande undervisningsmiljöer. Tillämpningen av Shea (1994) har möjliggjort en nyanserad analys av hur *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* fördelas i samtalen.

## 9. Diskussion

I detta kapitel diskuteras avhandlingens resultat med utgångspunkt i de tre delstudierna. Kapitlet inleds dock först med metodologiska överväganden och bidrag (9.1). Därefter ges en sammanfattande överblick över avhandlingens huvudresultat (9.2).

I avsnitt 9.3 diskuteras resultaten från delstudie 1, där uppgifters och kunskapskravs komplexitet analyseras. I avsnitt 9.4 behandlas resultaten från delstudie 2 med fokus på elevernas muntliga bearbetning av ämnesinnehåll genom språkliga expansioner. Avsnitt 9.5 tar sin utgångspunkt i delstudie 3 och fördjupar diskussionen om deltagarmönster i elevstyrda gruppsamtal, med särskilt fokus på hur interaktionell kontroll och perspektivinflytande fördelas mellan deltagare i olika gruppkonstellationer.

Didaktiska implikationer diskuteras i avsnitt 9.6 och i avsnitt 9.7 presenteras förslag till vidare forskning.

### 9.1 Metodologiska överväganden och bidrag

Studiens design bygger på ett naturligt klassrumssammanhang och ligger nära flerfallsstudier (Denscombe, 2018), där såväl skriftligt som muntligt material har samlats in från tre kurser inom gymnasial vård- och omsorgsutbildning. Denna design möjliggör en djupgående förståelse av de villkor som råder i undervisning där elever med svenska som andraspråk och förstaspråk deltar tillsammans. Samtidigt medför designen vissa metodologiska begränsningar som behöver beaktas vid tolkningen av resultaten.

En första begränsning gäller urvalet av skolor och deltagare. Studien bygger på data från två skolor (skola Blåbär och skola Smultron). Dock har endast det muntliga materialet från skola Blåbär kunnat inkluderas i analysen av gruppsamtal. Det empiriska material som rörde skola Smultron exkluderades från analyserna av smågruppssamtalen. Datainsamlingen skedde digitalt på grund av covidrelaterade omständigheter. Därtill var ljudkvaliteten i inspelningarna otillräcklig, vilket försvårade en tillförlitlig transkribering och analys. Grupparbetena organiserades dessutom på ett sätt som innebar otydliga och skiftande gruppkonstellationer. Sammantaget medförde dessa omständigheter att materialet inte uppfyllde de metodologiska krav som ställdes för analysen och därför bedömdes som analytiskt oanvändbart.

En andra begränsning i studien rör villkoren för de analyserade samtalen, vilka huvudsakligen utgörs av gruppsamtal med tre eller fyra deltagare. Studien innehåller ett enskilt exempel på parsamtal, men eftersom inga ytterligare samtal utgjordes av parsamtal har deltagandemönster i denna samtalsform inte kunnat jämföras systematiskt med liknande gruppkonstellation. Det är rimligt att anta att deltagandemönster kan ta sig andra uttryck i mindre konstellationer, där socialt tryck och ansvarsfördelning ser annorlunda ut. De deltagandemönster som identifieras i materialet bör därför förstås som situerade och formade av samtalsens struktur, gruppstorlek och sammansättning. Variationer i grupp sammansättning, språklig säkerhet och ämneskunskap mellan deltagare kan inom dessa ramar ha påverkat samtalsdynamiken på sätt som inte fullt ut kan kontrolleras inom ramen för denna forskningsdesign. I språkligt heterogena grupper kan skillnader i både språklig säkerhet och ämneskompetens utgöra betydelsefulla villkor för smågruppsdeltagande, vilket även framkommer i vissa elevintervjuer (se avsnitt 8.4.1). Sammantaget innebär detta att resultaten kan ha sett annorlunda ut i andra gruppkonstellationer eller med andra deltagare, och en bredare empirisk bas med fler samtalsformer hade kunnat ge en mer nyanserad bild av hur *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* tar form i klassrumspraktiken.

En ytterligare begränsning är att fokuselevernans deltagande inte finns representerat i alla typer av gruppkonstellationer. Exempelvis deltar Jenni enbart i grupper med andraspråkstalande elever, medan Elina inte deltar i sådana grupper i Medicin 1, men väl i Psykologi 1 samt i de språkmixade samtalen i Medicin 1. De självskattningar som dessa elever gör i intervjuerna av upplevd delaktighet i relation till gruppkonstellation (se 8.4) kan därför inte utan vidare relateras till eller jämföras med samtalsdata från samtliga grupp typer.

Avgränsningar i avhandlingen är motiverade av både analytiska och designmässiga överväganden. De intertexter som eleverna orienterar sig mot i samtalen utgörs av flera typer av resurser, däribland lärobok, filmer, narrativa fallbeskrivningar samt digitala informationskällor såsom 1177 (se kapitel 6). I avhandlingen förstås intertexter som *möjliga* resurser som eleverna kan använda för att lösa uppgifter, men det har inte varit möjligt att med säkerhet avgöra exakt vilka intertexter enskilda elever faktiskt använder sig av i samtalen. Eftersom samtalen i flera fall utgår från instuderingsfrågor kopplade till läroboken är det dock rimligt att anta att läroboken utgör en referenspunkt i elevernas bearbetning av innehållet. Analyserna av samtalen (Medicin 1, se kapitel 7 och 8) visar också att läroboken framträder som en central intertext. Detta framgår även i videoinspelningarna, där det syns hur eleverna explicit läser ur och hänvisar till läroboken i arbetet med instuderingsfrågor. Dessutom har forskarens egen genomläsning av lärobokens innehåll tydliggjort hur den används konkret i samtalen, särskilt i Medicin 1. Läroboken kan därför betraktas som en relevant och återkommande resurs. Andra intertexter, såsom filmer och narrativa fallbeskrivningar, knyts mer direkt till vissa uppgifter och är därmed en förutsättning för genomförandet av en uppgift.

Det bör dock understrykas att intertexter såsom läroböcker inte har analyserats lingvistiskt genom exempelvis expansionsanalys eller annan textanalys. En sådan analys hade kunnat bidra till en mer detaljerad förståelse av exempelvis lingvistisk abstraktionsnivå. Avhandlingens fokus ligger emellertid inte på intertexternas språkliga utformning, utan på hur andraspråkstalande elever bearbetar ämnesinnehåll i interaktion.

En metodologisk utmaning i expansionsanalysen har varit gränsdragningen mellan olika typer av expansioner. Var gränsen går mellan en expansionstyp och en annan har i vissa fall varit tolkningsberoende och därför behövt prövas och omförhandlas under analysprocessen. Ett exempel rör distinktionen mellan *tilllägg* (T1) och *exemplifiering* (U1). När elever beskriver symtom på stress kan yttranden som ”man blir kall om händerna” eller ”man får hjärtklappning” tolkas som tilllägg i den meningen att de bygger vidare på tidigare bidrag och adderar ny information till den gemensamma förståelsen (jfr. 7.4.1.3). Samtidigt kan samma yttranden förstås som exemplifieringar, eftersom de konkretiserar ett mer övergripande begrepp. I sådana fall har kodningen baserats på vilken funktion yttrandet primärt fyller i den lokala interaktionen, om det huvudsakligen adderar innehåll i en kumulativ sekvens eller om det tydligare fungerar som ett konkretiserande exempel.

Avhandlingens metodologiska bidrag utgörs av den modell för analys av komplexitet som utvecklats och tillämpats i studien (kapitel 5.4). Modellen bygger på en syntes av etablerade teoretiska ingångar och perspektiv (Bloom et al., 1956; Scarcella, 2003a; Macken-Horarik, 1996). Därigenom möjliggörs en samlad analys av komplexitet i undervisningsuppgifter och kunskapskrav. De verktyg som används för att analysera elevernas bearbetning av ämnesinnehåll och deltagarmönster i samtal alltså *expansionsanalys* (Halliday & Matthiessen, 2014), samt analys av *interaktionell kontroll* och *perspektivinflytande* (Shea, 1994) används självständigt och förankrar studien i etablerad forskning (jfr. af Geijerstam, 2006; Holmberg & Karlsson, 2006; Uddling, 2006; Lindberg, 2013).

Trots vissa metodologiska begränsningar bidrar studien med fördjupade insikter i ett relativt underforskat område, nämligen vuxna andraspråkselevers deltagande i gymnasial yrkesutbildning i språkligt heterogena klassrum. Den kombinerade användningen av textanalys, samtalsanalys och deltagarintervjuer möjliggör en mångsidig förståelse av såväl de villkor som präglar undervisningen som hur andraspråkstalande elever deltar i och bearbetar ämnesinnehåll. Resultaten bör tolkas i relation till studiens kontextuella inramning och det strategiska urval som analysen bygger på, men erbjuder samtidigt relevanta empiriska och analytiska bidrag till forskning om språk, ämneslärande och deltagande i yrkesinriktad gymnasial utbildning.

## 9.2 Sammanfattning av huvudresultat

Innan diskussionen av de enskilda delstudierna presenteras här en sammanfattande överblick av avhandlingens huvudresultat. Syftet är att synliggöra övergripande resultat och som utgör utgångspunkt för den fördjupade diskussionen i avsnitt 9.3–9.5.

Resultaten från den första delstudien visar att uppgifters och kunskapskravs komplexitet inte är knuten till ämnestillhörighet i sig, utan formas i samspelet mellan uppgiftskonstruktion, ämnesdiskurs och intertexter. Uppgifterna i Medicin 1 kännetecknas av låga kognitiva kunskapsmål, slutet innehåll och lokal textanvändning samt, i de allra flesta fall, materiellt innehåll. Detta placerar uppgifter och kunskapskrav på en lägre nivå av komplexitet. Bearbetningen förankras framför allt inom deklarativ kunskap (DK) och en specificerad kulturell domän (Macken-Horarik, 1996a/1996b). Innehållet utgår främst från vedertagen och ämnesadekvat kunskap som inte är föremål för förhandling.

I Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor framträder flera uppgifter som uttryck för högre komplexitet. Dessa kännetecknas av höga kognitiva kunskapsmål med krav på tolkning och analys, vilket grundas i öppet innehåll samt global textanvändning. Detta placerar bearbetningen närmare högre ordningens tänkande (HOT) och en reflexiv kulturell domän (Macken-Horarik, 1996a), där innehållet är öppet för förhandling.

Samtidigt visar Psykologi 1 en större variation i uppgiftstyper, där vissa uppgifter i stället orienterar sig mot deklarativ kunskap och lägre kognitiv komplexitet. Etik och människans livsvillkor framstår däremot i högre grad som präglad av uppgifter med hög komplexitet.

I både Psykologi 1 och Etik och människans livsvillkor förekommer även uppgifter med personligt innehåll, exempelvis åsiktsbaserade resonemang, som inte förutsätter att samband relateras till ämneskunskap. Dessa uppgifter innebär en lägre grad av komplexitet och orienterar sig mot en mer vardaglig kulturell domän.

Därutöver visar analysen att uppgifter som utgår från fallbeskrivningar tenderar att höja komplexiteten oavsett ämne. Genom att situera ämnesinnehållet mellan olika livsberättelser (narrativa texter) och ämneskunskaper aktiveras krav på tolkning, perspektivtagande och integrering av flera informationskällor, vilket ofta medför öppnare innehåll och mer global textanvändning. Fallbeskrivningar fungerar därmed som en uppgiftsform som kan förskjuta komplexitetsnivån, även inom ämnen där uppgifter i övrigt domineras av reproduktion. En vidare diskussion av resultaten förs i avsnitt 9.3.

Den andra delstudien visar att elever i både Medicin 1 och Psykologi 1 använder huvudsakligen samma typer av språkliga expansioner, men att dessa realiserar olika beroende på uppgifternas karaktär och de ämnesdiskursiva villkor som förutsätts.

I Medicin 1 uttrycks expansionerna ofta i korta yttranden och genom reproduktion av intertexter. Deltagarna expanderar ofta ämnesinnehållet i

dialogiska sekvenser där de faller in i varandras svar och successivt bygger ut ämnesinnehållet gemensamt. Expansionerna fungerar därmed som resurser för att klargöra, specificera och strukturera etablerad faktakunskap, ofta nära knuten till lärobokens formuleringar. Detta kan relateras till uppgifternas mer slutna karaktär och deras förankring i deklarativ kunskap inom den specificerade kulturella domänen (jfr. kapitel 6).

I Psykologi 1 realiseras expansionerna i stället huvudsakligen i längre yttranden där flera expansionstyper samverkar inom samma talartur. Eleverna utvecklar resonemang genom egna formuleringar, motiverar ställningstaganden och belyser olika perspektiv, ofta med inslag av exemplifiering och kausal-konditionala resonemang. Exemplifiering används här mer frekvent än i Medicin 1 och innebär ofta att eleverna relaterar ämnesinnehållet till egna erfarenheter eller vardagsnära situationer. Expansionerna fungerar i högre grad som resurser för språklig produktion där elevernas egna språkliga resurser tas i anspråk, snarare än reproduktion av etablerade formuleringar. Detta kan relateras till uppgifternas öppnare karaktär och deras positionering mellan vardaglig och reflexiv kulturell domän (jfr. kapitel 6). I uppgifter som förutsätter högre ordningens tänkande förekommer samtidigt sekvenser där expansioner uteblir eller blir fragmentariska, vilket pekar på att sådana uppgifter ställer högre krav på elevernas språkliga resurser. Se vidare diskussion av resultaten från delstudie 2 i avsnitt 9.4.

Den tredje delstudien visar att deltagande i gruppsamtal inte bestäms av hur mycket elever talar utan av vilka bidrag som får genomslag i interaktionen (Shea, 1994). Bidrag som inte tas upp och vidareutvecklas får begränsat perspektivinflytande. I språkmixade grupper framträder ett asymmetriskt interaktionsmönster där förstaspråkstalande elever ofta styr samtalets riktning och innehåll genom hög interaktionell kontroll, ibland sker detta också genom lärarfrågor som antar IRU-liknande strukturer (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Ett sådant exempel kan vi se när SVE1 vänder sig till Elina och Yassir med en sådan lärarfråga (se Exempel 33, kapitel 8.2.1). I exemplet framgår att SVE1 både ställer frågan och besvarar sin egen fråga. Det visar både på hög interaktionell kontroll och perspektivinflytande. Andraspråkstalande elevers initiativ får mer sällan uptake (Nystrand, 1997) av förstaspråkstalande elever i de språkmixade samtalsgrupperna även om de visar interaktionell kontroll genom att initiera expansioner i samtalet. Ett exempel är Sonia, vars bidrag innehåller omfattande expansioner i samtalet om Andningsorganens sjukdomar men ändå får begränsat perspektivinflytande (se Exempel 34, kapitel 8.2.1). Vidare visar resultatet av analysen i delstudie 3 på att andraspråkstalande elever oftare intar en roll där deras bidrag främst består av bekräftande yttranden, såsom ”mm” och ”ja”, snarare än av expansioner av ämnesinnehållet. I andraspråkstalande grupper framträder oftare symmetriska deltagarmönster där flera deltagare bygger vidare på varandras bidrag.

Intervjuerna visar samtidigt att deltagandet påverkas av upplevd språklig säkerhet och legitimitet, vilket kan leda till att elever avstår från att bidra eller

utmana andra beroende på gruppkonstellation. Elevernas självskattningar överensstämmer i många fall med samtalsanalyserna, vilka visar på ett mer nedtonat deltagande i språkmixade samtal än i grupper med andraspråkstalande elever. Se diskussionen av resultatet från delstudie 3 i 9.5.

Sammantaget visar resultaten att elevers bearbetning av ämnesinnehåll formas i samspelet mellan uppgifternas komplexitet, de språkliga resurser som används för att utveckla innehållet och hur deltagandet organiseras i interaktionen. Möjligheten att bidra till gemensamt meningsskapande avgörs därmed inte enbart av individuella språkliga resurser utan av hur bidrag uppmärksammas och vidareutvecklas i samtalet.

### 9.3 Komplexitet i relation till ämneskaraktär och uppgiftskonstruktion

Resultaten som redovisats i kapitel 6 visar att kunskapskravens och undervisningsuppgifters komplexitet inte enbart kan förstås utifrån ämnestillhörighet, utan formas i ett samspel mellan uppgiftens konstruktion, ämnets karaktär och de texter som uppgiften relaterar till. Komplexitet omfattar här såväl uppgifternas kunskapsmål som deras materialitet, grad av öppenhet samt relationen mellan lokal och global textanvändning. Resultaten visar att dessa dimensioner samverkar på olika sätt i olika ämnen, vilket bidrar till olika grader av komplexitet. Den följande diskussionen tar främst sin utgångspunkt i uppgifterna, eftersom det är där komplexiteten konkretiseras i undervisningspraktiken. Detta innebär emellertid inte att komplexitet förstås som enbart knuten till uppgiftsnivån. Tvärtom visar analysen att både kunskapskrav och uppgifter uppvisar likartade mönster vad gäller komplexitetens uttryck och konsekvenser.

Komplexitet framträder i analysen inte som en fast egenskap hos vare sig undervisningsuppgifter eller ämnen. Resultaten visar dock att uppgiftskonstruktionen i sig kan skapa komplexitet oberoende av ämne, exempelvis i fallbeskrivningar där ämnens komplexitet närmar sig varandra. Detta återkommer jag till längre fram i diskussionen. Samtidigt kan skillnader i komplexitet inte enbart förklaras av uppgiftens utformning. Den ämnesspecifika diskursen strukturerar villkoren för hur elever förväntas bearbeta, formulera och förhandla innehåll (jfr. Shanahan et al., 2011). Uppgifternas komplexitet är därför också knuten till ämnens karaktär och de kunskapsdomäner de etablerar. Detta framträder i jämförelsen mellan ämnena.

I Medicin 1 förankras kunskap huvudsakligen inom den specificerade kulturella domänen och deklarativ kunskap (DK). Uppgifterna prioriterar i hög grad reproduktion av vedertagna ämnesadekvata fakta framför tolkning eller värdering. Detta tar sig uttryck i uppgifter med låga kognitiva kunskapsmål,

materiellt och slutet innehåll samt övervägande lokal textanvändning, vilket sammantaget bidrar till en relativt låg grad av komplexitet.

Uppgifterna i Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor kännetecknas av högre kognitiva kunskapsmål, ett större inslag av öppet innehåll samt en övervägande icke-materiell karaktär. Innehållet rör i hög grad abstrakta begrepp, perspektiv och relationer snarare än konkret observerbara fenomen. Uppgifterna förutsätter att eleverna tolkar och värderar information, vilket innebär att ämnesinnehållet behöver bearbetas genom global textanvändning. Uppgifter i dessa två ämnen aktiverar därmed i större utsträckning högre ordningens tänkande (HOT) och kan förstås som förankrade i den reflexiva kulturella domänen (Macken-Horarik, 1996a). Det är dessa samverkande dimensioner som i huvudsak bidrar till en högre grad av komplexitet.

Komplexiteten tycks dock vara knuten till den bearbetning som uppgiften kräver. Detta stöds även av informella elevsamtal som jag förde med eleverna mellan lektionerna, där fallbeskrivningar återkommande beskrivs som svåra oavsett ämnesområde. Samtidigt finns ämnesspecifika skillnader utifrån ämnesdisurs där uppgifter i Psykologi 1 och Etik och människans livsvillkor upplevdes som mest komplexa. Detta tyder på att uppgiftsdesign har betydelse, men också att ämnen som i högre grad är förankrade i högre ordningens tänkande och en reflexiv kulturell domän markant kan höja komplexiteten.

Elevernas uppfattningar ligger i linje med analysen, där de fallbaserade uppgifterna (FBU) framträder som uppgifter med hög komplexitet. I dessa uppgifter utgör narrativa texter en central del av de fallbaserade uppgifterna. De narrativa texterna i avhandlingen (se Bilaga 6, 7 och 8) består av relativt enkla berättelser vilket är i linje med tidigare forskning (jfr. Edling, 2006; Eg-gins, 1993; Olvegård, 2014) hämtade från vardagslivet, där läsaren exempelvis får ta del av Stefans liv och hur han mår (Bilaga 6) eller Petras livssituation (Bilaga 7). Språkligt sett framstår de som lättillgängliga och förankrade i en vardaglig kulturell domän. Samtidigt ingår de i uppgifter som ställer höga krav på elevernas självständiga bearbetning. För att lösa de fallbaserade uppgifterna behöver eleverna läsa in sådant som inte uttrycks explicit i texten, tolka vad som kan förstås mellan raderna och relatera berättelsernas innehåll till ämnesspecifik kunskap (jfr. Liberg, 2023). I exemplet Petra förutsätter uppgiftsinstruktionen att eleverna identifierar vilka aspekter av livsberättelsen som kan tolkas som uttryck för psykisk ohälsa och koppla dessa till kunskap om psykisk ohälsa och möjliga behandlingsformer. Det som gör uppgiften komplex är således att flera av dimensionerna sammanfaller i riktning mot hög komplexitet, såsom höga kognitiva krav, ett icke-materiellt innehåll, öppet tolkningsutrymme och krav på global textanvändning vilka relaterat till högre ordningens tänkande (HOT).

Uppgifter som varken förankras i den reflexiva eller den specificerade kulturella domänen, utan snarare i den vardagliga, tenderar däremot att sänka komplexiteten, även när de kännetecknas av öppet tolkningsutrymme och höga kognitiva kunskapsmål, såsom att reflektera. Ett öppet innehåll kan

exempelvis relateras till en lägre komplexitetsnivå när uppgifter utgår från subjektiva ställningstaganden eller personliga erfarenheter utan krav på att eleverna förankrar sina resonemang i ämnesinnehåll och ämnesspecifika begrepp. I sådana fall orienteras bearbetningen mot den vardagliga kulturella domänen (Macken-Horarik, 1996a) snarare än mot den reflexiva. Detta gäller exempelvis frågor av typen ”Vad blir du stressad av?” (se exempel 30, kapitel 7.4.4), där elever ges utrymme att dela erfarenheter men inte förväntas relatera sina svar till det ämnesstoff som behandlas. Därmed begränsas kraven på ämnesmässig bearbetning och den övergripande komplexiteten förblir låg.

Även om Medicin 1 i denna avhandling visar på lägre komplexitet präglas ämnesspråket i ämnet av terminologisk specialisering, exempelvis genom latinska sjukdomsnamn och abstrakta begrepp som *utlösande faktorer* samt *stabil* och *instabil angina*<sup>30</sup>. Tidigare forskning har visat att sådan lexikal och grammatisk abstraktion ofta förknippas med hög språklig komplexitet i läromedelstexter (jfr. Edling, 2006; Olvegård, 2014; Uddling, 2019), och att denna komplexitet dessutom tenderar att öka genom skolåren (jfr. Schleppegrell, 2004; Edling, 2006; Putra & Lukmana, 2017). Denna typ av abstraktion analyseras dock inte i föreliggande avhandling. I denna avhandling kan dock abstraktion kopplas till materialitet och icke-materialitet utifrån påtaglighet–ej påtaglighet (jfr. Wignell, 1998). Där påtagliga fenomen förstås som mer konkreta och möjliga att se, röra eller visualisera, medan ej påtagliga är abstrakta i den meningen att de inte är möjliga att ta på eller visualisera, exempelvis normer och liknande begrepp. Att uppgifterna i Medicin 1 framstår som kännetecknade av låg komplexitet ska därför förstås i relation till de analytiska dimensioner som ligger till grund för analysen och utesluter inte att ämnesspråket samtidigt kan rymma en hög grad av lexikal abstraktion.

När uppgifter möjliggör lokal textanvändning och reproduktion av vedertagna och ämnesadekvata fakta fungerar läroboken som en central resurs för elevernas bearbetning av ämnesinnehållet. Läroboken utgör en auktoritativ röst där den representerar vedertagen och ämnesadekvat kunskap som inte är föremål för förhandling. Denna form av bearbetning kan relateras till det som Macken-Horarik (1996b) beskriver som reproducerande litteracitet inom den specificerade kulturella domänen, där tillträde till kunskap sker genom igenkänning, korrekt återgivning och användning av ämnesspecifika begrepp och uttryck. I Medicin 1 framstår bearbetning genom reproduktion av ämnesinnehåll som både förväntad och rimlig, särskilt när uppgifterna explicit efterfrågar faktakunskaper som inte är öppna för tolkning eller värdering, exempelvis vilka värden som klassificeras som förhöjt blodtryck. Sådana uppgifter syftar till att befästa vedertagen medicinsk kunskap som utgör en nödvändig grund för vidare förståelse och tillämpning.

---

<sup>30</sup> Begrepp som *utlösande faktorer*, *stabil* och *instabil angina* har under samtalet blivit föremål för diskussion mellan eleverna. Dessa används och uttrycks i läroboken, Medicin 1 + 2 s 230.

Samtidigt pekar Colliers (1995) och Hammonds (2008) resonemang mot behovet av uppgifter som kräver mer omfattande kognitivt engagemang än återgivande av innehåll. Flera forskare har uppmärksammat risken för att undervisning för andraspråkstalare förenklas både språkligt och kognitivt. I ett samstämmigt resonemang framhåller Collier (1995) och Hammond (2008) vikten av att alla elever, oavsett språkliga resurser, ges tillgång till kognitivt krävande uppgifter i kombination med språklig stöttning. De betonar att en förenkling av ämnesinnehåll eller en reduktion av den kognitiva bearbetning som elever förväntas genomföra riskerar att begränsa deras möjligheter till meningsskapande. Undervisningens kvalitet framstår i stället som beroende av att höga kognitiva krav upprätthålls och understöds genom explicit scaffolding, snarare än att kraven sänks. Detta innebär att undervisning med hög kognitiv utmaning behöver förenas med explicit språkligt stöd, i stället för att språk eller innehåll förenklas (jfr Collier, 1995; Rubin, 2019; Uddling, 2019).

I ljuset av detta kan reproduktion å ena sidan förstås som en möjlig förenkling och å andra sidan som en reell form av bearbetning som blir rimlig i relation till hur ämnesstoffet potentiellt förväntas bearbetas. I ämnen som medicin, där kunskap till stor del bygger på vedertagna sätt att benämna och relatera fenomen, kan reproduktion av ämnesspecifika uttryck utgöra ett funktionellt sätt för elever att tillägna sig ämnesadekvat kunskap.

En ökning av komplexiteten blir tydlig i analysen av uppgifter och kunskapskrav i Psykologi 1 och Etik och människans livsvillkor, där bearbetning i högre grad förutsätter tolkning, perspektivtagande och omformulering av innehåll. Uppgifter som kräver tolkning, reflektion och värdering tenderar att generera mer utvecklade och nyanserade elevsvar (Joyce et al., 2018; Christensen et al., 2023). Samtidigt visar empiriska studier att sådana potentialer inte automatiskt realiserar i praktiken, särskilt när uppgifter ställer höga krav på analys och perspektiv utan att ge tillräckligt stöd för hur dessa krav ska hanteras (Klingner et al., 1998; Lindholm, 2019). I resultatet av samtalsanalyserna i kapitel 7 framträder situationer där högre ordningens tänkande (HOT) inte realiserar i bearbetningen, trots att uppgifterna är utformade för att aktivera analytiska och reflexiva processer inom en reflexiv kulturell domän. Detta blir tydligt i samtalssekvensen med Sonia, där en uppgift som ställer krav på analys av stress i relation till ålder, yrke, utbildningsbakgrund och kön inte leder till att ett sammanhållet och ämnesrelevant resonemang realiserar i samtalet (se exempel 30, kapitel 7.4.4). I stället förblir bearbetningen fragmentarisk, vilket synliggör hur uppgifter med förankring i högre ordningens tänkande och reflexiv kulturell domän samtidigt ställer höga krav på språkliga resurser<sup>31</sup>. Detta ligger alltså i linje med tidigare forskning som visar

---

<sup>31</sup> Se resonemang om språkliga resurser i kapitel 2.4. En grundläggande del av den språkliga repertoaren är tillgång till ett funktionellt ordförråd som möjliggör kommunikation i ämnesspecifika sammanhang (Stæhr, 2009; Engström, 2013; Ingves, 2024).

att uppgifter med höga krav på tolkning och värdering inte per automatik leder till högre ordningens tänkande (jfr Klingner et al., 1998). Kognitivt krävande aktiviteter är språkligt mer avancerade och bygger ofta på ett mer abstrakt och skriftspråksnära register (Schlepppegrell, 2004; Shanahan & Shanahan, 2012; Zwiers, 2014; Scarcella, 2003b). När det språkliga stödet är otillräckligt riskerar den språkliga komplexiteten att begränsa elevernas möjligheter att delta i uppgifter förankrade inom den högre ordningens tänkande (HOT) som uppgiften syftar till att främja.

Sammantaget visar resultatet i denna avhandling att komplexitet i undervisningsuppgifter inte kan förstås som en isolerad egenskap hos uppgiften, texten eller ämnesinnehållet, utan även behöver förstås i relation till förväntade krav på bearbetning av ämnesstoffet. Studier pekar på att uppgifter kan framstå som komplexa på olika sätt beroende på ställda krav och vilka stödfunktioner som erbjuds i bearbetningen av ämnesstoff (Dagsland et al., 2023; Håkansson, 2024). Otydliga genrekrav eller bristande vägledning kan skapa en form av komplexitet som leder till osäkerhet i bearbetningen. Denna aspekt kan ses särskilt viktig för elever som ännu inte behärskar skolans språkliga normer. Experimentell forskning visar att gradvis ökande uppgiftskomplexitet kan främja lärande och minska den initiala kognitiva belastningen, förutsatt att komplexiteten byggs upp på ett medvetet sätt (Chen et al., 2023; Zeitlhofer et al., 2024).

Mot denna bakgrund visar resultatet hur ämneskaraktär och uppgiftskonstruktion samverkar i att forma undervisningens komplexitet. Studiens bidrag ligger i att synliggöra hur komplexitet är knuten till vilka förväntningar som ställs på vad som ska behandlas (innehållet) och på vilka sätt detta ska göras. Detta tydliggörs genom kognitiva kunskapsmål (Bloom et al., 1956), ämnesstoffets materialitet (Wignell, 1994; 1998), ämnesstoffets grad av slutenhet (Macken-Horarik, 1996a) samt typ av textanvändning (Macken-Horarik, 1996b). Därigenom framträder uppgiftskonstruktionen som en central didaktisk utgångspunkt för vilka möjligheter elever ges att uttrycka, utveckla och förhandla ämnesinnehåll i klassrummet, där språket fungerar som ett redskap för lärande.

## 9.4 Expansioner och språkliga resurser i relation till ämnen och uppgiftskonstruktion

Resultaten från delstudie 2 visar att andraspråkstalande elever i både Medicin 1 och Psykologi 1 använder i huvudsak samma typer av expansioner för att bearbeta ämnesinnehåll. Skillnaderna mellan samtalen ligger därmed inte i vilka expansionstyper som används, utan hur dessa realiserats och formas genom uppgiftens karaktär och de diskursiva villkor som samtalen är förankrat i (jfr. Shanahan, 2012).

Vissa skillnader mellan ämnena kan dock skönjas i vilka expansionstyper som framträder som mönster respektive undantag. I stort sett överensstämmer användningen, men vad gäller utveckling genom exemplifiering (U3) visar analysen att denna expansionstyp utgör ett undantag i Medicin 1, medan den snarare framträder som ett mönster i samtalen i Psykologi 1. Detta tyder på att samtalen i Psykologi i större utsträckning öppnar för att exemplifiera med egna erfarenheter eller resonemang baserade på allmän kunskap. I övrigt är det framför allt utveckling genom klagörande (U1), tillägg genom addition (T1) och kausal-konditional specificering (S1) som framträder som de vanligaste expansionstyperna i båda ämnena.

Resultatet visar att expansion i Medicin 1 i huvudsak realiseras genom reproduktion av faktabaserat innehåll sådan kunskap som är förankrat inom den specificerade kulturella domänen (Macken-Horarik, 1996b) och deklarativ kunskap (DK) (Blooms et al., 1956). Eleverna expanderar ämnesinnehållet genom att återge och reproducera lärobokstexten, vilket kan förstås som en funktionell strategi i ett ämne där korrekt hantering av centrala begrepp och processer är avgörande. Resultatet ligger därmed i linje med Anwards (2005) beskrivning av språklig produktion utifrån redan existerande texter och kan ses som en del av den ämnesspecifika literacypraktiken. I detta avseende kan även Libergs (2003) resonemang om ämnesspecifika literacypraktiker bidra till förståelsen: i ämnen där kunskapen är starkt begrepps- och faktabunden tenderar språkandet att få en mer instrumentell karaktär, där återgivande av etablerad kunskap ges större utrymme än reflekterande och tolkande bearbetning. Mot denna bakgrund framstår elevernas reproduktion som ämnesadekvat. Samtidigt visar deras nära anknytning till förlagan drag av det Halleson och Visén (2018) benämner *dressyrhandling* och det Linell (1998) beskriver som *transfer*, då ett begränsat tematiskt urval behandlas och formuleringar återges i hög grad. Reproduktionen framträder därmed som ambivalent: den fungerar både som en legitim strategi för att säkerställa korrekthet och som en praktik där utrymmet för självständig och fördjupande bearbetning riskerar att bli begränsat.

Andra insikter i analysarbetet i *Medicin 1* är att expansionerna ofta är korta och fördelade över flera talare i dialogiska sekvenser (se 7.2.3). Ämnesinnehållet byggs därigenom successivt ut genom flera deltagares bidrag, vilket kan förstås som en gemensam och kumulativ bearbetning av innehållet (jfr. Halleson, 2015; Visén, 2015). I bakhtinsk mening formas förståelsen genom vidareutveckling av tidigare yttranden (Bakhtin, 1986; Nystrand, 1997). I medicinsamtalen framträder detta som ett återkommande mönster i hur expansionerna realiseras. Samtalsdeltagarna faller ofta in i varandras yttranden och bygger därigenom gemensamt ut innehållet, vilket bidrar till att etablera en delad förståelse. Sådan bearbetning kan även relateras till Mercers (2000) beskrivning av *utforskande samtal*, där kunskap utvecklas genom samarbete kring ett gemensamt innehåll. Varje yttrande med expansion bidrar därmed till att befästa vedertagen kunskap, vilket är förenligt med uppgifternas

positionering i den specificerade kulturella domänen (jfr Macken-Horarik, 1996b).

I Psykologi 1 framträder ett annat mönster för hur expansioner används. Till skillnad från Medicin 1, där expansion i huvudsak sker genom reproduktion av vedertagen kunskap, är expansionerna i Psykologi 1 i högre grad förankrade i den högre ordningens tänkande och den reflexiva kulturella domänen (jfr. kap. 6). Det innebär att innehållet expanderas genom att eleverna reflekterar över, analyserar och omformulerar begrepp med egna ord, snarare än genom att primärt återge etablerade formuleringar. Denna skillnad kan förstås i ljuset av Libergs (2003) resonemang om ämnesspecifika literacypraktiker, där olika ämnen erbjuder skilda möjligheter till meningsskapande. Medan faktatung och begreppstät kunskap ofta ger upphov till ett mer instrumentellt språkbruk, öppnar ämnen med tolkande och teoretiska inslag i större utsträckning för reflekterande och självständig bearbetning. Expansionerna i Psykologi 1 kan därmed förstås som uttryck för en ämnespraktik där produktion och tolkning är centrala delar av kunskapsutvecklingen. Detta innebär rimligen att expansionerna i Psykologi 1 i högre grad är beroende av språkliga resurser<sup>32</sup>. I samtalen i Psykologi 1 är det inte möjligt att på ett funktionellt sätt expandera ämnesinnehållet enbart genom reproduktion. Det bidrar till att språket som resurs är central i bearbetning av ämnesinnehåll. Detta återkommer jag till längre fram i diskussionen.

I Psykologi 1 realiseras expansionerna i huvudsak genom produktion i längre, sammanhängande yttranden, där flera expansionstyper används inom samma talartur. Expansionerna ingår således i resonerande meningskedjor som syftar till att tolka, värdera och integrera olika perspektiv, vilket kan relateras till högre ordningens tänkande och den reflexiva kulturella domänen. Detta ligger i linje med Kouns (2014), som visar att undervisning som ger elever möjlighet att formulera längre och mer sammanhängande yttranden bidrar till en fördjupad förståelse av ämnesinnehållet. I detta ljus kan expansionerna förstås som språkliga resurser genom vilka elever inte enbart uttrycker kunskap, utan också aktivt bearbetar och utvecklar den. Expansionerna fungerar dock här inte främst som dialogiska bidrag, utan som resurser för att utveckla individuella resonemang inom mer monologiska mönster. Detta blir särskilt tydligt i turtagningen, exempelvis i frågan ”vad har ni skrivit??”, som markerar att talutrymmet överlämnas snarare än att innehållet förhandlas gemensamt (se Exempel 30, Kapitel 7.4.4). Bearbetningen sker därmed huvudsakligen inom varje enskilt yttrande, snarare än genom ett gemensamt uppbyggt resonemang. Yttrandena får karaktären av parallella monologer, i kontrast till de sekvenser i Medicin 1 där ämnesinnehållet utvecklas genom gemensam förhandling. Det sker dock en växling från detta monologiska mönster till mer dialogiska sekvenser när frågorna närmar sig elevernas egna erfarenheter. Detta kan exempelvis observeras i exempel 25 (kapitel 7.4.1.2),

---

<sup>32</sup> Se resonemang om *språkliga resurser* i den fortsatta utbildningen i kapitel 2.4

i frågan om vad som orsakar stress, där eleverna i högre grad bygger vidare på varandras yttranden genom att expandera med exemplifiering (U3). Denna typ av dialogisk bearbetning kan emellertid förankras i den vardagliga kulturella domänen snarare än i den specificerade eller reflexiva.

Skillnaden i hur ämnesinnehållet bearbetas kan således förstås i relation till att uppgifterna i Psykologi är förankrade i den reflexiva kulturella domänen och högre ordningens tänkande (HOT). Tidigare forskning har visat att sådana uppgifter kan skapa förutsättningar för fördjupad bearbetning, men också ställa höga krav på elevernas språkliga resurser (jfr. Gibbons, 2006; Joyce et al., 2018; Schleppegrell, 2004; Skehan, 2001; Tong Fredericks, 1984; Warr & Mishra, 2023). Ett sådant spänningsförhållande mellan komplexitet och språkliga resurser framträder i vissa fall, vilket även diskuteras i avsnitt 9.3. Ett exempel är Sonias resonemang i samtalet i Psykologi 1 om stress i relation till ålder, kön och utbildningsbakgrund (se 7.4.4). Här finns en tydlig ambition att utveckla komplexa samband. Yttrandena förblir dock fragmentariskt trots vokabulär som kan ses som rimliga att använda i lösningen (procent, kvinnor, arbetslöshet) men utvecklas inte till sammanhängande expansioner. Detta kan relateras till att uppgiften ställer höga kognitiva kunskapsmål genom analys, behandlar ett icke-materiellt och öppet innehåll samt förutsätter global textanvändning. I denna sekvens uteblir därmed expansioner som förmår integrera och vidareutveckla ämnesinnehållet i interaktionen. Samtidigt visar andra deltagare i samma uppgift att de klarar att expandera innehållet trots högre ordningens tänkande och reflexiv kulturell domän (se 7.4.4). Jennys resonemang (Exempel 30, rad 2, kapitel 7.4.4) präglas av tydligare kausala samband och ett mer sammanhängande resonemang, vilket möjliggör en mer utvecklad expansion av ämnesinnehållet. Det innebär att individuella faktorer, såsom tillgång till språkliga resurser, framstår som avgörande för att kunna hantera uppgifter inom högre ordningens tänkande och den reflexiva kulturella domänen. I denna avhandling har dock inga analyser av individuella språkliga resurser genomförts. Det är ändå rimligt att anta att när språkliga resurser är mer begränsade påverkar detta elevens möjligheter att bearbeta ämnesstoff kommunikativt.

Samtidigt visar ett interaktionellt perspektiv (Kurhila, 2003) att språkliga begränsningar inte nödvändigtvis utesluter deltagande. Förståelse kan i stället utvecklas *genom* deltagande, när elever ges möjlighet att använda återkoppling, reparationer och gemensam meningsförhandling för att upprätthålla interaktionen. Detta innebär att även fragmentariska bidrag, såsom i Sonias resonemang, kan ses som en del av en pågående språklig och kognitiv utvecklingsprocess, snarare än enbart som uttryck för bristande språkliga resurser. Samtidigt förutsätter en sådan utvecklingsprocess att yttrandena ges möjlighet att ingå i ett dialogiskt utbyte. När bidragen i stället blir mer monologiska och inte tas upp, vidareutvecklas eller förhandlas i interaktionen, begränsas de interaktionella resurser som annars kan stödja både förståelse och språkutveckling. Detta kan relateras till Malmbjer (2018), som visar att ett lyhört

samtalsklimat och en tydlig uppgiftsstruktur är avgörande för att sådana meningsskapande samtal ska uppstå. I de sekvenser där yttranden förblir solitära i samtalet kan detta således förstås i relation till otydliga ramar eller brist på gemensamt ansvarstagande, vilket minskar utrymmet för de interaktionella processer som Kahlin (2018) och Kurhila (2003) beskriver.

På motsvarande sätt tenderar uppgifter som är förankrade i den *vardagliga* kulturella domänen med lägre komplexitet skapa större möjligheter att expandera ämnesinnehållet (jfr. Exempel 12, kap 6.4.1). Exempelvis visar Sonia att hon har förmåga att expandera ämnesinnehållet när hon ombeds beskriva vad som stressar henne personligen (se Exempel 27, kapitel 7.4.1.4; Exempel 30, rad 3 i kapitel 7.4.4). Här kan Sonia formulera längre, mer sammanhängande yttranden och använda expansioner för att utveckla innehållet på ett mer stabilt sätt. Kontrasten mellan dessa två typer av frågor visar att Sonias begränsningar inte kan förstås som en generell oförmåga att expandera ämnesinnehåll, utan som ett resultat av de ökade språkliga och diskursiva krav som förutsätts när uppgifter rör sig mot den reflexiva kulturella domänen och högre ordningens tänkande. Analysen visar att uppgifternas komplexitet gör skillnad för förmåga att expandera ämnesinnehållet. Detta väcker frågor om hur förmågan att expandera ämnesstoff kan och bör förstås i relation till uppgifter som är förankrade i den reflexiva kulturella domänen.

Tidigare forskning och styrdokument har betonat betydelsen av kommunikativ språkkompetens, förstådd som förmågan att producera situationsanpassade och begripliga yttranden i samspel med andra (jfr. Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Swain, 1985; Skolverket, 2022). I uppgifter som kräver högre ordningens tänkande omfattar den språkliga kompetensen även förmågan att använda språket som en resurs för tänkande och ämnesmässig bearbetning (jfr. Bloom et al., 1956; Cummins, 2000; Swain, 2006). Utifrån detta aktualiseras i vilken utsträckning sådana uppgifter förutsätter att elever inte enbart kan uttrycka sig kommunikativt i interaktion med andra, utan också kan använda språket för att strukturera, sammanhålla och explicitgöra abstrakta samband med egna ord. Ur detta perspektiv framstår språklig kompetens som något som realiserar olika beroende på hur uppgifter är utformade och vilka diskursiva villkor som förutsätts i samtalet (jfr. Blommaert & Backus, 2011).

Expansioner i muntlig interaktion växer ofta fram i samspel med lärarstötning, exempelvis genom frågor som synliggör kausalitet, exemplifiering och samband (jfr. Hallesson, 2015; Uddling, 2019; Visén, 2015; Waagaard, 2023). I smågruppssamtal utan lärarstöd antas den stötning som uppstår mellan elever vara särskilt betydelsefull för bearbetning av ämnesinnehåll. Sådan stötning kan, i linje med Donato (1994), utvecklas mellan relativt likvärdigt kompetenta elever genom gemensamt problemlösande och samkonstruktion av betydelse. Resultaten i denna studie visar dock att sådan kamratstötning inte alltid realiserar i uppgifter som är förankrade inom den högre ordningens tänkande, och den reflexiva kulturella domänen, där elever förväntas använda språket för att tolka, integrera och omförhandla ämnesinnehåll med egna ord

(jfr. Macken-Horarik, 1996b). Elever som kan använda språket för att strukturera abstrakta resonemang har större möjligheter att realisera expansioner. När dessa språkliga resurser saknas tenderar expansionerna att utebli vilket begränsar bearbetningen av ämnesinnehållet vilket blivit särskilt tydligt i samtalen i Psykologi 1. Detta pekar på att möjligheten att använda expansioner inte enbart är beroende av uppgiftens komplexitet, utan också av elevernas språkliga resurser och deras tillgång till strategier för att strukturera komplext innehåll.

Sammantaget visar resultaten att expansioner fungerar som en central språklig resurs för ämnesbearbetning i båda ämnena, men realiseringen varierar i relation till uppgiftens komplexitet och kulturella domän.

## 9.5 Initiativ och tolkningsföreträde – deltagandets villkor

Deltagarmönster förstås i denna avhandling i ljuset av analyser av interaktionell kontroll och perspektivinflytande (Shea, 1994). Resultaten i den tredje delstudien visar att andraspråkstalande elever bidrar med interaktionell kontroll (initiativ) och därigenom kan bearbeta ämnesstoff genom expansioner i form av utveckling, tillägg och specificering (jfr. kapitel 7 och 8). Dessa handlingar får dock betydelse först i den mån de erkänns och byggs vidare på av andra, alltså perspektivinflytande (jfr Shea, 1994). Det avgörande är därmed inte enbart att bidra med ämnesrelevant innehåll, utan även i vilken utsträckning dessa bidrag får genomslag, det vill säga vilka perspektiv som erkänns som relevanta, tas upp och förs vidare i samtalet.

Analyserna av de andraspråkstalande grupperna i Medicin 1 visar att deltagarna både utövar interaktionell kontroll och perspektivinflytande. Det innebär att eleverna initierar och expanderar ämnesinnehåll och där deras bidrag tas upp och vidareutvecklas av andra deltagare. Detta kan beskrivas som en relativt symmetrisk fördelning av interaktionell kontroll och perspektivinflytande. Samtidigt visar resultaten att det i de andraspråkstalande grupperna förekommer enstaka sekvenser där perspektivinflytandet koncentreras till en deltagare, vilket kan förstås som ett mer asymmetriskt deltagande. Ett sådant exempel återfinns i samtalet om Rörelseorganens sjukdomar, där framför allt Yassir utövar både hög interaktionell kontroll och ett betydande perspektivinflytande, medan Sonia intar en mer tillbakadragen position (se Exempel 42, i kapitel 8.3.2). Denna sekvens är emellertid inte representativ för samtalet som helhet. Snarare framträder den som ett undantag, då det övergripande mönstret i de andraspråkstalande grupperna kännetecknas av en mer symmetrisk fördelning av perspektivinflytande.

I materialet framträder asymmetrin främst mellan första- och andraspråkstalande elever i språkmixade samtal. I flera av de analyserade

språkmixade samtalen intar oftast förstaspråkstalande elever (SVE-elever) ledande roller där de styr samtalsförloppet, formulerar problem och definierar ämnesinnehållet vilket indikerar hög interaktionell kontroll och perspektivinflytande. Medan andraspråkstalande elever i de språkmixade samtalen förblir perifera trots att de bidrar med ämnesmässigt relevanta yttranden i form av expansioner. Dock visar analysen att de andraspråkstalande eleverna bidrar i begränsad omfattning med expansioner i samtalen (jfr. 8.1.1) vilket indikerar låg interaktionell kontroll. Med låg interaktionell kontroll är det också svårt att få perspektivinflytande.

Det språkmixade samtalet om Andningsorganens sjukdomar avviker delvis från det gängse mönstret av låg interaktionell kontroll hos andraspråkstalande elever. Sett till andelen expansioner framstår deltagandet som mer symmetriskt sett till interaktionell kontroll. Sonia tangerar SVE3 sett till andel expansioner som den högsta i samtalet som helhet (se 8.1.1). Hennes bidrag innehåller alltså en hög andel expansioner som potentiellt kan föra samtalet framåt och bidra till en fördjupad ämnesbearbetning. Samtidigt kvarstår en asymmetri på ett annat plan. Sonias bidrag ges sällan perspektivinflytande i samtalet där yttrandena i begränsad utsträckning tas upp, bekräftas eller integreras i den fortsatta interaktionen. Deltagandet framstår därmed som mer symmetriskt sett till interaktionell kontroll men sett till perspektivinflytande asymmetriskt.

I linje med Yule och MacDonald (1990) kan detta förstås som en fråga om hur erkännande fördelas mellan deltagarna snarare än om bidragens relevans. Sonias yttranden kan i detta avseende förstås som meningsfullt *utflöde* i Swains (1985, 1995) mening. När ett bidrag inte tas upp eller ges betydelse förblir dock rösten i praktiken ohörd, även när den bär på kunskap som är central för uppgiften. Avgörande för om ett bidrag får betydelse är således hur det ges gensvar, tas upp och integreras i det fortsatta samtalet. Som Nystrand (1997) visar är det först genom så kallad *uptake*, det vill säga när ett yttrande tas upp och byggs vidare på, som ett bidrag får verkligt genomslag i dialogen. Avsaknad av sådan respons innebär därmed inte nödvändigtvis brist på relevanta bidrag, utan snarare brist på erkännande. Detta mönster har också uppmärksammats av Clarke (2008) och Haglund (2004), som visar hur sociala normer påverkar vilka röster som erkänns som legitima. Intervjuerna i denna studie pekar i samma riktning. Flera elever uttrycker att de i högre grad tillskriver yttranden från klasskamrater med svenska som förstaspråk större tillförlitlighet. Därigenom etableras en tolkningshierarki där vissa röster tillskrivs större legitimitet än andra. Trovärdigheten tycks vidare grunda sig i föreställningen att en högre grad av behärskning av svenska språket också innebär större ämneskunskaper och därmed positionerar talaren som mer legitim (se exempel 44, kapitel 8.4.1). Språklig kompetens framträder således inte enbart som en kommunikativ resurs, utan också som en social markör som påverkar vem som uppfattas som trovärdig och kunnig. I detta perspektiv kan tystnad förstås som en strategisk anpassning till återkommande erfarenheter av att

bidrag inte tas upp eller ges betydelse i samtalet som ett sätt att hantera samtalsvillkor där risken att bli osynliggjord upplevs som hög (jfr. Block, 2014; Norton, 1995, 2013).

Gröning (2006a, 2006b) visar att elevsamtal kan fungera som en resurs för gemensamt utforskande, samtidigt som de präglas av tolkningsföreträden där vissa deltagare ges större inflytande än andra, ofta i relation till majoritets-språkliga positioner. De diskrepanser i deltagarmönster som framkommer i denna avhandling kan förstås mot denna bakgrund, då deltagande i språkligt heterogena klassrum ofta kännetecknas av subtila asymmetrier i perspektivinflytande och erkännande. Andraspråkstalande elever visar att de kan bidra med relevanta och innehållsligt adekvata yttranden men utan att dessa nödvändigtvis tas upp eller utvecklas i samtalen. Deltagandet formas genom interaktionella mönster som ger vissa röster större utrymme än andra.

Även Lindberg (2003, 2004, 2013) visar hur deltagare med majoritetsspråket ofta tenderar att inta en mer kontrollerande roll genom att initiera, styra och avsluta sekvenser. Samtidigt framhåller Lindberg att sådana positioner är rörliga och kan förändras när samtalets fokus skiftar (Lindberg, 2003; jfr. Goffman, 1981). Med Goffmans (1981) begrepp kan detta förstås som ett *change of footing*, det vill säga en förskjutning i hur deltagare positionerar sig själva och blir positionerade i relation till samtalets innehåll och till övriga deltagare. Ett exempel på ett sådant rollskifte i denna avhandling kan skönjas i det språkmixade samtalet om Endokrina sjukdomar, där Elina initialt har ett relativt tillbakadraget deltagande. När samtalet däremot skiftar fokus mot egna erfarenheter av diabetes sker en förändring i deltagandet mot ökad interaktionell kontroll och större perspektivinflytande (se 8.2.2).

Det finns dock skäl att också nyansera förståelsen av tystnad och perifert deltagande. I linje med Ohta (2001) kan lärande förstås som något som inte enbart sker genom direkt och aktivt talutrymme, utan även genom lyssnande och perifert deltagande i klassrumssamtalet. Tystnad behöver därmed inte enbart tolkas som marginalisering eller bristande delaktighet, utan kan också utgöra en strategisk och kognitivt aktiv position i lärandeprocessen. Detta perspektiv öppnar för en mer komplex förståelse av deltagande, där både synligt och mindre synligt engagemang erkänns som potentiellt meningsskapande.

Dysthe (1996) framhåller samtalet som ett verktyg för gemensamt tänkande, där flera röster ges möjlighet att definiera vad som räknas som kunskap. I denna avhandling framträder dock att sådana dialogiska villkor inte är helt självklara. Begränsningar i aktivt deltagande har beskrivits i forskning om lärarstyrd klassrumsinteraktion, där IRU-mönstret visats reducera dialogicitet och elevinflytande (jfr. Hammond & Gibbons, 2005; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). I materialet framträder liknande mönster, där elever med svenska som förstaspråk (SVE-elever) ibland intar en lärarlik position genom att både formulera frågor och besvara dem själva enligt ett IRU-mönster (se Exempel 33, kapitel 8.2.1). Denna typ av interaktion, som efterliknar lärarens roll i klassrummet, begränsar utrymmet för gemensam meningsförhandling

och förstärker hierarkiska strukturer i samtalet. I linje med detta visar Lindberg (2003; 2004; 2013) hur modersmålstalare ofta initierar och avslutar samtal, vilket ger dem ett de facto tolkningsföreträde och högt perspektivinflytande.

Sonia realiserar i samtalet om Andningsorganens sjukdomar expansioner i hög grad genom att reproducera formuleringar via innantilläsning från läroboken. Genom denna intertextuella reproduktion positionerar hon sig inom ramen för ämnets vedertagna kunskapsinnehåll och säkerställer att hennes bidrag framstår som ämnesadekvata. Lärobokens språkbruk fungerar därmed som bärare av auktoritativ kunskap, och genom att anknyta till dessa formuleringar aktualiseras en röst som representerar etablerad ämneskunskap. Praktiken som förs i samtalen om medicin kan förstås inom ramen för reproduktiv litteracitet, där elever förväntas återge och befästa ämnesadekvat kunskap. Det vill säga den vedertagna kunskap som enligt Macken-Horarik (1996a, s. 244) präglar det som benämns *academic mainstream*. Reproduktion är dock ett genomgående drag i samtalen i Medicin 1 och används av såväl andraspråkstalande som förstaspråkstalande elever. Skillnaden ligger snarare i att andraspråkstalande elever i högre grad lutar sig mot mer explicit återgivning av intertexten, medan förstaspråkstalande elever oftare använder texten som utgångspunkt för vidare bearbetning och omformulering med egna ord. Tillgången till läroboken som gemensam resurs innebär dock inte i sig att eleverna uppnår interaktionell kontroll. Sonias relativt höga frekvens av expansioner utgör ett undantag i de språkmixade samtalen, där andraspråkstalande elever generellt har lägre interaktionell kontroll utifrån andel expansioner. I detta perspektiv framstår Sonias användning av lärobokens auktoritativa röst som en strategiskt utnyttjad resurs och en möjlig förutsättning för ökat deltagande. Anward (2005:70) framhåller att språklig produktion ofta bygger på transformationer av redan existerande texter, vilket innebär att reproduktion kan fungera som ett steg i en successiv utveckling mot mer självständig produktion (jfr. af Geijerstam, 2006, s. 162). Detta ligger i linje med Bakhtins (1986, s. 69) dialogiska syn på språk, där förståelse och appropriering av andras ord kan föregå och möjliggöra ett eget språkande.

Resultatet i delstudie 3 kan förstås i relation till sociokulturell forskning som betonar att lärande utvecklas genom deltagande i gemensam aktivitet, där förståelse formas i och genom språklig interaktion (jfr Donato, 1994; Kurhila, 2003). Samtidigt väcker resultaten frågan om hur större symmetri kan utvecklas i språkligt heterogena elevgrupper där både första- och andraspråkstalare deltar. Särskilt gäller detta i vilken utsträckning andraspråkselevs initiativ ges uptake och därmed möjlighet att få genomslag i samtalet (jfr Donato, 1994; Kurhila, 2003; Lantolf & Thorne, 2006; Mercer, 2000; Nystrand, 1997; Vygotskij, 1962, 1978). Det handlar inte enbart om att få ordet, utan om att bli lyssnad på, bekräftad och erkänd som en relevant samtalspartner.

Sammantaget pekar resultaten mot att undervisning som syftar till gemensamt meningsskapande behöver organiseras så att fler röster ges reellt

inflytande i det kollektiva kunskapsarbetet. Detta väcker didaktiska frågor om hur undervisning och uppgiftsdesign kan utformas för att stödja sådana samtalspraktiker, särskilt i språkligt heterogena elevgrupper där deltagandets villkor annars riskerar att bli asymmetriska.

## 9.6 Didaktiska implikationer ur ett andraspråksperspektiv

Avhandlingens resultat pekar på flera didaktiska implikationer för undervisning i språkligt heterogena klassrum inom den yrkesinriktade vuxenutbildningen.

Didaktiska implikationer verkar i första hand handla om medveten planering. *Medveten planering* innebär att skapa stödjande strukturer, särskilt när uppgifter präglas av hög komplexitet (jfr. Cummins, 2008; Lindberg, 2005; Warr & Mishra, 2013). Uppgifter som kräver bearbetning inom den reflexiva kulturella domänen är mer komplexa och undervisningen behöver därför omfatta explicit arbete med vad det innebär att exempelvis dra samband mellan olika källor. Elever behöver återkommande möjligheter att öva detta, så att komplexiteten byggs upp kumulativt inom en kurs eller utbildning. Sådana förmågor är språkligt krävande och utvecklas inte automatiskt genom exponering för ämnesinnehåll, utan genom återkommande möjligheter att använda språket som redskap för tänkande. Ur ett andraspråksperspektiv innebär detta att stöd kan behövas både på språklig nivå, exempelvis avseende vokabulär, och i hur elever arbetar med innehållet, såsom att dra slutsatser mellan flera olika källor. Det gäller särskilt vid öppet innehåll och global textanvändning, där kraven omfattar att resonera kring eller diskutera normer och etiska perspektiv som grundar sig i olika livssituationer. Även elever med svenska som förstaspråk kan ha begränsad erfarenhet av att använda språket för abstrakt resonemang och reflexiv bearbetning i utbildningssammanhang. Mot bakgrund av att en betydande andel av eleverna inom undersköterskeutbildningen utgörs av andraspråkstalande elever (se 2.2) framstår det dock rimligt att undervisningen systematiskt integrerar ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (jfr. Axelsson et al., 2005; Eerde & Hajer, 2008; Gibbons, 2006, 2018; Hammond, 2006; Hägerfelth, 2004; Norén, 2010; Nygård Larsson, 2011a; Rubin, 2019). Ett sådant arbetssätt behöver omfatta mer än ord- och begreppsinläring och även rikta fokus mot hur elever kan utveckla förmågor som rör reflektion, perspektivtagande och ämnesmässig argumentation.

En medveten planering behöver introducera kognitivt utmanande uppgifter successivt i en kurs och ges tillräcklig stöttning. Detta kan minska den kognitiva belastningen och samtidigt främja språkproduktionen (jfr. Skehan, 2001). En iakttagelse under datainsamlingen var att uppgifter med hög komplexitet, såsom *Flyga drake*, genomfördes tidigt som en första uppgift i kursen Etik och

människans livsvillkor, medan uppgifter med lägre komplexitet, exempelvis *En blomma i Afrikas öken*, placerades som avslutande moment. Skillnaderna i komplexitet mellan dessa uppgifter är markanta (se exempel 6.6.1). Tidigare forskning antyder att en gradvis progression i kognitiv utmaning kan skapa bättre förutsättningar för elever att lyckas (Chen et al., 2023; Skehan, 2001; Warr & Mishra, 2023; Zeitlhofer et al., 2024). Detta aktualiserar frågan om hur uppgifter, i relation till sin komplexitet, planeras organisatoriskt i förhållande till deras placering i kursens progression, men också hur denna progression relaterar till utbildningens övergripande ordning, det vill säga när och i vilken sekvens olika kurser ges.

Ytterligare en didaktisk implikation från min avhandling visar vidare att det inte är tillräckligt att enbart skapa möjligheter att tala; avgörande är hur samtalsdynamiken fungerar och vilka röster som ges genomslag eller får *uptake* (Nystrand, 1197). För att motverka asymmetriska mönster behöver undervisningen främja samtalsformer som stödjer *utforskande samtal*, där prövande, reflektion och gemensamt utforskande uppmuntras (Mercer, 2002b). En mer medveten planering av undervisningen kan därför omfatta hur deltagandevillkor i interaktion organiseras och stötts. Det kan innebära att uppgifter utformas så att deltagande inte enbart bygger på spontan initiativförmåga, utan på strukturer där elever ges återkommande möjligheter att formulera, pröva och utveckla perspektiv. Det kan också handla om att synliggöra strategier för att ge och ta talutrymme, etablera gemensamma ramar för hur bidrag tas upp och byggs vidare på samt att skapa samtalsformer där prövande och utforskande resonemang värderas (jfr. Nystrand, 1997; Lindberg, 2003, 2004; Mercer, 2002b). Samtidigt kännetecknas gymnasial vuxenutbildning ofta av en stark ämnesorientering, vilket kan begränsa utrymmet för explicit arbete med hur deltagande ska ske och för tydliga tillvägagångssätt i genomförandet av uppgifter, exempelvis genom modeller eller förlagor. Avhandlingens resultat tyder dock på att ett sådant arbetssätt skulle kunna underlätta genomförandet av utbildningen för andraspråkstalande elever, särskilt när skolspråket eller ämnesspecifika normer är nya för eleverna.

Sammantaget pekar avhandlingen på behovet av att i undervisning i språkligt heterogena klassrum inkludera deltagandets villkor som en del av planeringen. När elever ges återkommande möjligheter att utveckla sätt att resonera, tolka och bygga vidare på varandras bidrag skapas förutsättningar för att fler kan få tillträde till det ämnesspecifika kunskapsarbetet. I ett andraspråksperspektiv blir språket och språkliga resurser i en sådan form av bearbetning något som utgör villkor för deltagande, samtidigt som kunskaper om språket fortsatt behöver utvecklas.

Det paradoxala i denna process är att andraspråksinläring ofta är en lång process som kan sträcka sig över många år (jfr Cummins, 2000, s. 53), samtidigt som språkinläring behöver ske snabbt för etablering på arbetsmarknaden och särskilt inom äldreomsorgen (Regeringen, 2026, Prop. 2025/26:93;

Skolverket, 2025d). Med rätt förutsättningar såsom att göra de didaktiska aspekter, som jag lyft i avsnittet, till föremål för medveten planering i undervisningen, kan språkliga skillnader i mindre grad bli hinder för deltagande och i stället fungera som resurser i det gemensamma meningsskapandet.

## 9.7 Förslag till vidare forskning

Avhandlingens resultat visar att elevers bearbetning av ämnesinnehåll formas i samspel mellan uppgiftskonstruktion, språkliga handlingar och deltagarmönster i samtal. Samtidigt har studien väckt frågor som inte kunnat undersökas inom ramen för den föreliggande forskningsdesignen och som därmed utgör relevanta områden för vidare forskning.

Ett första område rör behovet av studier i fler utbildningskontexter. Denna studie bygger på material från två skolor, där analyser av muntliga gruppsamtal kunnat genomföras i en av dem. Forskning som omfattar fler skolor, andra utbildningsinriktningar inom vuxenutbildningen eller andra organisatoriska former skulle kunna bidra till en fördjupad förståelse av i vilken utsträckning de deltagarmönster som identifierats här är kontextbundna eller mer generella. Sådana studier kan belysa hur institutionella och organisatoriska villkor påverkar elevers möjligheter till gemensam ämnesbearbetning.

Ett närliggande forskningsområde gäller systematiska jämförelser mellan olika gruppkonstellationer. I denna studie deltar inte samma elever i samtliga typer av grupper, vilket begränsar möjligheten till direkta jämförelser mellan exempelvis språkmixade och andraspråkstalande samtal. Framtida studier där samma elever följs i olika grupsammansättningar skulle kunna ge ökad kunskap om hur interaktionell kontroll, perspektivinflytande och deltagande förändras beroende på gruppens språkliga sammansättning, samt hur dessa mönster relaterar till elevers upplevda trygghet och legitimitet i samtalet.

Ett ytterligare område för vidare forskning rör relationen mellan undervisningens intertexter och elevers muntliga bearbetning av ämnesinnehåll. I denna studie har intertexterna fungerat som analytisk referensram, men de har inte analyserats systematiskt i relation till expansionsmönster. Studier som inkluderar analyser av både intertexter och elevers muntliga språkhandlingar skulle kunna fördjupa förståelsen av hur textuell utformning, grad av struktur och språklig abstraktion samspelar med elevers möjligheter till reproduktion respektive självständig bearbetning.

Det finns även behov av longitudinella studier som följer elevers muntliga och skriftliga bearbetning av ämnesinnehåll över tid. Denna studie ger en bild av deltagarmönster och språkliga handlingar i specifika undervisningssituationer. Längre studier skulle kunna belysa hur deltagande, användning av expansioner och perspektivinflytande utvecklas i takt med ökande ämneskunskap, språklig repertoar och erfarenhet av undervisningens arbetsformer.

Dessutom föreligger behovet av fortsatt prövning av de analytiska modeller som använts. Den modell för analys av uppgiftskomplexitet som utvecklats i avhandlingen är ännu inte prövad i andra sammanhang. Vidare forskning som tillämpar eller vidareutvecklar modellen i andra ämnen, utbildningsnivåer eller undervisningskontexter skulle kunna bidra till att pröva dess analytiska hållbarhet och räckvidd.

I min studie kan man skönja vissa skillnader mellan deltagare med tidig respektive senare startålder, såsom skillnaderna mellan Jenny och Sonia (se Tabell 4, 5.1.1), vilka möjligen kan kopplas till biologisk startålder. Jenny påbörjade sin inläring vid 19 års ålder, medan Sonia startade sin inläring vid 39 års ålder. Trots att Sonia har haft en längre exponering för det svenska språket (9 år), det vill säga en högre språkålder, tenderar Jenny, med endast några års exponering för svenska språket (3 år), att hantera uppgifter som kräver tänkande på högre nivå och uppgifter med större komplexitet något bättre (se 7.4.4). Jämförelser mellan deltagare har dock inte haft ett särskilt fokus i studien, och uppfattningen är därför mer intuitiv. Det behöver därför undersökas närmare i framtida studier för att resultaten ska kunna fastställas med större säkerhet. Det är också möjligt att andra faktorer kan spegla eller påverka dessa skillnader, faktorer som inte har varit möjliga att fokusera på inom ramen för denna studie men som kan vara intressanta att undersöka närmare i framtida forskning.

Sammantaget pekar dessa forskningsområden mot behovet av fortsatt empiriskt grundad forskning som fördjupar förståelsen av hur elevers ämnesbearbetning formas i relation till uppgifter, språkliga resurser och deltagarmönster i undervisningen. Detta framstår som särskilt angeläget i utbildningssammanhang där elever förväntas arbeta självständigt med komplexa ämnesinnehåll i muntlig interaktion.

# Summary in English

The dissertation investigates how adult second-language learners engage with subject content in Swedish municipal adult education (komvux) at the upper secondary level, within vocational programmes. In vocational adult education in Sweden, a large proportion of students study subject content through a second language. Language functions not only as a means of communication, but also as a resource for participation, meaning-making, and knowledge construction in subject teaching. These students therefore face the dual challenge of developing disciplinary knowledge while simultaneously acquiring the linguistic resources required to engage with it, often without explicit language support. Previous research on adult second-language education has mainly focused on basic education and Swedish for immigrants, leaving participation in upper-secondary vocational subject teaching within adult education under-explored. This dissertation examines how adult second-language learners verbally work with and make sense of subject content in vocational adult education at the upper secondary level in Sweden.

## **Aim and Research Questions**

The dissertation aims to deepen the understanding of how adult second-language learners verbally process subject content and participate in instructional activities. It also seeks to make visible and understand the complexity that characterises teaching, as it is expressed in curriculum requirements and tasks.

The study is guided by the following research questions:

1. What degree of complexity is reflected in the curriculum requirements and tasks in the courses Medicine 1, Psychology 1, and Ethics and the Human Conditions of Life?
2. How do second-language learners process and express subject content through expansions in oral group discussions in the courses Medicine 1 and Psychology 1?
3. How do different group constellations affect second-language learners' oral participation in Medicine 1?

The first research question focuses on the complexity reflected in curriculum requirements and tasks, thereby highlighting the demands that students are expected to manage across different subjects. The second question extends this analysis by examining whether and how subject content is verbally processed by second-language learners in small-group discussions. The third question investigates how different group constellations influence second-language learners' participation in subject-related communication. The study thus sheds light on the didactic conditions shaping participation in subject teaching, in the intersection between instructional content and students' verbal processing of that content in interaction.

### **Theoretical Framework**

The dissertation draws on a sociocultural and social semiotic framework to conceptualize teaching and learning as participation in language-mediated knowledge practices. From a sociocultural perspective, language is treated as a mediating tool for thinking and meaning-making in social interaction, while learning is understood as emerging through participation in shared practices (Vygotsky, 1978, 1986; Lantolf & Appel, 1994; Wertsch, 1991). In line with second-language research, the framework highlights the interdependence of language development and subject learning in authentic communicative activity, where access to interaction is crucial for developing both disciplinary understanding and the linguistic resources needed to engage with it (Cummins, 1979, 2000, 2008; Lantolf & Thorne, 2006).

To capture how meaning is negotiated and co-constructed in talk, the study also draws on dialogic perspectives on language, where utterances are understood as responsive and shaped by multiple voices, and where understanding develops through interaction and intersubjective alignment (Bakhtin, 1981, 1986). Participation is further examined as unevenly distributed in interaction: the analysis attends to how opportunities to steer talk and gain interpretive influence may differ between participants, using Shea's (1994) concepts of *interactional control* and *perspective*.

A social semiotic view of language, grounded in Systemic Functional Linguistics, complements the sociocultural approach by treating language as a meaning-making resource in social practices (Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2014). Within this lens, linguistic choices are viewed as realizing conceptual relations (e.g., classification, generalization, and logical relations), thus linking language use to knowledge formation in subject teaching. Analytically, the dissertation focuses on how subject content is expanded in peer talk through relations corresponding to elaboration, extension, and enhancement (Halliday & Matthiessen, 2014).

To describe the variation in the task demands and the kinds of knowledge work made relevant in classroom practices, the study uses Macken-Horarik's (1996a, 1996b) model of cultural domains (everyday, specialized, and

reflexive), related to distinctions between *declarative knowledge* (DK) and *higher-order thinking* (HOT) (Bloom et al., 1956).

## **Previous Research**

Previous research relevant to the present study is outlined below.

Research on texts in school and vocational education shows that subject teaching relies on forms of language that differ from everyday language through higher levels of abstraction, information density, and discipline-specific organisation. Within Systemic Functional Linguistics, school subjects are understood as constituted by different genres, each representing specific ways of processing content (Schleppegrell, 2001, 2004; Wignell, 1994, 1998; Macken-Horarik, 1996a, 1998). Studies further show that the complexity of subject texts increases across educational levels, placing growing demands on students' linguistic resources and subject understanding (Christie & Derewianka, 2008; Coffin, 2000, 2005; Edling, 2006; Uddling, 2019). In vocational education, literacy practices often involve movement between school-based and workplace-related domains, where texts require not only linguistic accuracy but also professional judgement and audience awareness (Black & Yasukawa, 2012; Paul, 2017). Together, these studies highlight the complexity of the subject content that students are expected to work with.

Research on classroom interaction shows that learning develops through dialogue and joint meaning-making. Within sociocultural and interactionist perspectives, language is understood as a mediating resource through which learners participate, negotiate meaning, and develop both linguistic and subject-related understanding (Lantolf & Thorne, 2006, 2007; Long, 1980, 1996; Swain, 1985; Gass, 1997). Interaction provides opportunities to formulate, test, and reformulate ideas, and learning may also occur through listening and peripheral participation (Ohta, 2001). At the same time, the organisation of classroom interaction is crucial. Dialogic teaching that allows extended student contributions supports the development of subject understanding, whereas IRE-dominated interaction may limit students' opportunities to initiate and develop reasoning (Dysthe, 1996; Gibbons, 2006; Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979). Scaffolding, authentic questions, and uptake are therefore important for enabling participation in subject-related work (Hammond & Gibbons, 2005; Nystrand, 1997).

Studies of text-based interaction and small-group discussions further show how opportunities for participation and meaning-making are shaped by how interaction is organised. Text discussions combined with linguistic support can facilitate participation, while limited scaffolding places high demands on students' independent subject literacy (Rubin, 2019; Olvegård, 2014; Hedman & Magnusson, 2017). In small-group interaction, learners may negotiate meaning through reformulations, repetitions, and repairs, and participation does not necessarily require full linguistic mastery, but can contribute to

developing understanding in interaction (Kahlin, 2018; Kurhila, 2003). At the same time, the learning potential of such interaction depends on the conditions under which it takes place. A supportive interactional climate and clear task structure are crucial, whereas unclear roles and tasks may result in fragmented or superficial talk (Malmbjer, 2018; Hallesson, 2015; Visén, 2015).

Research on the processing of subject content highlights that understanding develops through linguistic work in both talk and writing. Studies show that students need to formulate, test, and refine meanings in order to develop more advanced reasoning. In this context, expansions—such as additions, explanations, clarifications, and reformulations—function as important resources for expressing relations, developing ideas, and creating cohesion in discourse (Uddling, 2019; Waagaard, 2023; Visén, 2015; Hallesson, 2015). At the same time, research shows that students' use of such resources is closely related to instructional conditions. Without sufficient support, students' contributions may remain limited, fragmented, or close to source texts, rather than developing into more extended subject-related reasoning (Sellgren, 2011; Nygård-Larsson, 2011b; Hallesson & Visén, 2018). Previous research also indicates that the processing of subject content often depends on teacher support, while less is known about how such processing is organised in student-led interaction.

Research on roles and group composition shows that participation in interaction is shaped not only by linguistic resources but also by social relations and positioning. In linguistically heterogeneous groups, participation may be unevenly distributed, and some students may have limited opportunities to influence the interaction (Gröning, 2006a; Lindberg, 2003, 2004, 2013; Shea, 1994). At the same time, roles are not fixed but negotiated in interaction, and participants may shift between more and less central positions depending on the task and the ongoing activity (Donato, 1994; Ohta, 1995; Goffman, 1981). Perspectives on investment and legitimacy further highlight how recognition and social positioning influence willingness to participate and opportunities for engagement (Norton, 1995, 2000, 2013; Block, 2014). Structured group configurations and tasks that create mutual dependence can support more balanced participation and shared responsibility for developing subject content (Durán & Szymanski, 1995; Klingner & Vaughn, 2000; Long & Porter, 1985).

Research on task design shows that the construction of tasks shapes both linguistic engagement and cognitive demands. Open and problem-oriented tasks can create opportunities for explanation, reflection, and the development of subject-related reasoning, while unclear instructions or expectations may lead to uncertainty, particularly for second-language learners (Tong-Fredericks, 1984; Skehan, 2001; Dagsland et al., 2023; Håkansson, 2024). Studies further show that effective instruction combines high cognitive demands with explicit support, rather than simplifying content (Collier, 1995; Hammond, 2008). At the same time, research indicates that tasks designed to promote

higher-order thinking do not automatically result in more advanced discussions in practice (Klingner et al., 1998; Lindholm, 2019).

Taken together, previous research shows that students' opportunities to work with subject content are shaped through the interplay between text complexity, interactional organisation, task design, and social conditions for participation. However, several gaps remain. Although classroom interaction has been studied in both upper-secondary and vocational education, less is known about how second-language learners process subject content in student-led interaction without direct teacher support, particularly in vocational adult education at the upper secondary level. Moreover, while classroom talk has been analysed in different instructional formats, fewer studies focus specifically on how students develop subject-related reasoning with direct relevance to subject knowledge through interaction.

Building on this research, the present dissertation examines how adult second-language learners in vocational adult education process subject content in student-led small-group discussions, with a particular focus on the role of expansions, participation, and task conditions.

## Data and Method

The dissertation is based on empirical data collected in naturalistic classroom settings within upper-secondary level health and social care education. The data was gathered in authentic teaching situations in existing school environments rather than in controlled experimental contexts (cf. Denscombe, 2018). The design is closely aligned with a multiple-case study approach, examining a limited number of settings and participants to illuminate conditions for teaching and learning (cf. Denscombe, 2018).

The data was collected in three courses within the programme: *Medicine 1*, *Psychology 1*, and *Ethics and the Human Conditions of Life*. Two schools participated: “School Blåbär” (SKB in the Swedish text) and “School Smultron” (SKS in the Swedish text). The sampling of schools began as a convenience sample, guided by two criteria:

- The provision of vocational health and social care education
- Linguistically heterogeneous classrooms, including both first- and second-language speakers of Swedish.

Due to the pandemic-related and technical constraints, the oral recordings from SKS were not usable. Consequently, the analyses of spoken interactions are based solely on SKB, while the textual analyses draw on material from both schools.

The empirical material comprises written teaching tasks and national assessment criteria (knowledge requirements) as well as recorded student small group talks and semi-structured interviews. The dissertation consists of three sub-studies.

### ***Sub-study 1***

Sub-study 1 examines the complexity in the written tasks, related intertexts (textbooks, digital resources), and knowledge requirements, using a text-analytical model informed by four analytical dimensions:

- low–high cognitive goals (Bloom, 1956)
- materiality–non-materiality (Wignell, 1998)
- closed–open content (Macken-Horarik, 1996a; 1996b)
- local–global text use (Macken-Horarik, 1996b; Liberg, 2023).

The analysis is interpreted in relation to *declarative knowledge* and *higher-order thinking*, and to *cultural domains* as described by Macken-Horarik (1996a; 1996b). The model is inspired by Bloom et al. (1956), Wignell (1998), and Macken-Horarik (1996a; 1996b). The analysis proceeded in four steps. First, task instructions and knowledge requirements were entered into Excel and organized according to the four analytical dimensions. Second, analysis units were identified as distinct actions expressed in questions or directives (e.g., *describe*, *explain*, *compare*), meaning that a single task could contain multiple units. Third, these units were analysed in relation to relevant intertexts to determine degrees of complexity across cognitive goals, materiality, openness, and text use. Finally, the results were interpreted in relation to *declarative knowledge* (DK), *higher-order thinking*, (HOT) and *cultural domains* (Macken-Horarik, 1996b).

### ***Sub-study 2***

Sub-studies 2 and 3 analyse students' spoken meaning-making in non-teacher led small-group discussions in *Medicine 1* and *Psychology 1*. The spoken data consists of eleven selected group discussions (from a larger set of recordings) and interviews with six focal students who were second-language speakers of Swedish. The analytical focus is on how subject content is developed through verbal expansions in interaction. The expansion framework is inspired by Systemic Functional Linguistics (Halliday & Matthiessen, 2014) and Nordic SFL-based work (Holmberg & Karlsson, 2006; af Geijerstam, 2006), distinguishing development, addition, and causal/conditional specification. The expansions are analysed in relation to whether they are produced in the students' own words or reproduced through verbatim reading from intertexts (cf. Anward, 2005; Säljö, 2005; Macken-Horarik, 1996a), and whether they are realized as single words or clause-like structures (Hultman, 2008). Utterance boundaries follow a dialogic view of the utterance as a unit shaped by speaker change (Bakhtin, 1986).

### ***Sub-study 3***

Sub-study 3 further investigates participation patterns across different group constellations in *Medicine 1*, combining the expansion analysis with an interactional analysis of participation. Drawing on Shea's (1994) concepts of *interactional control* and *perspective*, the analysis examines who initiates topics, asks questions, and steers the discussion, as well as whose interpretations gain uptake and are developed (cf. Lindberg, 2003; 2013). This approach has conceptual connections to terms such as uptake and turn-taking (Nystrand, 1997; Aronsson, 1999; Schegloff, 2007) but is chosen to foreground how participants position themselves through initiative and interpretive influence.

### ***Ethics***

Ethical procedures followed the Swedish guidelines for good research practice (Swedish Research Council, 2017). A preliminary inquiry to the Swedish Ethical Review Authority concluded that the project did not require any formal ethical review (Dnr 2020–01738). Participation was voluntary, informed consent was obtained, and the recorded material was handled confidentially in accordance with data protection requirements (GDPR, EU 2016/679).

## **Overview of the Results**

### ***Task and Knowledge Requirement Analysis (Chapter 6)***

The results of the first sub-study show that the complexity of tasks and knowledge requirements is not tied to subject affiliation per se, but emerges through the interplay between task design, disciplinary discourse, and intertexts.

In *Medicine 1*, the tasks are predominantly closed-content tasks oriented towards the reproduction of established knowledge, thereby requiring low-level cognitive processing (recall, identify) and activating declarative knowledge within a specialized cultural domain (Macken-Horarik, 1996a/1996b). They typically involve *material* content, clear task framing, and *local* text use, where subject content is processed mainly through the *reproduction* of intertextual material (Anward, 2005).

In *Psychology 1* and *Ethics and Human Living Conditions*, the tasks more often involve open content, higher levels of cognitive processing (analysing, interpreting, and evaluating), and global text use, placing the knowledge work closer to higher-order thinking and a reflexive cultural domain (Macken-Horarik, 1996a). At the same time, some of the tasks focus on personal opinions without requiring links to disciplinary knowledge. These combine open content with low cognitive processing and orient students toward an everyday domain, resulting in low complexity.

Overall, complexity cannot be explained solely by subject area, but by what the tasks require in relation to intertexts, particularly conceptual use,

perspective-taking, and the epistemic openness of the content. Case-based tasks often increase in complexity because they require interpretation and theoretical linkage, yet remain low in complexity when limited to factual recall.

In sum, complexity varies both within and across subjects. *Medicine 1* is dominated by closed, fact-oriented demands, whereas *Psychology 1* and *Ethics and Human Living Conditions* more frequently require interpretation and perspective-taking. The subjects therefore position themselves differently along a continuum from declarative knowledge (DK) to higher-order thinking (HOT) and from specialized to reflexive cultural domains.

### ***Expansion Analysis in Group Talk (Chapter 7)***

The second sub-study shows that students in both *Medicine 1* and *Psychology 1* mainly use the same types of linguistic expansions – clarifications (U1 – U3), additions (T1 – T2), and causal-conditional specifications (S1), but that these are realized differently depending on the task characteristics and the disciplinary conditions.

In *Medicine 1*, the expansions are short, text-proximal, and distributed across several speakers. They are primarily used to jointly process factual content in dialogue. In *Psychology 1*, in contrast, expansions are mainly realized in longer utterances in which several expansion types are combined to formulate reasoning, justify positions, and integrate perspectives. In tasks requiring extensive interpretation and global text use, sequences also occur where expansions are absent or fragmentary, indicating that such tasks place higher demands on the use of linguistic resources.

In *Medicine 1*, 169 expansion-containing utterances were identified. A stable pattern appears across the four discussions: U1, T1, and S1 together account for 89% of all expansions. Expansions are primarily used to specify and explain fact-based content closely anchored in the intertext, such as definitions, normal values, symptoms, and causal relations. Processing is strongly text-bound and dominated by reproduction, often realized by students reading formulations directly from the textbook.

In *Psychology 1*, 122 expansions were identified across all six expansion types. The same dominant types recur (U1, T1, S1), together with exemplification (U3), but the distribution varies more between discussions depending on the task. Unlike *Medicine 1*, expansions are almost exclusively realized through production in longer clause-based utterances. Students formulate content in their own words and combine multiple expansion types within the same turn, integrating clarifications, additions, examples, and causal relations into sustained reasoning chains. Here, expansions are used to develop interpretations, justify positions, and integrate perspectives through students' own formulations (*production*), rather than the reproduction of information.

Overall, the findings confirm the results in Chapter 6. The linguistic expansion resources are activated differently depending on the task requirements. Closed, text-anchored tasks favour reproductive expansions, whereas more

open tasks favour extended production and reasoning. The contrast shows how expansion patterns vary systematically with the linguistic and cognitive demands placed on students' processing of subject content.

### ***Interactional Control and Participation (Chapter 8)***

The third sub-study shows that participation in group discussions is not determined simply by speaking or taking the initiative (*interactional control*), but by whether contributions gain *perspective* influence in the interaction (Shea, 1994). Contributions that are not taken up and developed have little impact regardless of their content. In linguistically mixed groups, first-language students frequently exercise interactional control by steering topic development, sometimes through IRU-like structures (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975), while second-language students' initiatives less often receive uptake (Nystrand, 1997), even when they are subject-relevant. One example is Sonia, whose contributions contain extensive expansions but nevertheless gain limited perspective influence.

The distribution of linguistic expansions reflects this asymmetry. In most mixed groups, students with Swedish as a first language initiate topics, interpret tasks, and connect to texts or prior instruction, thereby maintaining both interactional control and perspective influence. Second-language learners also initiate contributions, although theirs are less frequently taken up and developed than students with Swedish as a first language who often shape the direction of the discussion. Participation thus depends less on the quantity of talk than on whose contributions define the shared understanding, resulting in unequal participation structures.

In second-language groups, in contrast, interactional control is more distributed and perspective influence more shared. Participants build on each other's contributions and negotiate multiple perspectives (Shea, 1994), although interaction at times remains text-bound through reproduction, with the textbook functioning as both a cognitive and linguistic resource.

Interviews further show that perceived linguistic confidence and legitimacy affect access to interactional control: students report greater activity in homogeneous second-language groups and greater restraint in mixed groups due to linguistic insecurity, interactional pace, and reluctance to challenge others' interpretations.

Overall, two participation patterns emerge: mixed groups display concentrated interactional control and limited perspective influence for second-language learners, whereas second-language groups display distributed control and collaboratively developed perspectives. Participation is therefore shaped not only by the willingness to contribute, but by how the interaction allocates control and interpretive authority in meaning-making.

## Discussion

The discussion chapter returns to the three sub-studies of the dissertation and clarifies the methodological conditions under which the results were produced. The study's design in natural classroom settings, resembling a multiple case study, is presented as a strength (Denscombe, 2018), while several limitations are acknowledged: oral data from the Smultron school could not be used due to COVID-related circumstances, poor sound quality recordings may have influenced student participation, and the dominance of multi-participant group discussions limited comparisons across conversational formats. Furthermore, the selection of eleven conversations was strategic in order to enable systematic analysis. Focal students were not represented in all group constellations, which restricted direct comparison across groups. The study's methodological contribution is emphasized through the developed complexity model (cf. Bloom et al., 1956; Macken-Horarik, 1996a/1996b) and the use of established frameworks for interaction and participation (Halliday & Matthiessen, 2014; Shea, 1994; Lindberg, 2013).

In discussing sub-study 1, task and assessment complexity is shown not to derive solely from subject affiliation, but from the intersection between task design, disciplinary discourse, and intertexts. This suggests that complexity emerges through the interplay between these dimensions rather than as a fixed property of tasks or subjects. This aligns with research conceptualizing task design as a didactic process (Skehan, 2001; Joyce et al., 2018) and with perspectives on disciplinary literacy practices (Shanahan et al., 2011). Medicine 1 is characterized by closed tasks oriented towards the reproduction of established knowledge, thereby positioning the work within a specialised cultural domain (Macken-Horarik, 1996a/1996b) and primarily activating declarative knowledge (DK). At the same time, the disciplinary language may be terminologically specialised and abstract, which is consistent with research on linguistic and grammatical complexity in textbooks (Edling, 2006; Uddling, 2019), although such linguistic abstraction is not analysed in the present study. Clearly structured tasks are also discussed as reducing cognitive load and supporting language production (Skehan, 2001). Reproduction is interpreted in relation to specialised domain literacy (Macken-Horarik, 1996b) and language's relation to prior texts (Anward, 2005), and may therefore function as a subject-appropriate way of processing subject content.

The discussion also problematises the risk of simplifying instruction for second-language learners and emphasises the importance of combining cognitively demanding tasks with linguistic support (Collier, 1995; Hammond, 2008). Tasks aimed at higher-order thinking (HOT) do not automatically result in such processing when support is insufficient (Klingner et al., 1998; Lindholm, 2019). In Psychology 1 and Ethics and the Human Conditions of Life, complexity is instead associated with interpretation, global text use, and conceptuality, and cannot be explained solely in terms of linguistic abstraction

(Schleppegrell, 2004; Edling, 2006). Tasks based on personal opinions without disciplinary anchoring may thus entail low complexity and orientation towards the everyday domain (Macken-Horarik, 1996a). The discussion further relates to research on relational and situated complexity and the risk that insufficient guidance produces uncertainty rather than meaningful challenge (Dagsland et al., 2023; Håkansson, 2024), as well as studies on gradually increasing complexity (Chen et al., 2023). These findings indicate that complexity must be understood in relation to the type of processing of subject content that tasks require.

In sub-study 2, the students in Medicine 1 and Psychology 1 are shown to use similar expansion types, while differences concern how expansions are realised and organised in relation to task demands (Shanahan, 2012). In Medicine 1, expansions are short, text-bound, and distributed dialogically across speakers, which is consistent with dialogic meaning-making (Bakhtin, 1986), uptake (Nystrand, 1997), and exploratory talk (Mercer, 2000). In Psychology 1, expansions instead appear in longer, more extended utterances combining multiple expansion types, reflecting the open character of tasks and the reflexive domain (Macken-Horarik, 1996b). Such patterns correspond to research on cognitively demanding tasks and disciplinary language requirements (Schleppegrell, 2004; Skehan, 2001). Developed expansions often presuppose teacher scaffolding (Halleson, 2015; Uddling, 2019), while peer scaffolding may occur through co-construction (Donato, 1994), but does not always emerge in HOT-oriented tasks (Macken-Horarik, 1996b). Linguistic resources are here understood not only in relation to communicative competence (Canale & Swain, 1980; Swain, 2006), but also as resources for processing and developing subject content (Cummins, 2000).

In sub-study 3, participation is shown not to be explainable through quantitative measures, such as the number of expansions, but by which voices gain uptake and influence (Shea, 1994; Nystrand, 1997). In mixed-language groups, first-language speakers often control topic development and sometimes reproduce teacher-like IRU patterns (Sinclair & Coulthard, 1975; Hammond & Gibbons, 2005). This corresponds to research on role distribution and interpretive authority (Lindberg, 2003; Donato, 1994), and contrasts with dialogic ideals of shared knowledge construction (Dysthe, 1996). The case of Sonia illustrates how relevant contributions may lack influence due to unequal recognition (Yule & MacDonald, 1990), while output still functions as a resource for conceptual development (Swain, 1995). The interviews indicate that linguistic authority and social norms shape perceived legitimacy (Clarke, 2008), and that participation must be understood in relation to both interactional control and perspective influence. Silence may therefore function as strategic adaptation rather than disengagement (Norton, 1995; Block, 2014). In contrast, second-language-only groups often display more symmetrical participation, which is consistent with sociocultural perspectives on learning as a

joint activity (Lantolf & Thorne, 2006; Mercer, 2000), particularly within the context of vocational adult education.

### **Didactic implications**

The findings point to several didactic implications for teaching in linguistically heterogeneous classrooms within vocational adult education. A central implication concerns the importance of deliberate planning that provides supportive structures, particularly in relation to complex tasks. Tasks requiring reflective and analytical processing place high linguistic and cognitive demands and therefore need to be supported through explicit instruction and repeated opportunities for students to use language as a tool for reasoning. This includes support not only at the level of vocabulary, but also in how students work with content, for example by drawing connections between sources and developing arguments.

The results further suggest that cognitively demanding tasks should be introduced progressively and supported systematically, allowing complexity to build cumulatively over time. Such progression can reduce cognitive load while promoting language use and subject learning.

Another implication concerns participation in interaction. It is not sufficient to provide opportunities to speak; what is crucial is how participation is organised and whose contributions are taken up. Teaching therefore needs to support interactional conditions that enable exploratory talk, where students are given opportunities to formulate, test, and develop ideas collectively. This includes structuring tasks and interaction in ways that do not rely solely on students' spontaneous initiative, but provide shared frameworks for participation and meaning-making.

Overall, the study highlights the need to integrate participation as a central aspect of instructional planning. When students are supported in developing ways of reasoning, interpreting, and building on each other's contributions, access to subject-related knowledge is expanded. From a second-language perspective, linguistic resources thus function both as conditions for participation and as outcomes of learning. At the same time, the study points to a tension between the long-term nature of second-language development and the immediate demands placed on adult learners, underscoring the importance of teaching practices that enable language to function as a resource rather than a barrier in learning.

## Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2013). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., ss. 221–257). Lund: Studentlitteratur.
- Achugar, M., & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298–318. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.003>
- Almqvist, J., & Quennerstedt, M. (2015). Is there (any)body in science education? *Interchange*, 46(4), 439–453. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9264-4>
- Almqvist, J., & Östman, L. (2006). Privileging and artifacts: On the use of information technology in science education. *Interchange*, 37(3), 225–250. <https://doi.org/10.1007/s10780-006-9002-z>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anward, J. (2005). Textreproduktion – teori och praktik. I I. Carlgren, I. Josefson & C. Liberg (Red.), *Forskning av denna värld II – om teorins roll i praxisnära forskning* (ss. 66–84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Aronsson, K. (1999). Samtal som möten: Om samtalsanalys och samtalsforskning. I P. Linell, B. Buscher & C. Broady (Red.), *Språk och mänsklig förståelse: En vänbok till Roger Säljö* (ss. 61–78). Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Axelsson, M., Rosander, C., & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar: Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the novel. I M. Holquist (Red.), *The dialogic imagination: Four essays* (ss. 259–422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Övers.). Austin: University of Texas Press.

- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bengtsson, M., & Lundström, U. (2011). *Medicin 1 + 2*. Malmö: Gleerups förlag.
- Bergman, M. (2013). *Etik och människans livsvillkor*. Malmö: Gleerups förlag.
- Black, S., & Yasukawa, K. (2012). Shared delivery: Integrating ELT in Australian vocational education. *ELT Journal*, 66(3), 347–355.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccr086>
- Block, D. (2014). *Second language identities* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. (2004). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6(3), 291–306
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bruner, J. S. (1975). Language as an instrument of thought. I A. Davies (Red.), *Problems of language and learning* (pp. 61–88). London: Heinemann.
- Bryman, A. (2018). *Sambällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I J. C. Richards & R. W. Schmidt (Red.), *Language and communication* (s. 2–14). London: Longman.
- Carlson, M. (2002). Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Chen, O., Paas, F., & Sweller, J. (2023). The effects of complexity on performance, cognitive load and awareness. *Educational Psychology Review*, 35, 90–108.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09701-y>
- Christensen, A. S., & Mathé, N. E. H. (2023). Higher order thinking in social science education – An empirical study with classroom observations from Denmark and Norway. I T. Spanget Christensen, P. Hobel, M. Niss & H. Rørbech (Red.), *Sammenlignende fagdidaktik* 7 (s. 11–36). Aarhus: Aarhus University.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-construction, discourse and community*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781847690838>

- Coffin, C. (2000). *History as discourse: Construals of time, cause and appraisal* (Doktorsavhandling). University of New South Wales.
- Coffin, C. (2002) The Voices of History: Theorizing the Interpersonal Semantics of Historical Discourses, *Text*, 22, 4, pp. 503-528
- Coffin, C. (2005). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. I F. Christie (Red.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (ss. 196–230). London: Continuum International.
- Coffin, C. (2006). Historical discourse: The language of time, cause and evaluation. London: Continuum.
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education*, 1(4). National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (1999). Making schools effective for English language learners, Part 1–3. *TESOL Matters*, 9(4–6).
- Collins, J. (1982). Discourse style, classroom interaction, and differential treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14(4), 429–437.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19(1), 121–129.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70 – 89). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I B. Street & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 2: Literacy, ss. 71 – 83). Springer.
- Cummins, J., & Man Yee-Fun, E. (2007). Academic language: What is it and how do we acquire it? I J. Cummins & C. Davison (Red.), *International handbook of English language teaching* (ss. 797–810). Springer.
- Dagsland, S., Holten Kvistad, A., & Otnes, H. (2023). The complexity of assignment design: Functional dimensions and semiotic domains in assignments designed by teachers in the NORM-project. *Journal of Writing Research*, 14(3), 343–373. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.14.03.02>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. I J. P. Lantolf & G. Appel (Red.), *Vygotskian approaches to second language research* (ss. 33–56). Norwood, NJ: Ablex.
- Douglas, S. (2010). Non-native English speaking students at university: Lexical richness and academic success. Graduate Division of Educational Research, University of Calgary.
- Durán, R., & Szymanski, M. (1995). Cooperative learning interaction and construction of activity. *Discourse Processes*, 19(1), 149–164
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, A. (2006). Abstraction and authority in textbooks – The textual paths towards specialized language (Doktorsavhandling). Uppsala universitet.
- Eerde, D. van, & Hajer, M. (2008). The integration of mathematics and language learning in multiethnic schools. I T. A. van der Walt, J. Le Roux, & D. Cobb (Red.), *Social interactions in multicultural settings* (ss. 269–296). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789087907174\\_012](https://doi.org/10.1163/9789087907174_012)
- Eggs, Suzanne, Wignell, Peter & Martin, James R., 1993, The Discourse of History: Distancing the Recoverable Past, In: Ghadessy, Mohsen (ed.), *Register Analysis. Theory and Practice*, London/NewYork: Pinter Publishers
- Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). London & New York: Continuum.
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. I: Michael Uljens (Red.), *Didaktik*. (s. 120 – 145). Lund: Studentlitteratur.
- Engström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle* (s. xx–xx). Lund: Studentlitteratur.
- Fang, Z. (2006). The language demands of science reading in middle school. *International Journal of Science Education*, 28(5), 491–520.
- Fang, Z., & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627–632. <https://doi.org/10.1002/jaal.190>
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2023). Adult Migrants' Language Learning, Labour Market, and Social Inclusion. *Social Inclusion*, 11(4), 1–4. <https://doi.org/10.17645/si.v11i4.7583>
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1992). Taking students seriously. I F. Newmann (Red.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (s. 40–61). Teachers College Press.

- Garcia, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging – Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur
- Gass, S. M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan: Aktiviteter och textpraktiker från åk 5 till åk 9 (Doktorsavhandling)*. Uppsala universitet.
- Gee, J.P. (2015) *Social Linguistics and Literacies*. London: Routledge.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247–273. <https://doi.org/10.2307/3588504>
- Gibbons, P. (2006). Mediating learning through talk – Teacher–student interactions with second language learners. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen – Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (ss. 7 - 26). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Gibbons, P. (2018). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talking*. University of Pennsylvania Press.
- Golden, A. (2006). Minoritetselever og ordforråd i lærebøker. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen – Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (ss. 115–127). *Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA 7)*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutet för svenska som andraspråk.
- Gröning, I. (2006a). Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser. *Svenska i utveckling*, 22 (= FUMS Rapport nr 218). Uppsala universitet.
- Gröning, I. (2006b). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Haglund, C. (2004). Flerspråkighet och identitet. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 359 - 388). Lund: Studentlitteratur.
- Hallesson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: En ämnesdidaktisk studie om textsamtal i gymnasieskolans historieundervisning (Doktorsavhandling)*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.
- Hallesson, Y., & Visén, P. (2018). Från källtext till elevtext: Spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 98–120. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1172>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michael (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). London & New York: Routledge.
- Hammarberg, B (2013) Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 27 - 84). Lund: Studentlitteratur
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hammond, J. (2008). Intellectual challenge and ESL students: Implications of quality teaching initiatives. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 128–154.
- Hammond, J. (2016). Dialogic space: Intersections between dialogic teaching and systemic functional linguistics. *Research Papers in Education*, 31(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106693>
- Hatch, E. (Ed.). (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2017). Samtal om lärobokstext på två språk: Textsamtalets stöttande funktion för spansk-svensktalande ungdomar med och utan uppfattade läshinder. *Nordand*, 1, 23–44.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (ss. 198 - 214). Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, T. G. (2008). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. I C. Doughty & M. H. Long (Red.), *The handbook of second language acquisition* (ss. 539–588). Malden, MA: Blackwell.

- Håkansson, C. (2024). Språkkunskaper och kunskapspråk: Ämneslitteracitet i ämnesprov, undervisning och elevtexter inom svenska som andraspråk och fysik (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/81989>
- Hägerfelth, G. (2004). Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk (Doktorsavhandling). Malmö högskola, Lärarutbildningen
- Ingves, A. (2024). Vägar mot ett svenskt ordförråd: En studie om ordförrådsutveckling i andraspråksinläring (Doktorsavhandling). Uppsala universitet.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 17–34). Studentlitteratur.
- Jansson, G. (2003). "Hur kan man säga det på ett bättre sätt?" Interaktion och skrivprocess i heterogena studentgrupper på en ingenjörsutbildning. *Språk och stil*, 13, 87–122.
- Johansson, M., Martinsson, B.-G. & Parmenius Swärd, S. (red.) (2020). *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Bildning, utbildning, fortbildning (SMDI 13)*, Linköping 22–23 november 2018. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. Linköpings universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1460733/FULLTEXT01.pdf>
- Joyce, T., Gitomer, D. H., & Iaconangelo, C. (2018). Classroom assignments as measures of teaching quality. *Learning and Instruction*, 54, 48–61. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.001>
- Kahlin, L. (2018). Flerspråkiga elevers reparationer och utmaningar i smågruppsarbete. I S. Hållsten & A. Malmbjer (Red.), *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar* (ss. 29–48). Stockholm: Södertörns högskola.
- Klingner, J., & Vaughn, S. (2000). The helping behaviours of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34(1), 69–98.
- Kouns, M. (2014). Beskriv med ord: Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet (Doktorsavhandling, Malmö högskola).
- Krashen, S. (1982). Principles and practices in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London & New York: Routledge.
- Kurhila, S. (2003). *Co-constructing understanding in a second language conversation* (Doktorsavhandling). Helsingfors: University of Helsinki.

- Lantolf, J. P., & Appel, G. (Red.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. I B.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2015). Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education. New York: Routledge.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Liberg, C. (2003). Att lära i en vidgad språkrymd: Ett språkdidaktiskt perspektiv. I *Språk och lärande: Language and learning* (ASLA 16). Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7–8 november 2002.
- Liberg, C. (2023). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (3:e uppl., ss. 187–210). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity. London: Longman.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- Liljeberg, L., Roman, S., & Söderström, M. (2019). *Gymnasial yrkesutbildning på Komvux 1995–2015: Kartläggning, utvärdering och jämförelse med arbetsmarknadsutbildningen* (IFAU Rapport 2019:17). Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Lindberg, I. (2003). Second language awareness – What for and for whom? *Language Awareness*, 12(3–4), 157–171.  
<https://doi.org/10.1080/09658410308667074>
- Lindberg, I. (2004). Andraspråksinlärning – Om individuell och kollektiv process. I B. Melander, C. Östman, C. Nyström, U. Melander Marttala & M. Thelander (Red.), *Svenskans beskrivning 26* (ss. 11–24). Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Lindberg, I. (2005). Språka samman – Om samtal och samarbete i språkundervisningen. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lindberg, I. (2011). Språk för lärande i en mångspråkig skola. I I. Lindberg, C. Ljungberg, P. Nygård Larsson, M. Sandlund, O. Sernhede & I. Tallberg Broman, *Läraryrkets interkulturella dimensioner* (s. 6–29). Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 481–518). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2018). Felande länkar – en stötesten för andraspråksläsaren. I A.-M. Vesterås Danbolt, G. Tomter Alstad & G. Tveit Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråkighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (ss. 165–182). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Malmö: Liber.
- Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Linell, P. (1998). Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Philadelphia & Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition* (Doktorsavhandling). University of California, Los Angeles.
- Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251–285.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263100009165>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Red.), *Handbook of second language acquisition* (ss. 413–468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H. (2015). Second language acquisition and task-based language teaching. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207–228
- Lundström, U., & Parding, K. (2011). Teachers' experiences with school choice: Clashing logics in the Swedish education system. *Education Research International*, 2011, Article 869852. <https://doi.org/10.1155/2011/869852>

- Macken-Horarik, M. (1996a). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (ss. 232–278). London & New York: Longman.
- Macken-Horarik, M. (1996b). *Construing the invisible: Specialized literacy practices in junior secondary English* [Doktorsavhandling, University of Sydney]. University of Sydney Repository.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: A view from two classrooms. I F. Christie (Red.), *Literacy and schooling* (ss. 74–103). London: Routledge.
- Magnusson, J. (2018). Samarbete och rollfördelning i smågruppsarbete med flerspråkiga elever. I S. Hällsten & A. Malmbjer (Red.), *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar* (ss. 49–88). Stockholm: Södertörns högskola.
- Malmbjer, A. (2018). Språk- och kunskapsutvecklande smågruppsamtal. I S. Hällsten & A. Malmbjer (Red.), *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar* (ss. 89–130). Stockholm: Södertörns högskola.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox Publishing.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Hove: Psychology Press.
- Mercer, N. (2002a). Developing dialogues. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (ss. 141–153). Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch11>
- Mercer, N. (2002b). The art of interthinking. *Teaching Thinking, Spring*, 7.
- Mercer, N. (2004). Speaking, listening and thinking together. I *Teaching texts: What do leaders need to know about teaching?* Nottingham: National College for School Leadership.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach. London: Routledge.
- Newton, J. (2017). Learning-to-speak and speaking-to-learn: Five categories of learning opportunity. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 3, ss. 308–323). New York & London: Routledge.

- Norén, E. (2010). *Flerspråkiga matematikklassrum: Diskurser i grundskolans matematikundervisning* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Norlund Shaswar, A., & Rosén, J. (2022). Multiple approaches to literacies in the age of mobility. I A. Norlund Shaswar & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility : Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 1–24). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-83317-6>
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra* (2., [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Nuottaniemi, A. (2023). *Flerspråkighetens gränser : språkdidaktik på (o)jämlig grund i migrationernas tid*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Nygård Larsson, P. (2011a). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* (Doktorsavhandling). Malmö högskola, Lärarutbildningen
- Nygård Larsson, P. (2011b). ”Jättebästa svenskan” – Tillgång till ett funktionellt språk i varje skolämne. I S. Eklund (Red.), *Läraryrkets interkulturella dimensioner* (ss. xx–xx). *Forskning om undervisning och lärande*, 6. Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- OECD. (2024). *Fostering higher-order thinking skills online in higher education: A scoping review* (OECD Education Working Papers No. 299). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/84f7756a-en>
- Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner–learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 93–121.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- de Oliveira, L. C., & Schleppegrell, M. (2015). *Focus on grammar and meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Olvegård, L. (2014). Herravälde – är det bara killar, eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Olvegård, L. (2016). ”Författarna dom skriver så tydligt” – Andraspråkläsares möten med lärobokstexter i historia. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs: Symposium 2015* (ss. 155–166). Stockholm: Liber.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London & New York: Routledge.
- Pájaro, V., & Monsen, M. (2023). Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (2 uppl., s. 11–24). Cappelen Damm Akademisk.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solöstämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktorsavhandling). Uppsala universitet: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Paul, E. (2017). Skriftbruk som yrkeskunnande i gymnasial lärlingsutbildning: Vård- och omsorgselevs möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriftpraktiker [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1129071/FULLTEXT01.pdf>
- Philips, T. (2013). *Psykologi 1*. Malmö: Gleerups förlag.
- van Poeck, K., & Östman, L. (2019). Sustainable development teaching in view of qualification, socialisation and person-formation. I K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching: Ethical and political challenges* (ss. 59–69). London: Routledge.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. I D. Day (Red.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (ss. 200–224). Rowley, MA: Newbury House.
- Putra, D. A., & Lukmana, I. (2017). Text complexity in senior high school English textbooks: A systemic functional perspective. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 198–205. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8352>
- Regeringen. (2020). *Kommux för stärkt kompetensförsörjning* (Prop. 2019/20:105). <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2020/03/prop.-201920105>
- Regeringen. (2026). *Ett språkrav inom äldreomsorgen* (Prop. 2025/26:93). Regeringskansliet. <https://data.riksdagen.se/fil/012D3F90-7398-4323-ABAC-F19B0D34F71D>

- Reznitskaya, E. (2012). Dialogic teaching – Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456.  
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (ss. 183–204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1987). Meaning, context, and control. *Inquiry*, 30(1), 77–99.  
<https://doi.org/10.1080/00201748708602111>
- Rosenblatt, L. M. (1976). *Literature as exploration*. New York, NY: Noble and Noble.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap – språklig beredskap: En praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. Malmö: Malmö universitet.
- Sahlström, F. (1999). *Dialoger i klassrummet: Elevers deltagande i undervisningens samtal [Doktorsavhandling]*. Uppsala universitet.
- Salameh, E.-K. (2012). *Flerspråkighet i skolan: Språklig utveckling och undervisning*. Studentlitteratur.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser [Doktorsavhandling]*. Göteborgs universitet.
- Scarcella, R. (2003a). *Academic English: A conceptual framework*. Irvine, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Scarcella, R. (2003b). *Academic English: A student's guide to writing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. J., & Colombi, C. (2002). Theory and practice in the development of advanced literacy. I M. J. Schleppegrell & C. Colombi (Red.), *Developing advanced literacy in first and second languages* (ss. 1–19). London & New York: Routledge.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Seliger, H. W. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. I W. Ritchie (Red.), *Second language acquisition research* (ss. 11–19). New York, NY: Academic Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sellgren, M. (2011). Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. *Rapporter om tvåspråkighet*, 17. Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Shanahan, C., Shanahan, T., & Misichia, C. (2011). Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 393–429. <https://doi.org/10.1177/1086296X11424071>
- Shea, D. P. (1994). Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics*, 4(3), 357–389. <https://doi.org/10.1075/prag.4.3.06she>
- Simpson, J., & Whiteside, A. (2015). *Adult Language Education and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718361>
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. I M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Red.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (ss. 167–185). London: Longman.
- Skolverket. (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk: Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå* (Publ. nr 2022:530). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2024). *Statistik, elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2023*. Stockholm: Skolverket: [siris.skolverket.se.xlsx](https://siris.skolverket.se) (hämtad: 2026-02-09).
- Skolverket. (2025a). *Statistik, Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2024*. Stockholm: Skolverket: [siris.skolverket.se.xlsx](https://siris.skolverket.se) (hämtad 2026-02-09).
- Skolverket (2025b) *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2024*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2025c). Redovisning av uppdrag om läroplan för vuxenutbildningen, *Läroplan för vuxenutbildningen (LmuX12)*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2815> (hämtad 2026-02-09)
- Skolverket. (2025d). Gemensam europeisk referensram för språk: Lärande, undervisning, bedömning – tilläggsvolym med nya deskriptorer. (Originalarbete publicerat 2020 av Europarådet).
- Skolöverstyrelsen (SÖ). (1985, 1988). *Svenska som andraspråk: Grundläggande färdigheter* [Kommentarmaterial Lgr 80:1985:4]. Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.
- Socialstyrelsen (2023). *Språkförmåga i äldreomsorgen – Underlag för bedömning och utveckling*. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2023-2-8349.pdf> (hämtad 2026-02-09)
- SOU (2018:71), Statens offentliga utredningar. (2018). *En andra och en annan chans – ett komvux i tiden* (SOU 2018:71). Regeringskansliet.
- SOU (2020:66) Statens offentliga utredningar. (2020). Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk). Regeringskansliet.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009a). The challenge of academic language. I D. Olson & N. Torrance (Red.), *The Cambridge handbook of literacy* (ss. 112–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009b). The challenge of academic language. *American Educator*, 33(1), 8–20.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 577–607. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>
- Sundberg, G. (2004). Asymmetrier och samförstånd i rekryteringsamtal med andraspråkstalare [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Natur & Kultur.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I S. M. Gass & C. G. Madden (Red.), *Input in second language acquisition* (ss. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (ss. 125–144). Oxford: Oxford University Press.

- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (ss. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2001). Examining dialogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language Testing*, 18(3), 275–302. <https://doi.org/10.1177/026553220101800302>
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. I H. Byrnes (Red.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (ss. 95–108). London: Continuum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). *Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation*. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 285–304. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00006-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00006-5)
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tong-Fredericks, C. (1984). Types of oral communication activities and the language they generate: A comparison. *System*, 12(2), 133–146.
- Uddling, J. (2019). *Textsamtalens möjligheter och begränsningar i språkligt heterogena fysikklassrum* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- UNESCO. (2010). *EFA: Education for all – Global monitoring report. Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO/Oxford University Press.
- Veel, R., & Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: The language of secondary school history. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (ss. 191–231). London: Longman.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsed.html>
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Visén, P. (2015). *Att samtala om texter: Från träteknik och svetsteori till antikens myter* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk].
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Red. & Övers.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Waagaard, V. (2023). Ämneslitteracy i samhällskunskapsämnet: Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Wagner, J., & Firth, A. (1997). Communication strategies at work. I G. Kasper & E. Kellerman (Red.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Longman.
- Warr, M., & Mishra, P. (2023). Learning to see complexity: Teachers designing amidst indeterminacy. *Journal of the Learning Sciences*, 32(1), 6–45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2253821>
- Wedin, Å., & Straszer, B. (2022). Introduction to the special issue on Swedish as a second language. *Languages*, 7(2), 113. <https://doi.org/10.3390/languages7020113>
- Wertsch, J. V. (Red.). (1991). *Sociocultural theory of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wickman, P.-O. (2014). Teaching learning progressions – An international perspective. I S. K. Abell & N. G. Lederman (Red.), *Handbook of research on science education* (Vol. 2, s. 145–163). New York, NY: Routledge.
- Wignell, P. (1994). Genre across the curriculum. *Linguistics and Education*, 6(4), 355–372.
- Wignell, P. (1998). Technicality and abstraction in social science. I J. R. Martin & R. Veel (Red.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (s. 297–328). London: Routledge.
- Yule, G., & MacDonald, D. (1990). Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning*, 40(4), 539–556.
- Yule, G., & Tarone, E. (1991). The other side of the page: Integrating the study of communication strategies and negotiated input. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 162–171). Multilingual Matters
- Zeithofer, I., Zumbach, J., & Schweppe, J. (2024). Complexity affects performance, cognitive load, and awareness. *Learning and Instruction*, 94, Article 102001. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102001>
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting Common Core standards across disciplines, grades 5–12* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Digitala källor:

- Europeiska unionen. (2016). Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter (allmän dataskyddsförordning). Europeiska unionens officiella tidning, L 119, 1–88. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679> [hämtad 2026-03-11]
- Migrationsverket. (n.d.). Permanent uppehållstillstånd. <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/Nar-du-har-fatt-beslut-om-uppehallsstillstand/Permanent-uppehallsstillstand.html> [hämtad: 2026-03-11]
- Nordisk forening for SFL og sosialsemiotikk. (n.d.). *Terminologi – Nordisk forening for SFL og sosialsemiotikk*: <https://nordisksfl.org/terminologi/> [hämtad 2026-03-11]
- Skolverket, Behörighet för studier på gymnasialnivå, kommunal vuxenutbildning: <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-behorighet-och-antagning-till-komvux-pa-gymnasial-niva> [hämtad 2026-03-11]

# Bilagor

## Bilaga 1. Informationsbrev

Information om deltagande i forskningsprojekt om svenska som andraspråkslevers förutsättningar, villkor och lärande i vård- och omsorgsprogrammet inom vuxenutbildningen

Jag heter Eva-Lena Stål och är doktorand vid Uppsala universitet. Som doktorand forskar jag under några år inom ett specifikt område. Mitt forskningsområde handlar om att belysa och förstå flerspråkiga elevers förutsättningar, villkor och lärande inom vård- och omsorgsprogrammet.

Syftet med forskningen är att bidra med kunskap om flerspråkiga elevers lärandesituation. Det innebär till exempel att undersöka hur lärande sker genom läsning, samtal och skrivande i undervisningen. Studien genomförs på flera skolor, där din skola och klass är en av dessa. Din medverkan är mycket värdefull och kan bidra till ökad förståelse för vuxna med svenska som ett andraspråk i vård- och omsorgsutbildningen.

Undervisningen påverkas inte av forskningen. Forskaren kommer att spela in delar av undervisningen i vissa ämnen under hela utbildningstiden (tre till fyra terminer).

### **Hur går studien till?**

En grupp andraspråkstalande elever i varje klass utgör en fokusgrupp, som följs lite närmare för att förstå deras upplevelser under utbildningen och i olika uppgifter. Forskaren kommer även att intervjua både fokuselever och lärare. Övriga elever intervjuas inte, men kan förekomma i samtal eller inspelningar, exempelvis vid grupparbeten.

Forskningshuvudman: Uppsala universitet

Ansvarig forskare: doktorand Eva-Lena Stål

Handledare: docent Åsa af Geijerstam och docent Maria Westman

### **Deltagande och inspelningar**

Forskaren deltar i undervisningen enligt överenskommelse med läraren. Undervisningen spelas in med videokamera eller annan utrustning. Inspelningar omfattar lärare, undervisning samt fokuselever – särskilt vid grupparbeten. Eftersom grupparbeten sker tillsammans med andra elever, kan även dessa bli inspelade. Endast elever som samtycker spelas in.

Fokuselever intervjuas vid tre tillfällen: i början, efter ett arbetsmoment, och i slutet av utbildningen. Samtal kan även ske före, under och efter lektioner. Lärare intervjuas en eller flera gånger och kan även ingå i samtal under projektets gång. Uppföljande frågor kan förekomma vid behov.

Projektstart: Höstterminen 2020

### **Vilka deltar i studien?**

1. Fokuselever: intervjuas, spelas in och följs genom hela utbildningen. Bidrar även med skrivna texter och inspelade elevsamtal.
2. Lärare: spelas in i undervisning och intervjuas.
3. Övriga elever: deltar inte aktivt i studien men kan förekomma i inspelningar, till exempel vid grupparbeten. Dessa elever tillfrågas alltid i förväg om de samtycker till att bli inspelade under grupparbetet.

### **Om känslig information framkommer**

Om någon form av känslig information skulle framkomma i texter, samtal eller observationer tas detta bort ur forskningsmaterialet. Du kan själv meddela forskaren om något som sagts eller skrivits bör strykas. Med *känslig information* menas sådant som kan uppfattas som skadligt för dig eller andra, eller där identiteter kan röjas.

### **Vad händer med mina uppgifter?**

Skrivna texter, intervjumaterial, anteckningar och inspelningar hanteras så att ingen obehörig får tillgång till dem. Alla deltagare anonymiseras – ingen kommer att kunna identifieras i studien.

Uppsala universitet ansvarar för datamaterialet. Du har enligt EU:s dataskyddsförordning rätt att kostnadsfritt ta del av de uppgifter som rör dig. Kontakta då ansvarig forskare: Eva-Lena Stål:

eva-lena.stal@edu.uu.se

Om du är missnöjd med hur dina uppgifter hanteras kan du vända dig till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

### **Hur får jag ta del av resultaten?**

Resultaten presenteras i en doktorsavhandling. Du kan ta del av resultaten genom att kontakta forskaren.

### **Försäkring och ersättning**

Den olycksfallsförsäkring som gäller för utbildningen gäller också vid medverkan i forskningsprojektet. Ingen ekonomisk ersättning utgår för deltagande.

### **Frivillighet och möjlighet att avbryta**

Ditt deltagande är helt frivilligt. Du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan att behöva ange något skäl. Kontakta i så fall:

Ansvarig för studien:

Eva-Lena Stål

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier

Box 2136, 750 02 Uppsala

E-post: eva-lena.stal@edu.uu.se

Handledare:

Docent Åsa af Geijerstam

Docent Maria Westman

## Bilaga 2: Samtyckesbilagor för fokuselev och lärare

### Fokuselever

Samtycke till att delta i ett forskningsprojekt om andraspråkstalande elevers förutsättningar, villkor och lärande.

Mitt samtycke gäller deltagande i en studie av undervisning och lärande i vård- och omsorgsutbildningen.

Ansvarig forskare för studien är doktorand Eva-Lena Stål, Uppsala universitet.

**Gäller fokuselever som ingår i klasserna där studien genomförs (gäller särskilt tillfrågade)**

- Jag har fått skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor.
- Jag samtycker till att delta i studien om andraspråkstalande elevers förutsättningar, villkor och lärande i vård- och omsorgsprogrammet inom vuxenutbildningen.
- Jag samtycker till att mitt deltagande behandlas på det sätt som beskrivs i informationen.

Namn:.....

Skola:.....

datum	Underskrift:

## Lärare

Samtycke till att delta i ett forskningsprojekt om andraspråkstalande elevers förutsättningar, villkor och lärande.

En studie av undervisning och lärande i vård- och omsorgsutbildningen

Ansvarig forskare för studien är doktorand Eva-Lena Stål, Uppsala universitet.

### Gäller lärare som undervisar i Medicin 1, Etik och människans livsvillkor samt Psykologi

- Jag har fått skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor.
- Jag samtycker till att delta i studien om andraspråkstalande elevers förutsättningar, villkor och lärande i vård- och omsorgsprogrammet inom vuxenutbildningen.
- Jag samtycker till att mitt deltagande behandlas på det sätt som beskrivs i informationen.

Namn:.....

Ämne:.....

Skola:.....

datum	Underskrift:

## Bilaga 3 – Kunskapskrav: Medicin 1, Psykologi 1 samt Etik och människans livsvillkor

### Kunskapskrav i kursen Medicin 1 – MEDMED01 – SKOLFS 2010:96

#### Betyget E

- Eleven beskriver översiktligt människokroppens uppbyggnad och funktion samt människans normala fysiska utveckling. Eleven beskriver också översiktligt vanliga sjukdomar och deras fysiska och psykiska symtom. Dessutom ger eleven exempel på relevanta undersökningsmetoder, medicinska behandlingar samt vård och omsorg vid dessa sjukdomar.
- Eleven beskriver översiktligt vanliga läkemedel, deras verkningsätt, användningsområden och biverkningar samt hänvisar till lagar och andra bestämmelser som gäller för läkemedelsanvändning.
- Eleven ger också exempel på mikroorganismer och beskriver översiktligt hur de kan spridas. Dessutom beskriver eleven översiktligt hur första hjälpen och hjärt-lungräddning ges, samt genomför dessa insatser i samråd med handledare.
- Eleven beskriver översiktligt samhällets hjälpinsatser vid krig och katastrofer samt åtgärder för att förebygga brand och hur man ska agera då brand uppstått. I beskrivningarna använder eleven med viss säkerhet enkel medicinsk terminologi.
- När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

#### Betyget C

- Eleven beskriver utförligt människokroppens uppbyggnad och funktion samt människans normala fysiska utveckling. Eleven beskriver också utförligt vanliga sjukdomar och deras fysiska och psykiska symtom. Dessutom ger eleven exempel på, och förklarar sambanden mellan, relevanta undersökningsmetoder, medicinska behandlingar samt vård och omsorg vid dessa sjukdomar.
- Eleven förklarar även översiktligt några samband mellan människa, miljö, livsstil och sjukdom.
- Eleven beskriver utförligt vanliga läkemedel, deras verkningsätt, användningsområden och biverkningar samt hänvisar till lagar och andra bestämmelser som gäller för läkemedelsanvändning.
- Eleven ger också exempel på mikroorganismer och beskriver utförligt hur de kan spridas. Dessutom beskriver eleven utförligt hur första hjälpen och hjärt-lungräddning ges samt genomför dessa insatser efter samråd med handledare.
- Eleven beskriver utförligt samhällets hjälpinsatser vid krig och katastrofer samt åtgärder för att förebygga brand och hur man ska agera då brand uppstått. I beskrivningarna använder eleven med viss säkerhet medicinsk terminologi.
- När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

#### Betyget A

- Eleven beskriver utförligt och nyanserat människokroppens uppbyggnad och funktion samt människans normala fysiska utveckling. Eleven beskriver också utförligt och nyanserat vanliga sjukdomar och deras fysiska och psykiska symtom. Dessutom ger eleven exempel på, och förklarar nyanserat sambanden mellan, relevanta undersökningsmetoder, medicinska behandlingar samt vård och omsorg vid dessa sjukdomar.
- Eleven förklarar även nyanserat några samband mellan människa, miljö, livsstil och sjukdom.
- Eleven beskriver utförligt och nyanserat vanliga läkemedel, deras verkningsätt, användningsområden och biverkningar samt hänvisar till lagar och andra bestämmelser som gäller för läkemedelsanvändning.
- Eleven ger också exempel på mikroorganismer och beskriver utförligt och nyanserat hur de kan spridas. Dessutom beskriver eleven utförligt och nyanserat hur första hjälpen och hjärt-lung-räddning ges, samt genomför dessa insatser efter samråd med handledare.
- Eleven beskriver utförligt och nyanserat samhällets hjälpinsatser vid krig och katastrofer samt åtgärder för att förebygga brand och hur man ska agera då brand uppstår.
- I beskrivningarna använder eleven med säkerhet medicinsk terminologi.
- När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

---

## Kunskapskrav i kursen Psykologi 1 – PSYPSY01 – SKOLFS 2010:92

### Betyget E

- Eleven redogör översiktligt för delar av den psykologiska vetenskapens framväxt och utveckling.
- Eleven redogör översiktligt för begränsade delar av kognitionspsykologins, den biologiska psykologins och socialpsykologins förklaringar till mänskliga beteenden, känslor och tankar. I samband med det för eleven enkla resonemang om psykologiska samband och relaterar till egna erfarenheter.
- Eleven värderar med enkla omdömen de olika psykologiska perspektivens förklaringsvärde och för enkla resonemang om deras betydelse för helhetssynen på människan.
- Eleven redogör översiktligt för arvets och miljöns betydelse för individens psykologiska utveckling, livsvillkor och hälsa. Dessutom för eleven enkla resonemang om hur människan påverkas och formas tillsammans med andra i olika sociala sammanhang och ger exempel på det.

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

### Betyget C

- Eleven redogör utförligt för delar av den psykologiska vetenskapens framväxt och utveckling.
- Eleven redogör utförligt för delar av kognitionspsykologins, den biologiska psykologins och socialpsykologins förklaringar till mänskliga beteenden, känslor och tankar. I samband med det för eleven välgrundade resonemang om psykologiska samband och relaterar till egna erfarenheter.
- Eleven värderar med enkla omdömen de olika psykologiska perspektivens förklaringsvärde och för välgrundade resonemang om deras betydelse för helhetssynen på människan.

- Eleven redogör utförligt för arvets och miljöns betydelse för individens psykologiska utveckling, livsvillkor och hälsa. Dessutom för eleven välgrundade resonemang om hur människan påverkas och formas tillsammans med andra i olika sociala sammanhang och ger exempel på det.

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

- Eleven redogör utförligt och nyanserat för delar av den psykologiska vetenskapens framväxt och utveckling.
- Eleven redogör utförligt och nyanserat för omfattande delar av kognitionspsykologins, den biologiska psykologins och socialpsykologins förklaringar till mänskliga beteenden, känslor och tankar. I samband med det för eleven välgrundade och nyanserade resonemang om psykologiska samband och relaterar till egna erfarenheter.
- Eleven värderar med nyanserade omdömen de olika psykologiska perspektivens förklaringsvärde och för välgrundade och nyanserade resonemang om deras betydelse för helhetssynen på människan.
- Eleven redogör utförligt och nyanserat för arvets och miljöns betydelse för individens psykologiska utveckling, livsvillkor och hälsa. Dessutom för eleven välgrundade och nyanserade resonemang om hur människan påverkas och formas tillsammans med andra i olika sociala sammanhang och ger exempel på det.

## MÄNETI01

### **Kunskapskrav i kursen Etik och människans livsvillkor – MÄNETI01 – SKOLFS 2010:98**

Betyget E

- Eleven beskriver översiktligt några olika kulturmönster och diskuterar översiktligt hur människor påverkas av sin kultur. Dessutom beskriver eleven översiktligt några olika livsåskådningars syn på människan samt på hälsa, ohälsa, funktionsnedsättning, livskvalitet, behandling, vård och omsorg samt liv och död.
- Eleven redogör översiktligt för den betydelse normer, värderingar och ideal har inom vård och omsorg. I redogörelsen använder eleven med viss säkerhet centrala etiska begrepp. Dessutom diskuterar eleven översiktligt etiska riktlinjer och värdekonflikter inom verksamhetsområdet. I diskussionen värderar eleven med enkla omdömen olika ställningstaganden i etiska och existentiella frågor.
- Eleven kommunicerar med och bemöter människor i olika sociala och kulturella sammanhang. Detta gör eleven i samråd med handledare. Dessutom värderar eleven med enkla omdömen det egna förhållningssättet i mötet med patienter och brukare.
- När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

- Eleven beskriver utförligt några olika kulturmönster och diskuterar utförligt hur människor påverkas av sin kultur. Dessutom beskriver eleven utförligt några olika livsåskådningars syn på

människan samt på hälsa, ohälsa, funktionsnedsättning, livskvalitet, behandling, vård och omsorg samt liv och död.

- Eleven redogör utförligt för den betydelse normer, värderingar och ideal har inom vård och omsorg. I redogörelsen använder eleven med viss säkerhet centrala etiska begrepp. Dessutom diskuterar eleven utförligt etiska riktlinjer och värdekonflikter inom verksamhetsområdet. I diskussionen värderar eleven med enkla omdömen olika ställningstaganden i etiska och existentiella frågor.
- Eleven kommunicerar med och bemöter människor i olika sociala och kulturella sammanhang. Detta gör eleven efter samråd med handledare. Dessutom värderar eleven med nyanserade omdömen det egna förhållningssättet i mötet med patienter och brukare.
- När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med viss säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

- Eleven beskriver utförligt och nyanserat några olika kulturmönster och diskuterar utförligt och nyanserat hur människor påverkas av sin kultur. Dessutom beskriver eleven utförligt och nyanserat några olika livsåskådningars syn på människan samt på hälsa, ohälsa, funktionsnedsättning, livskvalitet, behandling, vård och omsorg samt liv och död.
- Eleven redogör utförligt och nyanserat för den betydelse normer, värderingar och ideal har inom vård och omsorg. I redogörelsen använder eleven med säkerhet centrala etiska begrepp. Dessutom diskuterar eleven utförligt och nyanserat etiska riktlinjer och värdekonflikter inom verksamhetsområdet. I diskussionen värderar eleven med nyanserade omdömen olika ställningstaganden i etiska och existentiella frågor.
- Eleven kommunicerar med och bemöter människor i olika sociala och kulturella sammanhang. Detta gör eleven efter samråd med handledare. Dessutom värderar eleven med nyanserade omdömen det egna förhållningssättet i mötet med patienter och brukare samt ger förslag på hur det egna förhållningssättet kan utvecklas.
- När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han med säkerhet den egna förmågan och situationens krav.

## Bilaga 4 – Undervisningsuppgifter Medicin 1 (LFU)

### *En köttbulles resa – från Tallrik till Toa!*

Syfte: Att få kunskap om matspjälkningsorganens uppbyggnad och funktion. Samt få kunskap om andra organsystem som matspjälkningen samarbetar med.

Genomförande: Skriftlig individuell uppgift. Eleven ska själv söka kunskap om hur födan passerar i mag-tarm-kanalen.

- Beskriv en köttbulles passage genom mag-tarmkanalen, börja med munnen och avsluta med ändtarmen. Beskriv steg för steg vilka organ köttbullen passerar.
- Redogör för ämnesomsättningen/nedbrytningen (av köttbullen, näringsämnen mm) samt respektive organs uppbyggnad och funktion. Vad händer med köttbullen? Vilka övriga organ samspelar matspjälkningen med och hur?

Nyckelord som är bra att ha med – förutom huvudorganen i passagen är bl.a.: *gallblåsa, galla, lever, gemensamma gallgången, pankreas, bukspott, blindtarmen*

Fri litteratur, beskriv egna ord – kopiera ej text!! Ange källhänvisningar.

Skriv MINST 1 sida – MAX 3 sidor

Skicka in i Teams SENAST XXXX-XX-XX

---

### *Cellen ämnesomsättning*

1. Redogör för cellernas ämnesomsättning och delning samt kroppens olika vävnader.
2. Redogör för hur det somatiska respektive autonoma nervsystemet fungerar och ge exempel på hur kroppen påverkas när olika delar är aktiva.
3. Nervsystemet påverkar även musklernas arbete, på vilket sätt då? Hur samarbetar olika muskler för att rörelser ska bli smidiga och samordnade och vilken del av hjärnan är av stor betydelse för muskelspänning, balans och koordination.
4. Hjärnan har även stor betydelse för det endokrina systemets funktion, vad kallas dessa olika delar i hjärnan och hur fungerar feedback-systemet. Var i kroppen finns de övriga hormonproducerande körtlarna? Ge exempel på vad som händer i kroppen om vi får brist på, respektive överskott av ett hormon.
5. Ge exempel på olika enzymer i matspjälkningsorganen och hur matspjälkningen påverkas om det är brist på enzymer samt hur kroppen påverkas om leverns funktion försämras?
6. Att bilda urin är en av njurens uppgifter, hur sker detta och vad innebär primärurin och sekundärurin. Vilka är njurarnas övriga funktioner?

## Bilaga 5 – Undervisningsuppgifter Etik och människans livsvillkor 1 (LFU)

### *En blomma i Afrikas öken*

- Ni ska se filmen *En blomma i Afrikas öken* som finns på Sli.se. Filmen är en sann berättelse om en kvinna som blir könsstympad som barn.
  - Er uppgift till filmen är att skriva en recension och en reflektion om filmen. Recension innebär att ni berättar vad filmen handlar om, reflektion är era egna tankar efter att ha sett filmen.
  - Ni ska skriva minst en sida med texten times new roman (det är vilka bokstäver ni ska använda) och storleken på bokstäverna ska vara 12.
  - Skickas in senast XXXX-XX-XX
- 

### *Flyga drake*

Se filmen på SLL.se

Läs uppgiften noga och ta hjälp av listan med kultur-termer för att sätta allt i sitt rätta kulturella perspektiv. Använd egna ord, kopiering från till exempel internet får ej användas.

#### Försök beskriva de kulturer du möter i filmen

- Vad verkar vara viktigt i deras kulturer (livsmönster)
- Vilka likheter/olikheter kan du se om du jämför med din egen kultur

#### Välj två personer från filmen och fundera över följande

- Hur skulle du beskriva var och en av dom ur en kulturell synvinkel  
Kan du hitta några speciella kännetecken på till exempel individorienterad kultur, grupporienterad kultur, delkultur, subkultur

#### Har pojkarna i filmen samma utgångsläge?

Vad betyder; vår bakgrund? Vår familj? Vår tillhörighet?

Kan vi, om vi vill, ändra vårt sociala utgångsläge?

När du är färdig med filmen fundera då över:

- Hur skulle du beskriva dig själv ur en kulturell synvinkel
- Vilka kulturella företeelser påverkar/har påverkat dig genom livet

Arbetet ska vara minst 1 sida, max 2 med textstorlek 12 punkter

Uppgiften är en C-uppgift som ger betyg C – E

---

## Bilaga 6 – Fallbaserade uppgifter – Medicin 1 (FBU)

### *Diabetes typ2*

Stefan, 58 år, jobbar som försäljare på en bilfirma. Där har han jobbat i många år, ett stressigt arbete som han trivs mycket bra med. Han är överviktig och har höga kolesterolvärden. I sin ungdom var han aktiv fotbollsspelare, men det var länge sedan. Tyvärr så röker han, minst ett paket om dagen, något som hans partner är mycket irriterad över.

I samband med en rutinkontroll av blodtrycket på hälsocentralen upptäcktes att Stefan har fått en typ 2 diabetes och läkaren berättar att han troligtvis har haft sjukdomen under en längre tid. Stefan blir både förvånad och orolig, hur ska det här bli? Läkaren sätter in olika åtgärder för att sänka och stabilisera blodsockret och Stefan får en återbesökstid om en månad.

Stefan tycker att det är svårt att följa läkarens ordinationer och han känner sig orolig och rädd för framtiden. När han kommer tillbaka till hälsocentralen för sitt återbesök så är läkaren inte nöjd, hans blodsockervärde är inte bra och läkaren vill sätta in ytterligare behandling.

Besvara följande frågor:

1. Varför tror du Stefan drabbats av diabetes typ 2?
2. Vilka symtom bör Stefan ha haft innan han fick diagnosen?
3. Vilka ordinationer bör han ha fått vid det första besöket och vid det andra besöket.
4. Varför var det så svårt för Stefan att följa de ordinationer han fick? Hur kan han bli mer motiverad?
5. Vilka komplikationer riskerar han att få?

## Bilaga 7 – Fallbaserade uppgifter – Psykologi 1 (FBU)

### *Petra - Olika perspektiv på hälsa/ohälsa. Stress och stresshantering*

Petra är en 45-årig kvinna som arbetar som socialsekreterare i kommunen. Hennes vänner och arbetskamrater beskriver henne som mycket glad och positiv. Hon tar ofta på sig arbetsuppgifter utöver det vanliga och ”ställer alltid upp” för alla.

Hon har alltid trivts bra på sitt arbete, men för några månader sedan blev en arbetskamrat hotad av en klient, och nu kan Petra känna en besvärlig oro i maggropen då hon går uppför trappan till kontoret.

Att vidareutbilda sig inom sitt yrke har alltid varit viktigt för Petra, så förra terminen började hon en handledarutbildning för att nästa år kunna handleda studerande och andra arbetskamrater inom sitt yrke.

Petra är mor till tre barn som är 4, 11 och 17 år gamla. Hennes man arbetar under veckorna i Stockholm, då det är svårt att få arbete för honom på orten.

Hon är engagerad i barnens utbildning, stödjer dem på olika sätt i deras studier och dessutom sitter hon med i föräldrårådet som träffas en gång i månaden.

Föräldrarna uppmanar också sina barn att vara aktiva på fritiden, vilket leder till att hon skjutsar barnen till musikskolor, sporthallar och ridhus flera gånger i veckan. Eftersom Petra sedan barndomen varit idrottsaktiv är det viktigt för henne att sköta sin kropp. Hon har märkt att Friskis å Svetis passar henne bäst, dit kan hon gå då det passar henne i tid. Hon har nyligen blivit kassör i klubben då ingen annan ville ställa upp.

Eftersom hon börjat känna sig trött har hon tittat lite på alternativa behandlingsmetoder och fastnat för en Qi Gong-kurs som hon nu varit på ett par gånger. Petra är äldst av sju syskon. Modern, som blev ensamstående när Petra var 9 år, är mycket fäst vid Petra. Modern bor ensam i en liten lägenhet i grannstaden och har det sista halvåret börjat ringa mer och mer till Petra. Ibland ringer hon på arbetet och ibland kan hon ringa sent på kvällarna. Det är alla möjliga problem som hon vill resonera om. Det kan handla om både sånt som hänt nu, men även saker långt tillbaka i tiden.

Petra har svårt att avbryta mammans ältande, är rädd för att göra henne ledsen. Men Petra är också orolig att mamman inte mår bra eller inte känner sig trygg. Under någon månad har Petra börjat sova dåligt. Hon har svårt att koppla av och vaknar ofta på natten med en stark känsla av obehag. På dagarna blir hon snabbt irriterad och har svårt att koncentrera sig.

E-nivå, dvs alla: Vad riskerar att bli värre om Petra inte ändrar sitt liv?

Vilka traumatiska kriser har Petra haft? Hur har hon tagit sig igenom dom tror du?

Vilka symtom på Ohälsa har Petra?

Hur ska Petra vårda sin egen psykosociala hälsa?

Punkta ner 10 goda råd.

Enbart för högre betyg: Hur skulle man beskriva Petras psykiska Hälsa? Vad tycker den Kognitiva terapeuten är orsaken till Petras ohälsa?

1. Vilken behandling föreslår den? Beskriv kärnan i KBT.
2. Hur vill socialpsykologen behandla Petra? Motivera ditt svar.
3. Hur ser prognosen ut, hur kan Petra komma vidare i sitt liv.

4. Kommer hon att kunna må bra igen?
  5. Beskriv hur arv och miljö har med Petras situation att göra?
  6. Hur såg vi på personer som Petra för 100 år sedan i bondesamhället?
  7. Freud var ju också verksam då, vad skulle han sagt om orsaken och hur skulle Freud behandlat Petras ohälsa?
  8. Vilken behandling och perspektiv tycker du ser bäst till helheten? Motivera ditt svar.
- 

### *Maslows behovstrappa*

Fallbeskrivningar – de narrativa texterna till uppgiften Maslows behovstrappa:

1. Peter 2 år bor tillsammans med sina föräldrar i ett litet hus på landsbygden.
2. Ingrid 87 år bor tillsammans med sin syster i en lägenhet i stan.
3. Sven 58 år är svårt funktionsnedsatt av sin MS, klarar väldigt lite på egen hand.

Beskriv utifrån de olika trappstegen

- hur personernas olika behov ser ut,

- vad som behövs för att tillfredsställa dem, vem hjälper dom med det?

## Bilaga 8 – Fallbaserade uppgifter – Etik och människans livsvillkor (FBU)

### Etiska dilemman i vården – uppgiftsinstruktion:

Målet med uppgiften är att ni ska få träning i att analysera och föra väl underbyggda resonemang om hur etiska dilemman kan hanteras när de uppstår i vården.

Fall: Ni får välja ett fall från det verkliga livet med beskrivning av ett etiskt dilemma. Fallet är inskickat av vård och omsorgspersonal till ett etiskt råd då personalen behöver vägledning då de inte vet vad som är rätt och gott att göra i situationen som uppstått.

Ni ska läsa fallet och analysera det för att komma fram till ett förslag på hur det etiska dilemma kan lösas på bästa sätt.

Analys: Ta reda på vilka lagar och riktlinjer som kan vara aktuella fallet som ni behöver förhålla dig till. Analysera fallet utifrån etiska principer, fundera över vilka värden som krockar i fallet, vilka personer som är inblandade och vilka värden som är i fokus för dessa.

Det underlättar om ni gör ett analyschema, skriver upp vilka som är inblandade personer, vilka värden som är viktiga för var och en, vilka principer och lagar vi måste ta hänsyn till. Ni bör även resonera utifrån plikt och konsekvensetik för att få ytterligare perspektiv på dilemma.

Hjälpmedel: Läs på i boken om lagar och etiska riktlinjer

Redovisning: I ditt arbete som du skickar till mig senast fredag 26/3 vill jag att du berättar om din analys, de lagar-riktlinjer-principer du använt och hur du utifrån analysen kom fram till en lösning på dilemma.

Bedömning: Vid bedömningen fokuserar jag på analysen och ert sätt att resonera om det etiska dilemma. Jag bedömer alltså hur väl underbyggt ert resonemang är, hur ni tänkt, undersökt och analyserat fallet ur olika perspektiv och synvinklar för att komma fram till en bästa tänkbara lösning.

Exempel på hur en del av analysen kan se ut utifrån fallet en man på ett äldre boende som inte ville duscha. Anhöriga reagerar och tycker att pappa inte kan få bestämma själv när han är dement. Hur ska personalen göra (se Tabell 31).

Tabell 30. Etiska riktlinjer till uppgiften Etiska dilemman i vården

	Autonomi	Göra gott	Inte skada/minimera lidande	Rättvisa
Brukare Vill inte duscha	I HSL står det att patienten har rätt till självbestämmande	Bestämma själv om dusch	Om brukaren inte duschar finns risk för ohälsa, infektion, lukta illa och bli utsatt för andras ogillande och ensamhet	Allas lika värde och allas rätt att vara delaktig i sin vård och få sitt självbestämmande respekterat
Anhörig Vill ha fräsch och ren pappa	Då brukaren är dement har han ingen autonomi enligt dottern	Duscha, lukta gott, hålla sig frisk och kunna umgås med andra	Att pappa luktar illa, blir ensam, sjuk och ofräsch	Alla har rätt att behålla sitt människovärde och få hjälp att hålla sig hel och ren.
Personal Duscha utan att kränka autonomi Och människovärde	Även dementa har rätt till sin autonomi och att få vara medbestämmande i sin vård.	Göra gott är att främja hälsa, skapa välbefinnande för alla boende.	Minska risk för infektioner, isolering och illaluktande sällskapsutrymmen	Hänsyn måste tas till både brukarens och de andras boendes välbefinnande

Utifrån detta ska ni sedan sammanställa ert arbete.

---

Intertexter – narrativ och frågor om personalens etiska dilemman i den fallbaserade uppgiften Etiska dilemman i vården:

**Fall 1:**

Kalle, 88 år, bor på servicehus och får en hel del alkohol av vänner. Ska enhetschefen föreslå Kalle att handla och portionera ut den veckoranson alkohol han vill ha för att minimera oönskade besök och därigenom minska obehag och öka trivseln för de andra hyresgästerna?

En kväll kommer några personer hem till Kalle och har med sig en hel del alkohol. Efter några timmar somnar Kalle, som är kraftigt påverkad av alkoholen. Festen fortsätter dock men urartar så småningom när en besökare slår en annan besökare med ett tungt föremål i huvudet. Personal larmas och när de kommer till Kalles lägenhet befinner sig besökarna i trapphuset och det är blod överallt. Polis och ambulans larmas. Kalle är helt omedveten om slagmålet och vad som hänt eftersom han sover djupt.

Enhetschefen vid boendet har i efterhand pratat med Kalle om händelsen och om det obehag det skapat i servicehuset för de övriga boende. Det är inte första gången det händer. Kalle, som i övrigt är en piggt och vital person, är informerad och är nu medveten om vad som inträffat.

**Fråga:**

**Ska enhetschefen föreslå Kalle att handla och portionera ut den veckoranson alkohol han vill ha för att minimera oönskade besök och därigenom minska obehag och öka trivselen för de andra hyresgästerna? Vad är rätt och gott att göra?**

**Fall 2:**

Elsa och Tage har båda en demensdiagnos och heldygnsvård. Elsa är gift men har ett aktivt samliv med Tage. Personalen har tillåt relationen men är oroliga för att bli anklagad av de anhöriga för att "inte se efter de boende". Ska personalen informera de anhöriga om Elsas och Tages relation?

Elsa och Tage som båda har en demensdiagnos bor på ett boende med heldygnsvård. Tage har nyligen blivit änklung. Elsa är gift och hennes man besöker henne regelbundet. De båda har fattat tycke för varandra och enligt personalen har de ett aktivt samliv. Paret sitter alltid tillsammans och håller varandra i handen och uppehåller sig ofta på sina rum. Personalen uppfattar det inte som om någon av dem blir utnyttjad eller far illa av relationen.

Enligt personalen känner Elsas man inte till relationen. Elsa själv kommenterar den med att hennes man varit otrogen tidigare. Vid ett tillfälle fick Tage besök av ett par och då reagerade Elsa starkt och skrek att Tage var otrogen. Personalen tror att Elsa ibland blandar ihop sin make och Tage. Tage har en dotter som är väldigt kritisk till det mesta som personalen gör, allt från städning till vad läkaren ordinerar. De är oroliga för vad som kan hända om dottern får reda på relationen.

**Personalens etiska dilemma:**

**Personalen tillåter relationen men är oroliga för att bli anklagade av de anhöriga för att "inte se efter de boende". Borde personalen informera de anhöriga om relationen? Vad är rätt och gott att göra?**

**Fall 3:**

Februari 2013. Lisa är 21 år och bor i ett gruppboende. Hon har en daglig sysselsättning som hon trivs med i en kaféverksamhet för långtidsarbetslösa, där hon också träffar en man som hennes föräldrar inte tycker är bra sällskap. Ska personalen i gruppboendet begränsa deras umgänge?

Lisa är 21 år och har en lindrig utvecklingsstörning och autism. Hennes pappa är god man. Lisa bor i ett gruppboende och har efter flera försök funnit en daglig sysselsättning i en kaféverksamhet för långtidsarbetslösa där hon trivs och fungerar. I samma hus arbetar Tommy, en före detta missbrukare som efter flera brutna relationer bor på Triangeln, ett tillfälligt boende för män med drogproblem. De träffas, trivs ihop och börjar umgås på vägen hem från jobbet och har då setts pussas. Detta gör Lisas styvmor väldigt upprörd, hon är orolig över att Lisa ska hamna i "dåligt sällskap" eftersom hon inte förstår konsekvenserna av vad som kan hända. Lisas styvmor vill att personal i boendet och på jobbet ska göra allt för att Lisa och Tommy inte ska träffas.

Personalen har informerats om styvmoderns önskemål men menar att det är svårt att hindra dem från att träffas någon gång under arbetsdagen. I sina kontakter med styvmodern iakttar personalen sekretess. Lisa vill inte att personalen ska berätta för föräldrarna om hennes kontakt med Tommy ("Man måste inte tala om allt för sina föräldrar").

Styvmodern vill ha ett möte för att bland annat diskutera om Lisa ska byta arbetsplats för att bryta kontakten med Tommy, detta trots att Lisa trivs bra med sitt jobb och sina arbetskamrater där. Personalen menar att ett sådant möte bara kan ske med Lisas godkännande eller deltagande. Frågan har blivit akut i och med att föräldrarna meddelat arbetsplatsen att Lisa får stanna hemma från jobbet tills frågan är löst. Med boendet har de förhört sig om möjligheten att bemanna gruppboenden dagtid så att Lisa kan stanna kvar hemma då.

#### **Personalens etiska dilemma:**

**Lisa trivs och vill jobba på kaféet och träffa Tommy, men hennes föräldrar håller henne hemma från arbetsplatsen eftersom de inte vill att hon träffar honom. Ska personalen på gruppboendet begränsa hennes umgänge med Tommy?**

#### **Fall 4:**

Anna är en 68-årig förmögen kvinna med en lindrig funktionsnedsättning inom autismspektret. Sedan sju år bor hon i gruppboende. Hon är självständig med hög funktionalitet och många färdigheter och har inga fysiska funktionshinder. Anna har svårt att uppfatta tal fullt ut men har ingen hörselnedsättning. Hon rör sig självständigt och obehindrat i samhället, går och åker kollektivt. Hon har förstämningssyndrom (humörsvängningar) och periodvis depression. Anna har endast en syster med familj kvar som nära anhöriga. Varje vecka handlar Anna stora mängder föremål för stora belopp, som leksaker, prydnadssaker, bijouterier samt kaffebröd och godis. Hon samlar också på broschyrer, böcker, askar, tidningar samt tyg och kläder.

Anna har inte valt att bo i gruppboende och vill inte ta emot hjälp från personalen där. Hon är mån om sin integritet och vill utföra allt i sitt hem själv. Anna organiserar och kastar inte föremål systematiskt. Hon städar själv men inte systematiskt och inte till acceptabel nivå. Anna vill inte ha hjälp med städningen eftersom hon känner sig kränkt av att ha "bråkig personal" omkring sig. Istället har ett specialarrangemang med extern städfirma tillämpats sedan 3 år tillbaka. Arrangemanget fungerar eftersom Anna förespeglats att detta är obligatoriskt för alla boende samt att städningen utförs av en för henne anonym person som städar då hon själv inte är hemma. Anna föredrar idag städfirman framför personalen beträffande städinsatsen. Personalen ser hon som sina närstående kollegor.

Annas syster har i alla år regelbundet organiserat, rensat och kastat bland Annas grandiosa mängd föremål. Personalen får endast bära ut några påsar tidskrifter till källsorteringen per vecka – något de tillåts av Anna.

Systemen vill sluta rensa hos Anna, hon är utmattad av problemet. En lösning skulle kunna vara att boendepersonalen rensar i Annas tillhörigheter bakom hennes rygg för att uppnå en rimlig nivå i hemmet men att själva städningen utförs av städfirman. De bortrensade föremålen skulle sparas i Annas källare. Det är inte säkert att Anna skulle notera att hennes saker rensades ut, särskilt inte om det sker gradvis och omärkligt. Skulle hon däremot ertappa personal skulle hon antagligen reagera kraftfullt och bli förkrossad intill sjuk och personalen skulle förlora sin tillitsfulla relation till henne. Så har hon reagerat tidigare.

Överförmyndarnämnden har avstyrkt möjligheten för god man att begränsa hennes ekonomiska tillgångar till mindre summor per vecka. Anna anses vara i sin fulla rätt att fritt förfoga över sin ekonomi.

**Personalens etiska dilemma:**

**Något måste göras för att Anna inte ska överhoppas av alla sina inköpta saker. Men får boendepersonalen rensa, strukturera och organisera bland hennes personliga tillhörigheter i hennes hem mot hennes vilja?**

**Fall 5:**

Pelle är en medelålders man med måttlig utvecklingsstörning som bor i en LSS-bostad. Han är ofta ute på stan efter sin dagliga verksamhet, ensam eller i sällskap med personal. Personalen har märkt, när de är ute tillsammans, att han ibland försökt snatta diverse varor.

Det kan röra sig om godis, prydnadssaker och kläder, i en del fall ganska dyra saker. Personalen har oftast kunnat avvärja snatteriet och mannen har då lagt tillbaka varorna. Men ibland visar det sig ändå när man kommer hem att han fått med sig saker som han inte betalat för – det är personal som hjälper honom med betalningen. De har försökt tala honom tillrätta utan effekt. Hittills har ingen affärsinnehavare kommit på honom med en genomförd stöld. Några i personalen tycker att det vore lika bra om personalen inte ingrep för att förhindra snatteriet och att han åkte fast så att han då kanske kunde lära sig att man inte får göra så.

**Personalens etiska dilemma:**

**Personalen vill inte hindra Pelle från att gå i affärer men de tycker det är bekymmersamt med hans snattande och väntar bara på att det ska bli en riktigt obehaglig situation när han blir tagen på bar gärning och polisen tillkallas. Ska de fortsätta att skydda honom eller låta honom bli avslöjad? Vad är rätt och gott att göra**

## Bilaga 9. Läromedelsfrågor (IF) – Medicin 1 (Gleerups förlag), underlag för samtalsanalyser i avhandlingen

### **Tema: Cirkulationsorganens sjukdomar (s. 238)**

- Vad är högt blodtryck och vilka risker innebär det?
- Vad händer vid kärlkramp?
- Hur uppstår en hjärtinfarkt?
- Vilka symtom kan tyda på hjärtinfarkt?
- Hur kan man behandla högt blodtryck och kärlkramp?

### **Tema: Rörelseorganens sjukdomar (s. 263)**

- Vad är benskörhet?
- Hur kan benskörhet behandlas och förebyggas?
- Vad är en fraktur?
- Vad är en ligamentskada (skada på ledband)?
- Vad är viktigt att tänka på vid rehabilitering av en fraktur?

### **Tema: Endokrina sjukdomar – Diabetes (s. 273)**

- Vad är skillnaden mellan diabetes typ 1 och typ 2?
- Vad innebär metabolt syndrom?
- Vilka symtom tyder på diabetes?
- Hur behandlas diabetes typ 2?
- Hur kan livsstil påverka sjukdomsförloppet?

### **Tema: Infektionssjukdomar (s. 311)**

- Vad är borrelia och hur smittar det?
- Vad orsakar svampinfektioner?
- Vad är viral hepatit?
- Hur förebygger man infektionssjukdomar?
- Vilken roll spelar hygien i vården?

### **Tema: Andningsorganens sjukdomar (s. 245)**

- Vad är lunginflammation?
- Hur skiljer sig KOL från astma?
- Vilka är vanliga symtom på KOL?
- Hur behandlas astma?
- Vad innebär syrebrist i kroppen?

## Bilaga 10. Läromedelsfrågor (IF) – Psykologi 1 (Gleerups förlag), underlag för samtalsanalys i avhandlingen

### Psykologi 1

#### Tema: Stresshantering (s. 202)

- Vad är stress?
- Vad händer i kroppen när vi stressar?
- Vad kan utlösa stress?
- Hur kan man hantera stress i vardagen?
- Känner du igen dig i något av detta? Vad?

#### Tema: Verklighetsuppfattningar och självbild (s. 178)

- Hur formas människors verklighetsuppfattningar?
- Vad påverkar vår självbild?
- Kan olika människor uppfatta samma sak på olika sätt? Hur?
- Hur kan man förändra sin självbild?
- Ge exempel på hur media kan påverka vår verklighetsbild.

#### Tema: Psykologin idag (s. 56)

- Vilka huvudområden finns inom psykologin idag?
  - Hur skiljer sig biologisk psykologi från kognitiv psykologi?
  - Vad fokuserar socialpsykologi på?
  - Vilket område tycker du verkar mest intressant? Varför?
  - Hur tror du psykologin påverkar oss i samhället?
-

## Bilaga 11. Läromedelsfrågor (IF) – Etik och människans livsvillkor (Gleerups förlag), underlag för samtalsanalys i avhandlingen

### Tema: Kulturens betydelse (s. 16)

- Kan det finnas mer eller mindre grupporienterad kultur inom olika grupper i Sverige?
- 
- Vad finns det för positivt och negativt med en individorienterad kultur?
- 
- Kan det finnas mer eller mindre grupporienterad kultur inom olika grupper i Sverige? Förklara.

## Bilaga 12. Intervjuguide

### **Intervjuguide – enskilda samtal, Skola 1 (ht 20)**

**Kurs:** MEDMED1

**Deltagare:** Fokuselever

**Sammanhang:** Intervjuerna genomfördes efter att eleverna deltagit i ett antal grupparbeten. Vid intervju-tillfället hade de gått cirka två månader av utbildningen.

Inledning av samtalet

Beskriv lite om gymnasieutbildningen till undersköterska som du läser.

---

### **Grupparbete**

Beskriv vad det innebär att arbeta i grupp.

Vad innebär det att samarbeta i ett grupparbete?

Vad är bra med ett grupparbete?

Vad kan vara svårt i grupparbeten?

Har det sett ut så i de grupparbeten ni haft den senaste tiden?

---

### **Tankekartan – grupparbete**

För någon vecka sedan arbetade ni i ett grupparbete med en tankekarta kring nervsystemets sjukdomar, till exempel demens och Parkinson, med fokus på symptom, diagnos, behandling etc.

Beskriv hur ni genomförde grupparbetet (koppla gärna till frågorna ovan).

Om du jämför detta grupparbete med andra ni gjort – vilket har varit mest givande och utvecklande? Varför?

Vem bestämde hur grupparbetet skulle genomföras?

Uttryckte du någon egen idé om hur du ville att grupparbetet skulle göras?

Hade ni olika idéer någon gång?

Brukar du uttrycka dina egna tankar? Hur då?

---

### **Instuderingsfrågor**

Beskriv hur du tycker att samtalen kring instuderingsfrågorna fungerar.

Beskriv hur du tycker att samarbetet fungerade.

Vad fungerade bra och/eller mindre bra i grupparbetet? I så fall, vad? Varför?

Har instruktionen inför grupparbetet varit tydlig nog? Skulle du vilja att något förklarades mer?

Hur mycket av arbetet med instuderingsfrågorna handlar om att läsa sig till svaren?

---

### **Gruppkonstellationer – språklig sammansättning**

Ni har arbetat både i homogena SVA-grupper och i blandade grupper med både SVE- och SVA-elever.

Skulle du säga att det finns några skillnader mellan dessa arbetssätt? Gör du på något annat sätt när du arbetar med en ren SVA-grupp jämfört med en blandad språkgrupp – och i så fall, varför?

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

*Studia Didactica Upsaliensia*

1. Jörgen Mattlar. *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. 2008.
2. Silvia Edling. *Ruptured Narratives. An analysis of the contradictions within young people's responses to issues of personal responsibility and social violence within an educational context*. 2009.
3. Staffan Stenhag. *Betyget i matematik. Vad ger grundskolans matematikbetyg för information?* 2010.
4. Martin Karlberg. *Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. 2011.
5. Jan Grannäs. *Framtidens demokratiska medborgare. Om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svensk skola*. 2011.
6. Gunilla Sandberg. *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. 2012.
7. Gabriella Gejard. "Jag kan göra matte å minus å plus". *Förskolebarns och pedagogers deltagande i matematiska aktiviteter*. 2014.
8. Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. 2015.
9. Niklas Ragnar Pihl. *Att erbjuda och realisera syften. En didaktisk modellering av undervisning om ett socio-vetenskapligt dilemma i naturkunskap*. 2019.
10. Mona-Lisa Henriksson. *Rätt och moral. Meningar med skolämnet juridik på gymnasienivå*. 2021.
11. Viktoria Waagaard. *Ämneslitteracy i samhällskunskapsämnet. Ett ämnes-specifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. 2023.
12. Anna Wistrand. *Mellan närhet och distans. Lärar-elevrelationen som kunskaps-innehåll i grundlärautbildning*. 2023.
13. Sonja Blomquist. *Meningserbjudanden om metaforiskt språk i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan*. 2024.
14. Olle Uppenberg. *Filosofiämnets didaktik. En studie om det svenska gymnasieämnet filosofi och dess didaktik*. 2024.
15. Sarah Campbell. *Making the Open Preschool. A Place for Language and Integration*. 2025.
16. Constanze Ackermann-Boström, Birgitta Hellqvist, Maria Håkansson Ramberg (Red.) *Alla språk i skolan. Språkundervisning i nordisk kontext*. 2025.
17. Eva-Lena Stål. *Vuxna andraspråkselever i vård- och omsorgsutbildning. Komplexitet i uppgifter och kunskapskrav samt bearbetning av ämnesinnehåll och deltagande i smågruppsarbete*. 2026.

