

EXPLICIT UNDERVISNING STÄRKER LIKVÄRDIGHET

En skrivundervisning som främst handlar om att låta eleverna skriva berättande texter och formulera egna åsikter missgynnar elever med arbetarklassbakgrund. För att klara skolans kompensatoriska uppdrag krävs en mer explicit skrivundervisning som lär eleverna att producera texter som tar dem vidare i skolsystemet.

Skolans kompensatoriska uppdrag har blivit allt svårare. En av de viktigaste förklaringarna är ökad skolegregation sett till elevernas socioekonomiska bakgrund. En annan förklaring är grundskolans ibland otydliga styrdokument, i den här artikeln exemplifierat framför allt genom svenskämnenas¹ kursplaner. I väntan på modiga politiska beslut som på en strukturell nivå kan motverka den bristande likvärdigheten i svensk skola, behöver svensklärarkollektivet på alla utbildningsnivåer diskutera vad som kan göras för att stärka svenskundervisningen, inte minst vad gäller skrivandet. Denna text är ett inlägg i denna diskussion. Det som förespråkas är ett svenskämne som går i bräschen för en litteracitetsfokuserad samverkan med andra ämnen, och att svenskämnet kursplan tydligare förordar en explicit textbaserad undervisning, där lärare

¹Med svenskämnen avses här såväl SVE som SVA. I det följande när "svenskämnet" används avses båda svenskämnen.

Svenskämnet har potential att på ett mer kraftfullt sätt vara kompensatoriskt.

och elever tillsammans tolkar text och skriver diskursiva texter.

Utgångspunkter

Det finns ett starkt samband mellan vårt sätt att använda språket och vår sociala bakgrund. Den engelske utbildningssociologen Basil Bernstein visade hur skolan missgynnar barn från arbetarklassen, eftersom skolan representerar en språklig repertoar – det Bernstein kallade en *elaborated code*, eller *sekundär språkmiljö*, som arbetarbarnen saknade erfarenheter av från sin *primära språkmiljö* (Bernstein, 1971). Den utbildade medelklassen har genom sina språkliga vanor, till exempel kvällrutinen att läsa för barnen och rent allmänt verbalisera sina tankar och göranden, alltid kunnat ge sina barn ett skolförberedande språkbad, medan arbetarklassens barn behöver lära sig den sekundära språkmiljöns alla aspekter genom en medveten, kompensatorisk skolundervisning (Hasan, 2002; Green, 1988; Gee, 1989; Penne, 2010).

Den viktigaste kompensatoriska åtgärd som Bernstein lyfte fram för att stärka arbetarklasselevernas möjligheter att nå skolframgång, var en synlig, explicit pedagogik.

I dagens svenska skola finns en stor grupp elever med arbetsklassbakgrund, och många av dem har också flerspråkig bakgrund. Dessutom går allt fler av dem i skolan i underprivilegierade områden. Enligt OECD är det denna elevkategori som den svenska skolan har störst svårigheter att lyckas med (Skolverket, 2019). Alltför många av dessa elever blir inte kvalificerade för att påbörja gymnasiestudier på ett nationellt program, medan andra som lyckas kvalificera sig ändå avbryter sina gymnasiestudier. Konsekvensen blir att dessa ungdomar får svårigheter att skapa en meningsfull och framgångsrik framtid i vårt alltmer literacyavhängiga samhälle (jfr UNESCO 2020).

Det diskursiva skrivandet

Jag menar att grundskolans svenskämne har potential att på ett mer kraftfullt sätt kunna fungera kompensatoriskt och frågan som diskuteras här gäller hur skrivundervisningen i svenskämnet i högre grad kan kompensera för elevers utbildningsmässiga och språkliga bakgrund. Mer specifikt, vilka sorters texter behöver svenskämnet omfatta och privilegiera för att elevers skrivutveckling ska bli hållbar, särskilt i förhållande till vad fortsatta studier kräver, såväl på gymnasieskolan som på högskolan?

Med medvetenhet om och respekt för att svaret på denna fråga är mångfacetterad, vill jag driva tesen att svenskämnets roll behöver stärkas för att kunna ge alla elever goda möjligheter att självständigt

kunna producera texter som förklarar orsak och verkan, reder ut problem och där slutsatser dras eller argumentation förs på saklig grund – det vill säga diskursiva genrer. Grundskoleelever skriver argumenterande texter på svensklektioner och nationella prov där de för fram sina åsikter i olika för dem presumtivistiskt angelägna frågor, till exempel huruvida de är för eller emot mobilförbud i skolan. Ofta räcker det med att bara uttrycka åsikter, eller ”tycka till” i frågan, och låga krav ställs på faktabaserad underbyggnad där teser beläggs. När så är fallet riskerar svenskämnets skrivundervisning att i otillräcklig grad bidra till att varje elev utvecklar ett mer vetenskapligt språkbruk i genrer som värdesätts högre upp i utbildningssystemet.

Skrivandet i styrdokumentet

En orsak till att det diskursiva skrivandet inom svenskundervisningen vare sig ges nödvändigt utrymme eller görs explicit, vilket krävs för att kunna kompensera för olikhet i social bakgrund, torde kursplanen för svenska vara². I den fastslås att svenskämnet under grundskoletiden syftar till att ge elever ”förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga”. Ämnet ska vidare borge för att eleverna lär sig att ”formulera *egna åsikter och tankar* i olika slags texter (min kursivering)”. I det centrala innehållet för årskurserna 7–9 listas ett antal olika sorters texter:

² Forskning om modersmålsämnet, inte bara i svenskämnet utan också i anglosaxisk kontext, visar att ämnet tenderar att vara svårfångat för många elever. Det präglas ofta av en osynlig pedagogik och kan därför ses som särskilt reproducerande (Andersson Varga, 2014; Christie & Macken – Horarik, 2007).

”beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogg-inlägg” utan att det framgår om texterna skall läsas och/eller skrivas. Kunskapskraven för årskurs 9 stipulerar förvisso att ”Eleven kan skriva olika slags texter” men den enda skrivgenre som specificeras är ”berättande texter”. Vidare förstår man utifrån kunskapskraven att eleverna också i skrift skall kunna sammanställa information från källor, resonera om deras trovärdighet och relevans, samt kunna ge omdömen om texters innehåll. Kursplanen är alltså inte mer specifik än så om vilka sorters texter elever skall producera, eller vilket innehåll de ska behandla på vilket sätt eller efter vilken sorts fungerande struktur.

I svenskämnet är diskursivt skrivande alltså inte framlyft. I de samhällsorienterade och naturvetenskapliga ämnena ställs däremot tydligare krav på diskursiv kompetens. Ett exempel är geografiämnet där elever i årskurs 9 ska kunna ”föra *underbyggda resonemang* om klimatförändringar och olika *förklaringar* till dessa samt deras *konsekvenser* för människa, samhälle och miljö i olika delar av världen” (mina kursiveringar). Visserligen framgår det inte av detta kunskapskrav huruvida resonemang och förklaringar skall vara muntliga eller skriftliga, men skriftliga examinationer är vanliga i dessa ämnen. Dessutom provas elevernas förmåga att producera diskursiva texter i nationella prov för årskurs 9, både i SO (Staf, 2019) och i NO (Ståhl, 2016). Utifrån styrdokumentens skrivningar verkar svenskämnet alltså ställa andra, och lägre, krav på skrivande än SO- och NO- ämnena.

Jobba i utlandet som svensklärare!

I början av februari hittar du information om lediga tjänster på svenskaspraket.si.se

Sista ansökningsdag: 10 mars 2020

SI. Svenska institutet

Samverkan med andra ämnen

Ett kraftfullt sätt att utveckla elevernas diskursiva förmåga kan därför vara att svenskämnet systematiskt samverkar med andra ämnen. Exempelvis kan elevers diskursiva kompetens utvecklas genom att de skriver argumenterande texter där tesen om mobilanvändning omformuleras till att man bör avstå från att byta mobiltelefon varje år, och där förklarande sakargument hämtas från SO- och NO-undervisningen.

Svenskämnet bör således – i skenbar motsägelse till paroller som ”skrivande i alla ämnen” – därför ta ett tydligt och väldefinierat ”huvudansvar” för skrivandet, som inkluderar diskursiv textproduktion. En grund för detta är rent tidsmässig. Svenskämnet har – av goda skäl – en jämförelsevis generös tilldelning av undervisningstimmar³. Skälen därtill är förmodligen inte ämnets omfattning, utan tilldelningen har sin grund i att just svenskämnet har huvudansvar för litteracitet – trots att det inte är så enkelt som att skrivande och läsning går att öva i en kontext för att sedan tillämpas i en annan (Shahahan & Shanahan 2012).

Svenskämnets kompensatoriska potential

För att stärka svenskämnets kompensatoriska potential behöver undervisningen i högre utsträckning inriktas på att utveckla elevernas diskursiva förmåga. Literacyundervisning behöver förstås som medborgerlig *empowerment* (Janks, 2010). Språk är makt. Den australienske lingvisten Jim Martin (2013) definierar språklig makt som tre, med varandra förbundna, språkstrukturella kategorier: *power words*, *power grammar* och *power composition*⁴. Kortfattat kan *power words* beskrivas som att ord står i relation till andra ord, såväl i bredd som i djup – genom synonymi, stilnivå samt begreppslig och taxonomisk specialisering. *Power grammar* är situations- och textspecifik grammatik för olika genrer, däribland vetenskapliga texter vars typiska drag utgörs av objektiva, ofta passiva, och nominaliserade deltagare och processer. **Slutligen, och mest** relevant för resone-

3 Timplanen för svenska under grundskolan ger 1490 h. De fyra SO-ämnena ger 885 h, medan de fyra NO-ämnena ger 600 h. Svenskämnet har alltså ensamt fler timmar än de åtta andra tillsammans.

4 Martin är en av forskarna bakom sydneysskolans genrepdagagogik.

manget i denna text lyfts *power composition* fram, där Martin definierar den skriftliga förklaringen som skolans vanligaste, viktigaste och samtidigt mest komplicerade examinationsgenre (jfr Holmberg, 2013 och Nordenfors, 2017). Komplikationen ligger bland annat i den stora skillnaden som ligger i hur vi förklarar fenomen muntligt jämfört med hur förklaringar organiseras i skrift, och hur bruket av exempelvis nominaliseringar skiljer sig åt.

Att behärska rätt textstruktur i rätt sammanhang är alltså att ha tillgång till ett *power language* (jfr Janks, 2010). Med språket som redskap utför vi människor sociala handlingar som i egenskap av sin kraft eller makt erkänns eller avvisas av mottagaren, som kan vara gymnasieskolan eller universitetet. För att alla elever ska ges reella möjligheter att utveckla ett fungerande språk behöver skolan, och inte minst svensklärare, på ett explicit sätt undervisa om detta förväntade, ofta specialiserade *legitima* språkbruk (Maton 2014). Om elever inte lär sig att behärska det *power language* som utbildningsinstitutionernas olika så kallade ’high-stakes-situationer’ kräver, och i stället ’väljer’ ett alltför vardagligt språkbruk kommer de med stor sannolikhet att misslyckas. Att inte behärska den legitima koden innebär att individens samhälleliga handlingsutrymme begränsas.

Kritik mot explicit undervisning

Explicit undervisning är dock inte oomtvistad och likställs dessvärre ibland med instrumentell färdighetsträning. Ett exempel på en mer nyanserad kritik fanns i förra numret av Svenskläraren, i Walldéns artikel ”Studie visar på risker med lässtrategier och genrepdagagogik”. Min förståelse av denna kritik är att den riktade sig mot själva *iscensättandet* av explicit undervisning snarare än mot bakomliggande teoretiska fundament och modeller, även om rubriken på artikeln kommunicerar något annat.

Kritiken mot ett av exemplen på explicit undervisning gällde iscensättande av genrepdagagogik, och handlade kortfattat om att form sattes före funktion när modelltexters genrestrukturer och samband ord sattes i skrivundervisningens centrum medan själva ämnesinnehållet hamnade i periferin.

Det är viktigt att klargöra att sydneysskolans genrepdagagogiska modell för text-

arbete i klassrummet, i motsats till ovan nämnda iscensättning, faktiskt förordar arbete med ämnesrådets innehållsliga och faktabaserade sida. Det är vad fasen ”building the field” i cirkelmodellen innebär (t.ex. Rothery, 1996). Därefter, och i utväxling mellan olika faser i cirkeln, ska modelltexter dekonstrueras, varefter lärare och elever skriver ny text tillsammans, innan elever skriver individuellt. Den systemisk-funktionella teorin som ligger bakom genrepdagagogiken har ett tredimensionellt perspektiv på språket: ett innehållsligt (ideationellt), ett formmässigt (textuellt) och ett kommunikativt (interpersonellt). Inget av perspektiven kan sägas vara viktigast, eftersom de alla tre alltid finns simultant. Däremot kan man i den praktiska pedagogiken och i analyser av olika slag bearbeta dem en i taget. Att förorda det innehållsliga på bekostnad av de båda andra perspektiven är därför lika felaktigt som att fastna i det formella.

Det är viktigt med forskning som visar att det finns lärare, som när de försöker implementera genrepdagagogik, i allt för hög uträkning fokuserar på formaspekter. Dock ska nog resultaten i Walldéns artikel förstås som konsekvenser av mindre gynnsamma organisatoriska förutsättningar för ut- och fortbildning på nationell respektive lokal nivå, snarare än utifrån de ursprungliga tankegångarna med genrepdagagogik. Det finns alltid en risk för trivialisering i överföringen mellan teori och praktik, och det tar tid för lärare att på djupet förstå hur de ska undervisa på genrepdagagogisk grund (Hipkiss & Varga, 2018). Det är således viktigt för såväl forskare som lärare och andra ansvariga att hålla isär om det är teorin, forskningen och dess resultat som är ”riskabla” – oavsett om det handlar om lässtrategier, genrepdagagogik eller erfarenhetspedagogik, eller om det är de faktiska iscensättningarna som är problemet.

Avslutningsvis

Svenskämnet har traditionellt ett huvudansvar för elevernas skrivutveckling. Frågan som denna text diskuterar är om svenskämnets definition av skrivutveckling är tillräckligt bred och djup, och om vi med fog kan hävda att ämnet ’gör jobbet’ att stärka elevernas kompetens att producera texter som tar dem vidare i skol-systemet. Det är vad det kompensatoriska

uppdraget handlar om. Att låta textproduktionen under svensklektioner i grundskolan huvudsakligen handla om att berättas, formulera åsikter och tankar utifrån egen erfarenhet och tyckande missgynnar särskilt elever med lågt utbildningskapital som riskerar fastna i sitt eget vardagsspråk, ett språk som riskerar att avvisas längre upp i utbildningskedjan. Svenskämnet bör kunna göra större skillnad.

Pernilla Andersson Varga

Pernilla Andersson Varga är lektor på Center för skolutveckling i Göteborg stad och adjungerad lektor på Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet.

REFERENSER

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control I. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge
- Christie, F. & Macken - Horarik, M. (2007). Building verticality in subject English. In: Christie, F. & Martin, J.R (ed.). *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives*. London: Continuum
- Gee, J.P. (1989). "What is literacy?" *Journal of Education*. Vol. 171. Nr. 1. S. 18–25.
- Green, B. (1988). "Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing". *Australian Journal of Education*, 30(2), pp. 156-69.
- Hasan, R. (2002). "Ways of Meaning, Ways of Learning: Code as an explanatory Concept". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23: 4, s. 537–548.
- Hipkiss, A. & Varga, P. A. (2018). "Spotlighting pedagogic metalanguage in reading to Learn – How teachers build legitimate knowledge during tutorial sessions." *Linguistics and Education*, 47 (2018), pp. 93-104.
- Holmberg, P. (2013). "Att skriva förklarande text. Text som deltagande i praktiker och aktiviteter." I *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemiskfunktionell lingvistik*, s. 53 - 72. Södertörns högskola (bokkapitel)
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Martin, J. R., (2013): "Embedded literacy: Knowledge as meaning" I *Linguistics and Education* 24(1).
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge.
- Nordenfors, M. (2017). *Elevernas texter: redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. (Upplaga 1:1). Lund: Studentlitteratur.
- Penne, Sylvi (2010). Literacy, litteraturundervisning og en skole for alle. www.literacy.dk
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I: Hasan, Ruqaiya & Geoff Williams (red.). *Literacy in society*. New York: Addison Wesley Longman, s. 86–123.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), s. 7–18.
- Skolverket (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm.
- Staf, S. (2019). *Skriva historia: literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2019. Göteborg.
- Ståhl, M. (2016). *Kemiämnets normer och värden: diskursanalytiska studier av nationella prov i kemi och tillhörande elevtexter*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2016. Uppsala.
- UNESCO (2020). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

Svensklärare – dags för kompetens- utveckling?

FÖRDJUPA DIG I ÄMNENA SVENSKA OCH LITTERATUR

Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet erbjuder en skraddarsydd påbyggnadskurs till dig som vill fördjupa dina kunskaper i svenska och litteratur. I ett kurspaket om 15 hp ges kurser i litteraturhistoria och grammatisk fördjupning.

Kursen ges som distanskurs på halvfart med föreläsningar en gång i veckan med stöd av en nätbaserad plattform. Datorprogrammet som behövs för att följa kursen på distans kan laddas ner utan kostnad.

SSLM01 Svenska: Språk och litteratur – påbyggnadskurs I, 15 hp

- Litteraturhistoria ur nya perspektiv 7,5 hp
- Grammatisk fördjupning och grammatik som språkutvecklande redskap 7,5 hp
- Kurstider: preliminärt torsdagar 16–18
- Mer information: www.sol.lu.se/kurs/SSLM01

Anmäl dig på antagning.se mellan 15 mars och 15 april. Anmälningskod: LU-32651

VÄLKOMMEN
TILL LUNDS UNIVERSITET!



www.sol.lu.se



LUNDS
UNIVERSITET