

Ewa Bergh Nestlog & Nils Larsson (red.)

SVENSKA
ETT INKLUDERANDE
ÄMNE

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2015
Svenskläraryserien 238



Svenskläraryöreningen

Svenskläraryöreningen (SLF) arbetar för svenskämnetts helhet och ställning i skola och lärarutbildning. Vi stimulerar till ämnesdidaktisk forskning, fortbildning och debatt i frågor som rör undervisning och lärande i ämnet svenska.

SLF ser språket och litteraturen som en förutsättning för kommunikation, lärande och kultur. Föreningen vill stärka, praktiskt omsätta och utveckla språkets och litteraturens roll i alla skolformer och all utbildning.

SLF är till för alla som undervisar i och som är intresserade av svenskämnet. SLF grundades år 1912 och är Sveriges äldsta ämnesläraryörening.

Som medlem får du fyra nummer av tidningen Svenskläraren per år, en årsskrift med forskningsbaserade artiklar kring ett aktuellt tema, samt tillträde till föreningens kurser och fortbildningskvällar.

Dessutom får du via Nordspråk, en organisation för samarbete mellan föreningarna för modersmållärare i Norden, möjlighet att delta i kurser som ordnas i hela Norden med stöd av Nordiska ministerrådet.

Besök gärna Svenskläraryöreningens hemsida: www.svensklararforeningen.se
Medlem blir du enklast via hemsidan eller genom att kontakta föreningen via e-post: info@svensklararforeningen.se

Du behöver Svenskläraryöreningen – SLF behöver dig!

Svenska – ett inkluderande ämne
Svenskläraryöreningens årsskrift 2015. Svenskläraryöserien 238

Redaktörer: Ewa Bergh Nestlog & Nils Larsson

Omslag: Linn Yngborn

© Svenskläraryöreningen 2016. Distribution Natur & Kultur.
Exakta Print, Malmö 2016
ISBN 978-91-27-44585-7

Innehållsförteckning

Inledning	5
---------------------	---

AINA BIGESTANS & ANNA KAYA

Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända – om att anpassa svenskämnena och svenskläroverutbildningarna till det flerspråkiga samhällets elever	7
---	---

LOUISE BJÖRKMAN, ANNA DAHLBERG, INGRID DERBRING,
TERESE KERSTINSDOTTER & ANNA LYNGFELT

Lust att lära och möjlighet att lyckas – om lässtrategiarbete i praktiken	22
---	----

LINN FRIBERG

”En människa är det” – en queerdidaktisk analys av Jessica Schiefauers roman <i>Pojkarna</i> och dess möjligheter för antiförtryckande arbete i skolan . . .	40
---	----

BJÖRN KINDENBERG

Det utskällda ämnets historia	58
---	----

TRUDE KRINGSTAD, TRYGVE KVITHYLD &
VIBEKE LORENTZEN

Et øvingsrom for literacy – skriveopplæring i det heterogene klasserommet	73
--	----

HELLE PIA LAURSEN

’Modersmålsfaget’, sproglig diversitet og literacytilegnelse	90
--	----

BERIT LUNDGREN

Undervisning som meningserbjudande – om att se lärandepotentialer i skrivandet	107
---	-----

GUNILLA MOLLOY

Från räkmacka till lärämne	124
--------------------------------------	-----

DEBRA MYHILL, SUSAN JONES, HELEN LINES &
ANNABEL WATSON

Playing with Language – Grammar as a Resource for Writers 135

JOSEFIN NILSSON

Ett inkluderande svenskämne – i den flerspråkiga skolan 156

CATARINA SCHMIDT

Sammanhangets och språkanvändningens betydelse för elevers läs- och
skrivlärande 172

Svenskläraryörelingens verksamhetsberättelse för 2015 189

Inledning

Svensklärföreningens årsskrift 2015 har som sitt tema ett inkluderande svenskämne. Temat går att tolka och förstå på flera sätt, vilket också varit vår mening. De olika bidragen i årsskriften utgår följaktligen från olika sätt att se på inkludering när det gäller just svenskämnet. Ett spår som flera författare skriver om är förhållandet mellan de två svenskämnena, svenska och svenska som andraspråk, och det faktum att den svenska skolan blivit alltmer språkligt heterogen. Det finns dock som framgår av flera av bokens texter fler intressanta sätt att se på svenskämnet som inkluderande. Andra perspektiv på temat rör lärares möjligheter att inkludera arbete med lässtrategier i undervisning i alla ämnen, queerdidaktisk medvetenhet inom ämnet och explicit skriv- och läsundervisning som främjar alla elevers lärande oavsett språklig och social bakgrund.

Aina Bigestans och Anna Kaya diskuterar svenskämnet och svenska som andraspråksämnet och deras lärare i framtiden. De föreslår såväl förändringar av de två svenskämnena som förändringar av de utbildningar som ges till de blivande lärarna i de båda svenskämnena.

Louise Björkman, Anna Dahlberg, Ingrid Derbring, Terese Kerstinsdotter och Anna Lyngfelt skriver om en kommunövergripande satsning på lässtrategiarbete. Deras utgångspunkt är att läsförståelse är grundläggande för elevers kunskapsutveckling i alla ämnen och därför något alla lärare behöver arbeta aktivt med.

Linn Friberg redogör i sin artikel för en queerdidaktisk analys av Jessica Schiefauers roman *Pojkarna*. Med ett normkritiskt perspektiv och en antiförtryckande pedagogik föreslår hon att en flerstämig svenskundervisning kan utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv i fråga om kön, normer och könsuttryck.

Björn Kindenbergs text ger först en historisk bakgrund till ämnet svenska som andraspråk i skolan. Därefter behandlar Kindenberg fem problematiska områden med koppling till ämnet svenska som andraspråk. Dessa områden är enligt honom väsentliga att diskutera.

Trude Kringstad, Trygve Kvithyld och Vibeke Lorentzen belyser i sin artikel hur en språkbaserad undervisning i heterogena klassrum

kan stödja alla elevers möjligheter att skriva argumenterande texter, oavsett vilken bakgrund och vilka förutsättningar eleverna har i fråga om att läsa, skriva och samtala.

Helle Pia Laursen diskuterar med ett inkluderande synsätt på modersmålsämnet (svenskämnet) olika perspektiv litteracitet och elevers möjligheter att tillägna sig litteracitet i språkligt heterogena klassrum. Hon fokuserar på undervisningen i de första skolåren och resonemangen förs utifrån olika förståelse av litteracitet och möjligheten att involvera elevers flera språk som potentialer för socialt meningsskapande.

I Berit Lundgrens artikel får vi följa med in i tre mer eller mindre flerspråkiga klassrum i årskurs 5 och 7 där eleverna skriver insändare, personbeskrivningar och dikter. Hon beskriver och diskuterar undervisningens innehåll och hur den är strukturerad samt på vilket sätt eleverna är inkluderade i den pedagogiska praktiken.

Gunilla Molloys text tar avstamp i metaforen om svenskämnet som en räkmacka och diskuterar sedan frågor som berör arbetet med olika aspekter av inkludering i ämnet under de senaste decennierna.

Debra Myhill, Susan Jones, Helen Lines och Annabel Watson tar utgångspunkt i en stor interventionsstudie där man undersökt relationen mellan grammatik och skrivande. Genom konkreta undervisningsexempel visar de i artikeln hur kopplingar mellan grammatik, läsande och skrivande samt uttalade kunskaper om språkliga strukturer kan stödja unga skribenter.

Josefin Nilssons text utgår från en undervisningssituation med flerspråkiga elever. Hon diskuterar sedan betydelsen av att svenskläraren eller svenska som andraspråksläraren intar ett flerspråkighetsperspektiv samt har kunskaper i att arbeta språkutvecklande i den alltmer språkligt heterogena skolan.

Catarina Schmidts text utgår från fyra flerspråkiga mellanstadieelevers erfarenheter av språk och texter. I sitt bidrag lyfter hon fram vikten av aktiv språkanvändning i en genomtänkt och meningsfull undervisning och pekar på några avgörande faktorer i sammanhanget.

Ewa Bergh Nestlog och Nils Larsson i april 2016

Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända

— om att anpassa svenskämnen och svensklärarutbildningarna till det flerspråkiga samhällets elever

Aina Bigestans & Anna Kaya

I Björn Kindenbergs artikel i denna upplaga av SLÅ diskuteras svenska som andraspråks (sva-ämnets) uppkomst och historik. Han beskriver ett skolämne som aldrig riktigt fått möjligheten att utvecklas i enlighet med sitt ändamål: att erbjuda möjligheter till en allsidig och kvalificerad andraspråksutveckling i en jämbördig ställning bredvid svenskämnet. Vi vill i denna artikel fortsätta diskussionen om andraspråksämnet inom grundskolan och hävda att 20 år efter dess införande behövs genomgripande förändringar både vad gäller andraspråksundervisningen och utbildningen för de lärare som idag ska ansvara för det område av grundskolans utbildning som handlar om svenska språket. Grundskoleämnet svenska måste utvecklas, vidgas och tydligare riktas till fler målgrupper än enbart förstaspråkstalare av svenska och kunna inkludera flerspråkiga elever som fortfarande befinner sig i en process av andraspråksutveckling. Även skolämnet svenska som andraspråk måste till innehållet förändras och tydligare ges uppgiften att för nyanlända elever möjliggöra en övergång till undervisning i svenska och övriga skolämnena.¹ Detta innebär också att lärarutbildningen gällande såväl svenska som svenska som andraspråk radikalt måste förändras så att blivande svensklärare i båda kategorierna förbereds för att möta de varierade språkprofiler som återfinns hos eleverna i dagens svenska skolor.

¹ Se 3 kap. 12 a § skollagen för definition av nyanländ: "Med nyanländ elev avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då hon eller han fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet." (SFS 2010:800)

Blivande lärare i svenska som andraspråk bör först, tillsammans med blivande svensklärare, ha följt en bred svensklärodbildning som inkluderar såväl första- som andraspråksperspektiv på ämnet. Därefter bör de genomgå en specialisering och en fördjupning mot inriktningen svenska som andraspråk för att ytterligare förberedas för att arbeta med kvalificerad andraspråksutveckling för nyanlända elever i olika åldrar och med varierande utbildningsbakgrund. Här nedan följer också vår argumentering för att förändringar av såväl de båda svenskämnenas som de motsvarande svensklärodbildningarna är nödvändiga.

Sva-ämnet är ett skolämne som får sin identitet utifrån en målgrupp och inte ett innehåll

De flesta skolämnena är normalt uppbyggda kring ett ämnesinnehåll baserat på en bas av fundamentala begrepp och färdigheter som under skolan är tänkta att successivt utvecklas mot mer nyanserade och komplexa förmågor, sammanhang och kunskaper. Som Kindenberg påpekar i sin artikel, är kursplanerna för de båda svenskämnenas i grundskolan mycket snarlika, för att inte säga i det närmaste identiska på många punkter. Med andra ord kan varken lärare eller skolledare genom en analys av kursplanerna få någon klargörande uppfattning om vad som innehållsligt skiljer de båda svenskämnenas åt. Sva-ämnetas existens (i likhet med modersmålsämnena) utgår istället från en inriktning mot specifika målgrupper av elever:

- 1) de elever som har ”ett annat språk än svenska som modersmål”,
- 2) de elever som har svenska som modersmål men ”tagits in från skolor i utlandet” eller
- 3) de elever som är ”invandrarelever” och som ”har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare”. (SFS 2011:185, 5 kap, §14)

Utöver tillhörigheten till någon av ovanstående elevkategorier anger förordningen också att en elev ska ha ett *behov* av att få undervisning i svenska som andraspråk i stället för i svenska (a.a.). Man måste alltså tillhöra en viss målgrupp och *dessutom* ha ett identifierat behov för att bli aktuell för skolämnet svenska som andraspråk.

Naturligtvis kan man om nyanlända barn och ungdomar för det mesta konstatera att de inte har svenska som förstaspråk och att de har behov av undervisning som möjliggör för dem att delta i skolans undervisning (kanske med undantaget för vissa nyanlända barn/ungdomar som har vuxit upp i utlandet med svenska föräldrar). Men när en tid har gått och dessa barn eller ungdomar har utvecklat ett andraspråk som gör att de på olika sätt kan delta i skolans sociala situationer och tillgodogöra sig undervisning av olika slag, hur ska man då veta om de har fortsatt behov av undervisning i svenska som andraspråk? Eller ska förordningen uttolkas så att de alltid kommer att vara i behov av andraspråksundervisning eftersom de inte är infödda talare av svenska och aldrig kommer att kunna förvärva en sådan slags språkbehärskning som infödda talare antas ha? De snarlika kursplanerna indikerar på ett sätt att elever kan förbli i undervisningen i svenska som andraspråk och ändå uppnå likartade undervisningsmål.

Redan på 1990-talet började ett antal sociolingvister och språkforskare problematisera användandet av begrepp som 'infödda talare' och 'modersmål' som gångbara kategorier i resonemang om mål och normer för flerspråkiga elevers språkutveckling (Leung, C., Harris, R. & Rampton, B., 1997; Rampton, M.B.H., 1990; Firth & Wagner, 1997). Man menade, med udden riktad mot Noam Chomskys föreställningar om "the ideal speaker", att idén om den infödda talaren var en abstraktion som inte existerade i verkligheten. Ingen enskild talare följer fullt ut den standardiserade norm som brukar få representera ett visst språk. Varje språkanvändare präglas mer eller mindre av generationstillhörighet, genus, social tillhörighet, regionalt ursprung, utbildning och andra socialt betingade variationer (Kramsch, 1997). I tillägg till detta kan också adderas de stora grupper av barn och ungdomar som i dag växer upp i många europeiska och nordamerikanska städer och som i sin vardag använder många

olika språk i kontakterna med sin omgivning innanför och utanför skolans väggar. Språkforskarna Ellen Bijvoet och Kari Fraurud beskriver i en artikel hur de i ett forskningsprojekt om ungdomar i flerspråkiga förorter upptäckte att de inte kunde använda kategorierna infödd - icke infödd talare av svenska för att beskriva de många variationer av språkliga profiler som ungdomarna i projektet uppvisade (Bijvoet & Fraurud, 2012).

Att behålla föreställningen om en infödd talare som norm för andraspråksinlärare riskerar med andra ord att placera andraspråksanvändarna i en evig bristkategori. Om man förknippar behov av undervisning i svenska som andraspråk med en språkanvändning som avviker från en föreställning om infödda talares språkanvändning, blir med andra ord uttolkningen av förordningen att vissa elever förblir i behov av andraspråksundervisning under resten av sin skolgång. Därmed blir också svenskämnet sett som ett ämne avsett för "infödda" talare av svenska. Vi menar att en sådan uppdelning av barn och ungdomar i dagens skola inte är gynnsam om man vill sträva efter att skolan ska skapa ett samhälle där alla upplever delaktighet och gemenskap.

Sva-ämnet, ett skolämne vars målgrupp skapas genom skolans beslut

Den som fattar beslut om val av svenskämne för en elev, måste först avgöra om eleven tillhör någon av de kategorier som förordningen anger. Förordningen utsäger att det är rektor som ska fatta beslut i frågan, men man kan anta att detta beslut ofta delegeras till de lärare som har ansvar för undervisningen i svenskämnen. För dem som ska fatta beslut kan man anta att det handlar om att identifiera någon slags begränsningar i elevens språkanvändning som föranleder bedömningen att eleven har behov av att undervisas i svenska som andraspråk i stället för i svenska. Ett underliggande antagande är ju att undervisningen i svenska som andraspråk ska undanröja dessa begränsningar. Men rent logiskt borde också eleven upphöra att delta i undervisning i svenska som andraspråk när dessa begränsningar är undanröjda, då ju behovet kan tänkas vara eliminerat just

tack vare att eleven fått undervisning i svenska som andraspråk. Styrdokumentet säger emellertid inget om när en elev inte längre ska ges undervisning i svenska som andraspråk och de likartade kursplanerna för de båda svenskämnen ger inte heller någon vägledning om detta. I Lpo94 formulerades i kursplanen för svenska som andraspråk ett syfte att eleven skulle uppnå ”förstaspråksnivå i svenska” (Skolverket 2000). Denna formulering saknas emellertid i den nuvarande kursplanen. Det går således att uttolka den gällande kursplanen som att den är så pass jämbördig med kursplanen i svenska att den elev som en gång bedömdes vara i behov av undervisning i svenska som andraspråk också kan förbli i denna undervisning under resten av sin skolgång. Målen i båda svenskämnen är lika högt ställda, eleverna gör till och med samma nationella prov, men undervisningen och bedömningskriterierna ska på något sätt vara annorlunda för de kategorier av elever som har bedömts vara i behov av undervisning i svenska som andraspråk.

Målgruppen för undervisning i svenska som andraspråk på en enskild skola skapas med andra ord genom de beslut som fattas på skolan i fråga. Detta innebär ett stort ansvar för involverade beslutsfattare att göra rätt bedömningar samt att organisera och genomföra undervisning som utgår från den enskilda elevens förkunskaper och anpassas till elevens förutsättningar och behov.

Sva-ämnet, ett skolämne som förutsätter tillgång på lärare med särskild kompetens

Att en elev har utländsk bakgrund, eller är flerspråkig, eller inte är infödd talare av svenska är i sig inte tillräckliga kriterier för att fatta beslut om undervisning i svenska som andraspråk; det måste som tidigare nämnts finnas något konstaterat behov av undervisning i svenska som andraspråk. Elever som snabbt förvärvar ett idiomatiskt uttal eller uppvisar ett gott ”flyt” i sin vardagliga språkanvändning kan fortfarande ha behov av undervisning som är inriktad på utveckling av ordförråd, läsförmåga och skrivförmåga utifrån ett andraspråksperspektiv. Andra elever som har svenska som sitt andra (eller tredje, fjärde) språk kan ha en muntlig och skriftlig uttrycks-

förmåga och läsförståelse som är mer utvecklad än deras förstaspråkstalande kamraters, även om deras uttal fortfarande uppvisar vissa drag skilda från förstaspråket. Det framstår som självklart att de lärare som genomför undervisning i svenska som andraspråk, samt bedömer elevernas språkutveckling i andraspråket, har de kunskaper som är relevanta för att fatta beslut om och ansvara för elevens fortsatta språkliga utveckling.

Om andraspråksundervisningens särskilda inriktning på en skola begränsas till att vara en undervisningsform med långsam progression och lägre ställda krav på måluppfyllelse än i svenskämnet, kan till och med vissa elever missgynnas av att placeras i undervisning i svenska som andraspråk. De riskerar att få svårigheter att uppnå de språkliga mål som kursplanen för ämnet egentligen uttrycker och de hindras därmed också från en språkutveckling som är av betydelse också för att kunna ta till sig och utvecklas i andra skolämnen. Elevernas konstaterade behov av undervisning i svenska som andraspråk i kombination med en långsam studietakt, lägre ställda mål och en undervisning som inte gynnar deras andraspråksutveckling gör att de låses in i kategorin av elever i behov av fortsatt undervisning i svenska som andraspråk. Svenska som andraspråk riskerar att bli en undervisningsform för ”svagare” elever och förvandlas på så vis till ett ämne som inte gynnar utan snarare förpassar vissa elever till en marginaliserad position i skolan. Det blir ett stigma att hamna i gruppen av elever som ska undervisas i svenska som andraspråk.

Som Kindenberg påpekar i sin artikel är ämnesbehörigheten inom undervisningen i svenska som andraspråk en av de sämsta, jämfört med övriga skolämnen. Bara 30 % av de lärare som undervisar i svenska som andraspråk har den formella utbildning som krävs.² Detta innebär att det de facto föreligger en hög risk i skolorna i dag att ämnet inte når sin målgrupp, eller fel målgrupp, och att de elever som placeras i undervisning i svenska som andraspråk riskerar att få undervisning som inte är professionell; om man utgår från att det finns ett visst samband mellan professionell undervisning och lärarens ämneskompetens. Denna brist på kompetens får

2 25 % behöriga i åk 4-6 samt 39 % behöriga i åk 7-9 (Skolverket 2015b)

än större betydelse genom det stora ansvaret som rektor och undervisande lärare tilldelas genom förordning och gällande kursplaner i svenska som andraspråk.

Sva-ämnet, ett ämne som idag kräver mindre ämneskompetens än svenskämnet

Dessvärre är problemet allvarligare än den stora bristen på behöriga lärare i svenska som andraspråk; den behörighet som krävs för undervisning i ämnet är mindre omfattande än för ämnet svenska. Som flera gånger påpekats är kursplanerna för de båda svenskämnen mycket likartade, med likartade syften och förväntade studieresultat. Men i och med förordningen om lärarlegitimation och behörigheter (SFS 2011:326) som började gälla från och med höstterminen 2011, har de båda svenskämnen divergerat vad gäller krav på ämneskompetens för undervisande lärare. För att bli behörig i svenska i grundskolans årskurs 7-9, krävs 90 hp ämnesstudier, medan det för att bli behörig i svenska som andraspråk krävs 45 hp. (För att bli behörig att undervisa på gymnasiet gäller 120 hp för svenska och 90 hp för svenska som andraspråk, utom för undervisning i språkintröduktion där grundskolebehörigheten, det vill säga 45 hp, gäller). Svenskämnen har i Lgr 11 alltså snarlika kursplaner men man ställer lägre krav på ämneskompetens för lärare i svenska som andraspråk. Examensbeskrivningen för grundlärare (SFS 1993:100, bilaga 2,) innehåller inte heller något krav på högskolestudier inom svenskämnet som förkunskapskrav för utbildning till lärare i svenska som andraspråk. Inom lärarutbildningar i landet kan alltså studerande kombinera inriktningen svenska som andraspråk med studier i andra ämnen än just svenska, till exempel idrott eller matematik. Ändå kan man anta att det är just lärare i svenska som andraspråk som ska kunna bedöma vilka elever som har behov av undervisning i ämnet. Det är också dessa lärare som ska planera och genomföra undervisning i språkligt och på andra sätt mycket heterogena undervisningsgrupper samt se till att eleverna uppnår i princip likartade undervisningsmål som eleverna inom svenskämnet. De elever som behöver de lärare som har det bredaste spektrumet av ämneskunsk-

per inom svenskämnesområdet riskerar att undervisas av de lärare som har det smalaste spektrumet. Detta innebär naturligtvis en risk att också ämnesundervisningen i svenska som andraspråk begränsas.

Nödvändigheten av ett vidgat svenskämne

Den första åtgärd som krävs för att undanröja problemen kring svenska som andraspråk, är att snäva in och förtydliga dess målgrupp, det vill säga de elever som har behov av undervisning i svenska som andraspråk i stället för i svenska. Detta kan dock göras först när svenskämnets målgrupp i sin tur har utvidgats, det vill säga när det är möjligt för flerspråkiga elever som inte har haft svenska som sitt förstaspråk att genom svenskämnet få möjlighet till en allsidig språk- och litteraturundervisning som inrymmer dessa elevers språkliga förutsättningar och erfarenheter. Detta innebär att det svenskämne som finns i dag bör reformeras så att det blir tydligare att det riktar sig till såväl förstaspråks- som andraspråksanvändare av svenska. Vi menar dock inte att svenskämnet ska vara avsett för de elever som är nyanlända och som behöver en första introduktion till svenska språket. Däremot måste de elever som uppnått en viss nivå i sitt andraspråk få möjlighet att föra med sig sin flerspråkighet, sina erfarenheter från andra kulturvärldar och sina nyvunna kunskaper i svenska, till studier och utbyte med elever som är uppvuxna i Sverige och som är förstaspråkstalare av svenska. Detta betyder att en översyn av kursplanen i svenska måste göras så att dess innehåll i betydligt större utsträckning än idag återspeglar de varierande behov av språkutveckling och kunskaper om språk som kan finnas i dagens flerspråkiga och på andra sätt erfarenhetsheterogena elevgrupper. En sådan reformering av svenskämnet måste i sin tur leda till en reformering av utbildningen av lärare i svenska.

Svenska som andraspråk som en övergångsutbildning för nyanlända

Att målgruppen för svenska som andraspråk är svårdefinierad och på vissa skolor skapas genom bristande kunskaper om andraspråks-

utveckling, innebär att ämnet de facto riskerar att bli ett verktyg för att etniskt särskilja en invandrad minoritet från en presumtivt svensktalande majoritet (se Fridlund 2011). Samtidigt är det svårt att se avvecklingen av ämnet svenska som andraspråk som en väg att skapa goda villkor för de nyanlända elever som har behov av en välgenomtänkt och kvalificerad undervisning och som ger dem möjlighet att så snart som möjligt och på jämbördiga villkor ta del av skolans undervisning i alla ämnen. Den svenska skolan tar i dag emot fler nyanlända elever än någonsin förr. Här inryms barn och ungdomar med starkt varierande språkprofil och utbildningsbakgrund. Det framstår som en viktig och på lång sikt lönsam insats att se till att dessa elever får möta kvalificerade lärare som är experter på just effektiv och allsidig andraspråksutveckling för elever som är nya i Sverige och i svenska språket.

Vårt förslag är därför att svenska som andraspråk görs till en slags förberedande introduktionskurs i svenska som andraspråk för nyanlända elever enligt den definition av denna elevkategori som finns i skollagen. Precis som för övriga insatser som gäller för nyanlända elever ska även andra andraspråktalande elever som inte tillhör denna elevkategori kunna få undervisning i svenska för nyanlända om det behövs i det enskilda fallet.³ Låt oss kalla denna förberedande kurs för *svenska för nyanlända* eftersom det inte rör sig om ett skolämne i ordets rätta bemärkelse. Särskilt utbildade lärare, specialiserade på andraspråksundervisning, skulle ges uppdraget att arbeta med språkutvecklingen för denna breda och varierade målgrupp. Uppgiften blir att stötta eleverna i utvecklingen av ett fungerande vardagsspråk på svenska men även att introducera dem till det språkbruk som relateras till skolämnena. Svenska för nyanlända blir mer än ett alternativ till ämnet svenska; snarare rör det sig om en tidsbegränsad språkkurs som språkligt ska förbereda elever för undervisning i skolans alla ämnen, inklusive svenskämnet. Undervisningen i svenska för nyanlända skulle ge målgruppen möjligheter att, utifrån individuella förutsättningar och inom en rimlig

3 Se Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2016: 11) för exempel och förklaring kring vilka elever detta kan tänkas vara, exempelvis elever som börjat skolan innan de har börjat åk 1 eller elever som lämnat Sverige och sedan återkommer.

tidsram, utveckla svenska språket för att möjliggöra en övergång till undervisning i svenska och deltagande i undervisning i skolans övriga ämnen tillsammans med jämnåriga kamrater. Naturligtvis måste här finnas utrymme för individuella variationer i hur länge och vilken stöttning enskilda elever kommer att behöva, eftersom det i målgruppen finns skillnader mellan nyanlända elevers utbildningsbakgrund före ankomsten till Sverige. Även elevernas ålder och de förberedelser som krävs för att delta i undervisningen i olika skolår blir faktorer som påverkar den individuella studiegången för varje elev. Syftet med svenska för nyanlända måste dock uttalat vara en övergång till svenskämnet, även om denna övergång kan ske efter olika lång tid beroende på den enskilde elevens förutsättningar och behov. Undervisningen i svenska för nyanlända bör ske parallellt med undervisning i svenska och skolans övriga ämnen även om eleverna inledningsvis kommer att ha undervisning i svenska som nyanlända i stället för i svenska. Samarbete mellan svensklärare och sva-lärare blir av yttersta vikt för att den planerade övergången till svenskämnet ska fungera smidigt för varje enskild elev. Även samarbete mellan sva-lärare och övriga ämneslärare måste få större tyngd om nyanlända elever så väl som möjligt ska förberedas för och kunna delta i de övriga ämnenas undervisning.

Svenska för nyanlända förutsätter naturligtvis ett utvidgat svenskämne som kan inrymma elever som uppnått en viss nivå i svenska men som fortfarande har behov av fortsatt andraspråksutveckling. Ytterligare en förutsättning är också tillgången till stöd för de andraspråkstalande elever som lämnat nybörjarstadiet men som nu deltar i undervisning i svenska. Svenska som andraspråk, som ämnet ser ut idag, ska tydligt vara ett ämne som en elev följer så länge som behov föreligger, men att undervisningen ska sträva mot att undanröja detta behov. Andraspråksforskarna Inger Lindberg och Kenneth Hyltenstam resonerar i en artikel (2013) om hur elevers behov av andraspråkundervisning ska kunna mötas och menar att man för svenska som andraspråk tydligare måste bestämma åldersrelaterade mål och hur en övergång till svenskämnet ska möjliggöras när målen uppnåts. De menar också att även då elever gått över till att följa svenskämnet ska det i skolan finnas utrymme för

särskilda stödinsatser för eleverna om sådana kvarstår inom vissa områden.

Tanken är inte att svenska för nyanlända ska bli ett ämne med kunskapskrav som ska betygsättas. I stället kan man tänka sig, i enlighet med Hyltenstam och Lindbergs (a.a.) förslag, att det arbetas fram kurspaneliknande dokument med tydliga nivåbeskrivningar för elevernas (åldersrelaterade) språkutveckling i svenska. Till detta skulle man kunna koppla bedömningsstöd som underlättar lärares bedömning och arbete med att följa och stödja elevernas språkutveckling. Detta skulle troligtvis öka möjligheten till likvärdig bedömning av elevernas språkutveckling och leda till att eleverna får en mer anpassad undervisning i skolans alla ämnen. En successiv övergång mellan svenska för nyanlända och det nya vidgade svenskämnet skulle innebära att nyanlända elever i början bara läser svenska för nyanlända, men när så är möjligt i viss utsträckning börjar delta i svenskämnesundervisning parallellt med svenska för nyanlända, för att slutligen enbart följa undervisningen i svenska.

Utbildningen av lärare i svenska som andraspråk måste bli en påbyggnadsutbildning på svensklärarytbildningen

Vår bedömning är att såväl svensklärare som lärare i svenska som andraspråk måste ha en grundläggande gemensam utbildning, såväl vad gäller ämnesinnehåll som didaktik. Det handlar om kunskaper om språk och språkutveckling, om litteracitet och arbete med litteracitetsutveckling, om skönlitteratur och läsning av skönlitteratur och naturligtvis om första- och andraspråksutveckling liksom om flerspråkighet i ett individ- och ett samhällsperspektiv. Blivande svensklärare måste förberedas på att möta elever som har såväl svenska som sitt första, andra eller tredje språk i sina klassrum och kunna utveckla en undervisning som inrymmer också andra flerspråkiga elevers fortsatta språkutveckling. De lärarstuderande som sedan vill specialisera sig på att särskilt arbeta med nyanlända elever och att utveckla kompetens att bedöma och stimulera andraspråksutveckling från nybörjarnivå till den avancerade nivå som fortsatta skolstudier faktiskt kräver, kan sedan välja att bedriva ytterligare

ämnesstudier, medan de lärarstuderande som vill välja ett annat ämne utöver svenska, kan göra detta.

Ytterligare ett alternativ är att inrätta en helt ny påbyggnadsutbildning på avancerad nivå, likvärdig med speciallärarutbildningen men med fokus på flerspråkighet, andraspråksutveckling och språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen. Att införa en sådan lärarfunktion i skolan skulle kunna vara ett sätt att stötta den allmänna kompetensen på området i skolan och skapa villkor för att flerspråkiga elever får den utbildning de har rätt till utifrån sina förutsättningar och behov. Denna påbyggnadsutbildning skulle man dessutom kunna koppla till någon form av karriärstjänst vilket skulle kunna innebära att läraren får en ny roll, ett nytt uppdrag, att både undervisa elever och handleda kollegor, samt ha ett ansvar för pedagogisk utveckling. Detta skulle starkt öka möjligheterna för nyanlända elever, och alla andra elever med ett annat modersmål än svenska, att få en inkluderande och kvalificerad ämnesundervisning.

Denna påbyggnadsutbildning skulle således kräva en grundläggande lärarutbildning samt undervisningserfarenhet. Man skulle också kunna tänka sig att en sådan påbyggnadsutbildning kunde riktas mot ämneslärare i till exempel matematik, NO eller SO. Därmed blir det i förlängningen inte bara lärare i svenska och svenska som andraspråk som på skolorna besitter kunskap om andraspråksutveckling, andraspråksinläring och om skolämnenas språkliga aspekter.

Sammanfattning – reformerade svenskämnen och reformerade lärarutbildningar

Med bakgrund i de allvarliga problem, såväl ur ett samhällsperspektiv som ett individperspektiv, som dagens förordningar om svenska som andraspråk och behörighet för undervisning i ämnet medför, vill vi å det bestämdaste hävda att en förändring på alla fronter är nödvändig. Dagens svenskämnen inkluderar inte alla grupper av elever och ger inte alla elever möjligheter att utveckla ett språk som stärker dem i deras fortsatta väg genom skolsystemet och samhället.

Vi anser att man bör börja med en översyn av svenskämnet, som bör vara ett språkämne som ska vara gemensamt för alla elever oavsett språklig bakgrund. Svenskämnet måste formuleras så att det är möjligt för såväl första- som andraspråkstalare att utveckla det språkliga självförtroende och den uttrycksförmåga som de behöver för sitt fortsatta liv. Av samma skäl måste utbildningen av lärare i svenska innefatta kunskaper om flerspråkighet och arbete med andraspråksutveckling på ett sätt som motsvarar både en nutida och en framtida elevsammansättning i skolorna.

De lärarstuderande som har ett intresse för att arbeta med skolans svenskämnen måste få en gemensam bas och en betydligt bredare och mer verklighetsanpassad ämnesutbildning än vad de erbjuds i dag. Vilka blivande svensklärare kommer inte att möta flerspråkiga elever i sin undervisning när 22 % av barnen i förskolan har ett annat modersmål än svenska (Skolverket 2015a)? Det är dessutom helt oacceptabelt att behålla de lågt ställda krav på ämneskompetens som idag finns formulerade för lärare i svenska som andraspråk. De lärarstuderande som just nu lämnar lärarutbildningarna och ska möta nyanlända och andra elever med behov av undervisning i svenska som andraspråk, har skrämmande lite på fötter med tanke på det komplexa och utmanande uppdrag som väntar dem i skolorna. De elever som väntar dessa lärarstuderande har behov av lärare som har mer, inte mindre, ämneskunskaper än svensklärarna.

Slutligen är det, som också Hyltenstam och Lindberg (2013) föreslår, dags att reformera svenska som andraspråksämnet. Det utvecklades i en tid då det behövdes ett synliggörande av de särskilda utmaningar som andraspråkstalande nyanlända elever ställdes inför när de skulle erövra ett språk som möjliggjorde för dem att delta i skolans undervisning. Den med svenskämnet likartade kursplanen kan kanske förklaras med en strävan efter att ge båda ämnena samma status. Men nu har tiden kommit då vi inte längre kan se alla elever som har utvecklat svenska som sitt andraspråk som en enhetlig grupp. Det är nödvändigt att skilja mellan elever som nyligen har anlänt till Sverige och de elever som bott i landet en tid, eller kanske till och med är födda här, och att försöka differentiera deras behov av undervisning som främjar deras språk- och kunskapsutveckling.

En strävan bör då vara att se skolans ämnen som till för alla elever, och att svenska som andraspråk som särskild inriktning bara ska riktas till de elever som under en period av sin skolgång är nyanlända.

Referenser

- Bijvoet, E. & Fraurud, K. (2012). Studying high-level (L1-L2) Development and use among young people in multilingual Stockholm. *Studies in Second Language Acquisition*, 34 (2). Published online by Cambridge University press. 14, May 2012.
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), pp. 285-300
- Fridlund, L. 2011 *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Avhandling. Göteborgs universitet
- Hyltenstam, K & Lindberg, I (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I Olofsson, M. (red.), *Symposium 2012: lärarrollen i svenska som andraspråk*, Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2013 (s. 28-51). http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.203893.1411039896!/menu/standard/file/Lindberg-Hyltenstam.pdf [Åtkomst 151228]
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the non-native speaker. *PMLA*, 112(3), 359–369.
- LearnAlberta.ca (2012). *Organizing for instruction*. http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/documents/organizing_for_instruction.pdf (hämtad 2016-01-31)
- Leung, C., Harris, R., Rampton, B. (1997). The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. *TESOL Quarterly*, 31(3) pp. 543–560
- Rampton, M.B.H. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2) pp. 97-101
- SFS 1993:100 *Högskoleförordning*
- SFS 2010:800 *Skollag*
- SFS 2011:185 *Skolförordning*
- SFS 2011:326 Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor
- Skolverket (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier. Kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2015a) *Beskrivande data 2014. Förskola, skola och vuxenutbildning.*
Rapport 420

Skolverket (2015b) *PM: Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret
2014/15.* Dnr (2015:00459)

Skolverket (2016) *Utbildning för nyanlända elever.* Skolverkets allmänna råd med
kommentarer.

Aina Bigestans

är medarbetare på Nationellt centrum för svenska som andraspråk vid
Stockholms universitet. Där ansvarar hon bland annat för frågor som rör
andraspråksanvändning och utbildning i svenska som andraspråk på universitetet.

Hon är legitimerad lärare i svenska, franska och svenska som andraspråk och
disputerade år 2015 vid Stockholms universitet på avhandlingen *Utmaningar och
möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola.*

Anna Kaya

är grundskollärare, främst i svenska som andraspråk. Hon arbetar på Nationellt
centrum för svenska som andraspråk (NC) vid Stockholms universitet och även
som lärare på en F–6-skola. På NC ansvarar hon för frågor som rör webb och
sociala medier. Kaya har stor erfarenhet av att undervisa nyanlända elever och
är engagerad i att skapa opinion för frågor som rör nyanlända och flerspråkiga
elevers utbildning. Hon är aktuell med boken *Att undervisa nyanlända elever.*

Lust att lära och möjlighet att lyckas

– om lässtrategiarbete i praktiken

*Louise Björkman, Anna Dahlberg, Ingrid Derbring,
Terese Kerstinsdotter & Anna Lyngfelt*

Här nedan ska vi berätta om en satsning på lässtrategiarbete som Borås stad initierade 2011. Det som kännetecknar satsningen är att den är storskalig – alla kommunens lärare deltar i den – och att den ses som ett led i kommunens arbete med en likvärdig skola. Lärare i alla ämnen, på alla stadier, deltar i satsningen och i och med detta förväntas elevernas måluppfyllelse öka i kommunen som helhet. Utgångspunkten är att läsförståelse är grundläggande för kunskapsinhämtningen i alla ämnen, och att lässtrategiarbete kan underlätta denna kunskapsinhämtning på alla nivåer. I alla ämnen behöver ju eleverna kunna ta till sig innehållet i texter, och det faktum att texterna är utformade på olika sätt i olika ämnen gör att eleverna behöver stöd vid textmöten, så att de kan ta till sig olika former av budskap. Implementeringen av Lgr 11 ger också stöd för arbete med lässtrategier. I kursplanen för svenskämnet framhålls vikten av att få övning i att använda lässtrategier ”för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna” (Skolverket 2011:224).

Lässtrategiernas forskningsgrund

Som grund för arbetet med lässtrategier bygger satsningen på forskningsresultat. Genom dessa står det klart att elever för att förstå nya texter behöver kunna utnyttja den förförståelse de har inom olika ämnesområden, och att de för att kunna göra detta behöver systematisk övning (Keene & Zimmermann 2003:70 ff.; Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011:16 f.; Lyngfelt 2013; Lindholm &

Lyngfelt 2015). Närmare bestämt behöver eleverna kunna utnyttja sin förförståelse för att kunna göra överslag där de frågar sig vad som krävs av dem för att förstå de texter som de möter. Kännetecken för en viss texttyp, som eleverna stött på tidigare, kan till exempel utgöra ett stöd vid ett textmöte (Reichenberg 2008). Forskning visar också att utvecklad läsförmåga inte enbart kräver kompetens att genomskåda vad som krävs av en som läsare vid ett textmöte utan också förmåga att kunna bedöma om den egna texttolkningen är rimlig. Som Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller skriver (2011:85) kan denna förmåga läras ut genom att erfarna läsare får demonstrera hur de gör när de läser en text, det vill säga hur de tänker när de tar sig an och tolkar en specifik text. En utgångspunkt för den egna läsningen – som ju bottnar i erfarenheter från andra, tidigare lästa texter – är nämligen *förväntningar* på den text som ska läsas, liksom tankar om hur textens budskap vaskas fram.

Tankar bakom Borås stads lässatsning

Väsentligt för Borås stads satsning är lärarnas egen förmåga att läsa och tolka text, vilket inbegriper läsning och tolkning av de kursplaner som präglar de ämnen som de undervisar i. Genom att arbeta med att göra lärarna uppmärksamma på vad det innebär att läsa och tolka text inom vitt skilda ämnesområden, försöker man också undvika ett närmande av texter som blir instrumentellt till sin karaktär. En fokusering på texttypers kännetecken kan ju bli ytlig och schematisk om inte hänsyn tas till det faktum att erfarenheter av läsning och förförståelse inom olika ämnesområden kan ha inhämtats utanför den ordinarie (svenska) skolverksamheten. Erfarenheterna kan ju till exempel inbegripa texter som inte följer skolans texttraditioner eller härstammar från andra textkulturer än den västerländska (Lyngfelt 2015).

Eftersom Borås stads lässatsning syftar till en skolverksamhet som präglas av likvärdighet utgör också specifika elevgruppers olika förutsättningar utgångspunkten för arbetet med att utveckla läsförståelse genom lässtrategiarbete. Hur detta arbete i praktiken genomförts, och vad det gett för resultat, kommer vi att redogöra

för nedan. Först presenteras den konkreta utformningen av Borås stads satsning. Efter detta följer tankar om hur kollegialt lärande knutits till arbetet med lässtrategier, och sedan återgivning av lärarens uppfattningar om läsförståelse och lässtrategier. Efter detta får läsaren ta del av tankar om de utmaningar som framkommit genom satsningen – här problematiseras lärarnas syn på fortbildning och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Avslutningsvis lyfts erfarenheter av satsningens auskultationer fram, liksom lärarnas reviderade uppfattningar om elevernas behov. I samband med det sistnämnda fördjupas också tankegångarna om behovet av att lärare själva utvecklar sin förmåga att bedöma vad läsförståelse är och kan inbegripa, inom olika ämnesområden.

Uppläggningsenheten av lässatsningen

Utvecklingsenheten i Borås stad är en kommunövergripande enhet vars uppdrag inbegriper arbete med likvärdighet och kvalitet i kommunens skolor. Syftet med uppdraget är att nå ökad måluppfyllelse hos eleverna. När man vårterminen 2010 analyserade elevresultat från Nationella provet i svenska i årskurs 9 var siffrorna alarmrande: 24 % av eleverna vars resultat hade inrapporterats hade inte fått godkänt på läsförståelsedelen. Utifrån provresultatet ovan, men också utifrån det faktum att en ny läroplan skulle implementeras, såg Borås stad ett behov av att genom Utvecklingsenheten erbjuda fortbildning i språkutvecklande arbete.

Kommunen anställde därför fyra utvecklingspedagoger som på halvtid, efter att ha fortbildat sig i språk-, läs- och skrivutveckling, fick i uppdrag att ta fram en fortbildningsinsats för de kommunala grundskolelärarna. Utvecklingspedagogerna är verksamma svensk-lärare med erfarenhet av olika ämneskombinationer och skolformer. De leds av en utvecklingsledare på Utvecklingsenheten och får handledning vid Göteborgs universitet. Resultatet är *Borås stads lässatsning* som pågår sedan läsåret 2011/2012.⁴

4 Utvecklingspedagoger är Louise Björkman, Anna Dahlberg, Ingrid Derbring och Terese Kerstinsdotter. Kommunens utvecklingsledare var först Birgitta Wohlin (2011–12) och därefter Ing-Marie Samuelsson. På Göteborgs universitet handledde först Viktoria Bengtsdotter Katz utvecklingspedagogerna (2011–2014) och sedan dess (augusti 2014) Anna Lyngfelt.

Det långsiktiga målet för lässatsningen är att öka måluppfyllelsen i alla ämnen och den riktar sig därför till samtliga lärare. I kapitel 2.2 i Lgr 11 slås det fast att *alla* lärare ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket, 2011:4). I linje med detta är därför delmålen i Borås stads lässatsning att lärarna ska a) få insikter i och fördjupad kunskap om språkets betydelse för lärandet i alla ämnen och b) få och pröva fler strategier för att explicit ge elever stöd i deras möten med texter i skolan. Satsningen är storskalig. I årskurs 1–6 finns 35 skolor och sammanlagt cirka 550 lärare. Fortbildningen sker därför i flera led.

Lsåret 2011/12 fortbildade utvecklingspedagogerna 57 lärare i årskurs 1–6 till språkambassadörer. Deras roll skulle bli att fungera som inspiratörer och drivkrafter för språkutvecklande arbete på sina respektive skolor. De förbereddes därför för att under kommande läsår kunna leda fortbildning av sina kollegor. Utvecklingspedagogerna och språkambassadörerna träffades en gång per månad. De läste Stenssons *Mellan raderna* (2006), Reichenbergs *Vägar till läs-förståelse* (2008) och Gibbons *Stärk språket stärk lärandet* (2009) samt utdrag från annan litteratur. Under läsningen av dessa böcker skrev språkambassadörerna loggbok utifrån rubrikerna ”Jag känner igen”, ”Jag inspireras av” och ”Jag vill diskutera/jag undrar”. Deras loggböcker bildade underlag för diskussioner vid träffarna. Sedan följde ytterligare en uppgift, nämligen att omsätta teorin i den egna klassrumspraktiken. Även här skrev språkambassadörerna loggbok, denna gång utifrån rubrikerna ”Jag prövade”, ”Detta gick bra” och ”Detta behöver utvecklas”. Under nätverksträffarna fick språkambassadörerna också delta i olika workshoppar.

Lsåret 2012/2013 fick språkambassadörerna i uppdrag att under två läsår ansvara för sammanlagt 17 fortbildningskonferenser à 90 minuter på sina skolor. Vid dessa konferenser deltog alla undervisande lärare vid varje tillfälle. Under fortbildningskonferenserna använde språkambassadörerna material som utvecklingspedagogerna hade tagit fram. Inför varje konferens under det första av de två åren hade deltagande lärare i uppgift att läsa 10–15 sidor didaktisk litteratur vilket gav en gemensam teoretisk grund att förhålla sig

till. På konferenserna fick de sedan se inspelade föreläsningar med utvecklingspedagogerna samt filmer från olika klassrum med fokus på läsutvecklande aktiviteter. Genom filmerna och föreläsningarna kunde lärarna få konkreta exempel på hur teorin kan möta praktiken. De samtalade också om vad de tagit del av, reflekterade över sin egen undervisning och deltog i workshopar ledda av språkambassadörerna.

Under workshoparna fick lärarna själva pröva strategier för olika texter, öva sig på att demonstrera för andra hur de använde sig av strategierna och planera för hur de skulle kunna arbeta med lässtrategierna tillsammans med sina elever. Under det andra läsåret repeterades den teoretiska bakgrund som lärarna nu hade tagit del av för att deras förståelse skulle fördjupas ytterligare. Samtal och workshopar genomfördes under ledning av språkambassadörerna utifrån studiehandledningar. Till workshoparna hade lärarna ofta med texter de själva använde i undervisningen. Lärarna fick bland annat analysera dessa texter utifrån den förståelse som de själva ansåg att texten kräver av eleverna som läsare och fundera över vad som kan vara oklart i texterna. Tillsammans förberedde de också språkutvecklande lektioner som de sedan kunde genomföra i klassrummet.

Ett nytt moment under läsåret var dessutom att alla lärare skulle öppna sina klassrum och auskultera hos varandra. Detta innebar att lärarna både fick besöka en kollega och själva ta emot besök. Inför varje besök skulle undervisande lärare skriva en så kallad auskultationsbeställning. De skulle där ange lektionens mål och innehåll i relation till Lgr 11 och formulera hur lektionen var knuten till Borås stads lässatsning. Det ingick också att lärarna skulle koppla auskultationen till formativ bedömning. Dessutom skulle auskultationsbeställningen innehålla två till tre frågor som de ville att besökande lärare skulle inrikta sig på under besöket.

Genom auskultationerna var det tänkt att lärarna skulle inspireras och fördjupa sin förståelse av arbetet med lässtrategier i sina respektive klassrum. De olika aktiviteter som lärarna deltog i under det andra läsåret syftade också till att de skulle få möjlighet att om-sätta teori i praktik – något som är ett avgörande steg i arbetet för att fortbildningsinsatser ska lyckas (Timperley 2013:37).

Kollegialt lärande

Sedan läsåret 2012/2013 utbildar utvecklingspedagogerna även högstadielärare på åtta av nio skolor i Borås. Liksom i årskurs 1–6 deltar alla lärare i fortbildningen som till stor del liknar den i de lägre årskurserna. Dock är materialet anpassat till att lärarna undervisar äldre elever och har andra kursplaner. Skillnaden är också att utvecklingspedagogerna själva håller i fortbildningen som alltså inte sker med hjälp av språkambassadörer. Två till tre skolor deltar samtidigt vid 14 träffar á 90 minuter.

Språkambassadörernas roll som samtalsledare, liksom auskultationer (se nedan) och möten mellan olika högstadieskolor vid deras fortbildningstillfällen, utgår från Borås stads tanke att kollegialt lärande är en väl fungerande form för fortbildning. Olika forskare och lärare har emellertid olika sätt att definiera kollegialt lärande. En gemensam utgångspunkt som Skolverket identifierar är att ”man arbetar genomtänkt med ett strukturerat utvecklingsarbete och lärande som betonar vägen fram mot att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete” (2013:26). Denna definition stämmer väl med Borås stads intentioner. Inspiration till lässatsningens organisation fick Utvecklingsenheten efter att 2008 ha initierat ett arbete om formativ bedömning. Vid ett studiebesök i Storbritannien hos Dylan William fick man se *teacher learning communities*, det vill säga grupper av lärare som möts regelbundet för att diskutera teori och undervisningspraktik i syfte att ta vara på lärarkollegiets lärande- och utvecklingspotential (William 2007).

Lässtrategier i ett teoretiskt ramverk

I materialet till lässatsningens konferenser bestämde vi oss för att fokusera på lässtrategier som skickliga läsare använder sig av (Duke & Pearson 2002; Keene & Zimmerman 2003; Skolverket 2010). De lässtrategier som kom ifråga var följande: 1) aktivera förförståelse genom att göra kopplingar till egna erfarenheter, andra texter och till omvärlden, 2) aktivera ämnesspecifik förförståelse, 3) inferera,

4) förutspå, 5) reda ut oklarheter, 6) ställa frågor och 7) sammanfatta textinnehåll.

Eftersom enbart lässtrategier sällan är tillräckligt för att utveckla elevers läsförmåga placerades strategierna in i ett större ramverk. Här betonades att man som lärare behöver känna till elevernas förståelse och förkunskap inom olika ämnen för att veta hur man ska planera och använda läsningen i undervisningen. Man behöver också se hur olika ämnestexter är disponerade med text, bilder, diagram och modeller som stöd för läsningen. Lärarna fick ta del av verktyg att förbereda textläsningen med hjälp av läromedelsanalyser inspirerade av Reichenberg (2008) och Arnbak (2010). Genom det teoretiska ramverket betonades också vikten av gemensam textläsning och samtals betydelse som redskap för lärande (Palincsar & Brown 1984). Som verktyg i lässtrategiarbetet presenterade vi hur lärarna kan agera förebild genom att tänka högt och visa hur de gör som skickliga läsare. Att stegvis få stöttning i att använda olika strategier för att sedan kunna använda dem självständigt är en hjälp för eleverna (Duke & Pearson 2002).

Vid arbetet med satsningen som helhet betonades vikten av att både lärare och elever utvecklar sin metakognitiva förmåga när de använder lässtrategier. *Nationalencyklopedien* definierar metakognition som ”medvetenhet om eller förståelse av den kunskap man har, en förståelse som kan komma till uttryck antingen genom effektiv användning av kunskapen eller genom förmåga att verbalt beskriva den” (*Nationalencyklopedien*, 2015). Metakognition i det här sammanhanget tolkar vi som medvetenhet hos både lärare och elever om vad läsförståelse är och kan vara. I arbetet med att utveckla metakognitiv förmåga utnyttjas lärares och elevers förmåga att relatera till sin förståelse och kunskap om läsförståelse, bland annat genom att de verbaliserar vad det innebär att förstå texter i olika sammanhang. Formativ bedömning, som ett sätt att reflektera över lärandet, kom därför att ingå i lässatsningen. Det läsutvecklande arbetet innebär ju explicit undervisning om läsning och lässtrategier där lärare och elever blir medvetna om var eleverna befinner sig i sin läs- och kunskapsutveckling, och kan verbalisera vart de är på väg och hur de ska nå dit.

Lärarnas uppfattningar om läsförståelse och lässtrategier

För att arbetet med lässtrategier skulle bli konstruktivt och meningsfullt för eleverna ville vi ta reda på hur lärarna tidigare hade arbetat med olika texter och med textsamtal tillsammans med sina elever. I början av lässatsningen fyllde lärarna därför i en enkät baserad på frågor om läsning hämtade från främst Liberg och Eklund (2005).

En fråga i enkäten rörde hur lärarna förklarar begreppet läsförståelse. Det i särklass vanligaste sättet att definiera begreppet var då ”att man förstår när man läser”, ibland med tillägget att det handlar både om avkodning och förståelse. Näst vanligaste svaret var att läsförståelse handlar om att ”läsa mellan raderna”. Ytterligare ett svar som återkommer bland lärare i alla årskurser var vikten av att koppla det lästa till egna upplevelser, till något man tidigare läst eller till annan kunskap. Det fanns också flera som talade om läsförståelse som att kunna sammanfatta eller återberätta något man läst. Vidare fanns exempel på hur läsförståelse uppfattas som att elever inser när de förstår eller inte förstår vad de läser. En del lärare menade att eleverna måste utveckla sin metakognitiva förmåga för att kunna sätta ord på och förstå var i sin utveckling de befinner sig. Begreppet lässtrategier användes sparsamt, men några talade om lässtrategier som olika sätt att förstå texten. Ett fåtal menade att läsförståelse handlar om att anpassa sin läsning efter textens krav.

Sammantaget gav enkäten en bild av vad läsförståelse kan vara. De flesta svaren var dock begränsade till kortare förklaringar och det verkade som om många lärare saknade djupare kunskap om läsförståelse eller tidigare inte hade satt ord på sin kunskap. Att svaren uppvisade olika sätt att se på läsförståelse kan dessutom indikera att lärarna hade ett behov av samsyn.

Med tanke på att språket som kognitivt hjälpmedel i alla ämnen inte har haft lika stor betydelse i tidigare läroplaner som i Lgr 11 är svaren inte förvånande. De flesta av dem som inte är svensklärare har sannolikt heller inte tidigare fått någon utbildning i vilken betydelse läsförståelse har för lärande. Dessutom kan det vara så att den som har arbetat mycket med läsning i sina ämnen och har olika

strategier för att hjälpa eleverna ändå kan ha svårt att sätta ord på vad läsförståelse är.

Lärarnas svar stärkte vår uppfattning om behovet av fortbildning. De som exempelvis svarade att läsförståelse handlar om att förstå det man läser hade förmodligen behov av att sätta ord på sin kunskap och utveckla sin metakognitiva förmåga. Dessutom antog vi att både ökad kunskap om olika ämnesspråk och ett gemensamt metaspråk om läsförståelse hos lärarna skulle ge dem fler verktyg för att kunna möta olika elevgrupper.

Utmaningar i fortbildningsprocessen

En utmaning var alltså att förstå och utgå från lärarnas förkunskaper när de skulle lära sig mer om läsutveckling och använda metaspråk i kollegiet. En annan utmaning var att engagera lärare i att eleverna behöver utveckla sin läsförståelse i alla ämnen och att framhålla att lässtrategier kan fungera som stöd och verktyg i detta arbete.

Genom samtal, auskultationsbeställningar och uppföljningsenkäter insåg vi att lärarnas inställning till fortbildning i läsutvecklande arbete skiftade. Det fanns många lärare som upptäckte vinsten med att utveckla sin undervisning i linje med det fokus på språk- och kunskapsutveckling som finns i Lgr 11. Andra var mer skeptiska till behovet av fortbildning eftersom de inte såg dessa perspektiv i kursplanerna. Viljan att läsa didaktiskt fortbildningsmaterial och genomföra auskultationer skilde sig därför åt. En del lärare tyckte sig inte ha tid att läsa och delta i auskultationer, eller så uppfattade de andra utvecklingsområden som viktigare. Det fanns också de som blev stressade över att försöka utveckla nya arbetsformer när de redan hade svårt att hinna med det centrala innehållet i sina kurser. Det förekom också att innehållet i lässatsningen reducerades till enstaka strategier som skulle användas endast vid vissa tillfällen och därmed inte blev en naturlig del av undervisningen. En försvårande omständighet var också att ett antal lärare trodde att deras undervisning var mer i linje med den didaktik lässatsningen förespråkar, än vad som var fallet, och då är det tänkbart att de inte utvecklar sin förståelse och sina undervisningsmetoder i den grad som behövs

för att arbetet ska ge ökad läsförståelse hos eleverna. När det gäller fortbildningsmaterialet menade också ett antal lärare i praktisk-estetiska ämnen att detta inte vände sig till dem. Samtidigt visade diskussioner och auskultationsbeställningar att det fanns lärare i dessa ämnen som såg goda möjligheter att arbeta mer språkutvecklande.

Auskultationer som ögonöppnare

I en satsning som denna tydliggörs olika sätt att arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Alla ämnen har sina specifika språk och sätt att uttrycka kunskap. Det har varit en utmaning för oss utvecklingspedagoger och för språkambassadörerna att i pedagogiska samtal och genom olika workshoppar och uppgifter försöka stödja lärarna i deras utveckling av den egna metakognitiva förståelsen. Vi har därför i samråd med språkambassadörer och deltagande lärare kommit att använda alltmer av den tilldelade konferenstiden till lärares aktiva arbete med att analysera de texter de använder i sin undervisning ur olika perspektiv. De har också använt konferenstiden till planering och utveckling av den egna undervisningen.

Trots lärarnas olika inställning till fortbildningen fanns det aktiviteter som många lärare uppskattade. En sådan aktivitet var auskultationerna, som också fungerade som ett sätt att aktualisera mötet mellan teori och praktik. Lärare som deltagit i auskultationer fick svara skriftligt på frågor om sitt lektionsupplägg och vad de lärde sig av att få besök av och att besöka kollegor. De fick också frågan om hur lässatsningen kommit att påverka deras undervisning. Genom reflektionerna framgår det att auskultationerna leder till många vinster. Några lärare nämner att auskultationerna har gjort att de faktiskt försöker implementera teorier som de har tagit del av. Ett återkommande tema är att auskultationerna leder till ökad reflektion över de språkliga aspekterna av undervisningen. Flera lärare poängterar att de har fått ett gemensamt språk i kollegiet som möjliggör diskussioner om läsutvecklande undervisning. Detta metaspråk leder också till att de kan sätta ord på läsundervisningen tillsammans med sina elever.

En annan aspekt som framkommer i lärarnas reflektioner är att

auskultationerna har förstärkt intrycket av att tydlighet i undervisningen är viktig för elevernas förståelse. Tankar om tydlighet, struktur och välplanerade lektioner återkommer. Det ligger därför nära till hands att tro att lärarnas undervisning har blivit mer explicit genom lässatsningen, och att de nu i högre utsträckning uppmärksammar eleverna på lässtrategier och utmaningar i de texter som de använder. En annan återkommande tanke i lärarreflektionerna är att man uppmärksammar elevernas behov av stöttning genom lässtrategiarbetet. Lärare beskriver hur de under auskultationerna ser på undervisningen ur elevernas perspektiv och hur de tydligare märker om och hur elever får möjlighet att följa med i undervisningen.

Lärarnas reviderade uppfattningar om elevernas behov

Lärarnas reviderade uppfattningar om elevernas behov av stöd i läsningen märks inte bara i auskultationsreflektionerna utan bekräftas också vid konferenser och i avstämningsenkäter där lärarna svarat på frågor om hur lässatsningen påverkat deras arbete. I takt med att lärare och elever läser texter tillsammans blir det uppenbart att många elever saknar strategier för att ta till sig innehållet, särskilt i sakprosa. Nya insikter om elevernas skiftande läsförmåga väcker ibland frustration hos lärarna. Det är också då som behovet av fortbildning blir särskilt tydligt, och här reagerar lärarna olika på sina upplevda behov. Det finns lärare som undviker läsaktiviteter, det finns de som använder sig av läsutvecklande metoder utan att riktigt ha förstått den teoretiska bakgrunden, och det finns de som i högsta grad aktivt försöker utveckla sin undervisning för att motsvara elevernas behov.

Avstämningsenkäterna visar att många i satsningen nu förbereder elevernas möten med olika texter på ett mer genomtänkt sätt och initierar mer strukturerade textsamtal. Det finns lärare som på konferenser sagt att de före lässatsningen undvek textläsning eftersom de upplevde att eleverna hade bristande läsförståelse. Framför allt var det högstadielärare som ansåg att de ämnesspecifika texterna var svåra, och några av dessa lärare hade muntliga genomgångar med power point-presentationer i stället för att läsa texter. Nu be-

rättar flera om hur de i allt större utsträckning vågar lyfta in texterna i klassrummet igen. Genom enkäterna blir det också tydligt att lärarna överlag är mera medvetet kritiska till de texter som de använder sig av i undervisningen. De ser texternas komplexitet och förstår vikten av att aktivera elevernas förkunskaper och att läsa texter tillsammans. De påtar också ett ökat behov av att få arbeta tillsammans på respektive skolor för att leta efter bra texter och förbereda läs- och kunskapsutvecklande lektioner. Flera lärare nämner dessutom vinsten med att uppmärksamma lässtrategier i olika ämnen och säger att lässatsningen har gett dem redskap att hjälpa eleverna på olika sätt. Ett exempel på detta är idrottsläraren som berättar om hur han förklarade för eleverna att de skulle reflektera över sin egen utveckling. Plötsligt stannade han upp och frågade eleverna hur många som visste vad reflektera faktiskt betyder, och ingen kunde svara. Läraren hade tagit för givet att ordet reflektera, som återkommer i flera kursplaner, var något som eleverna förstod innebörden av. För läraren blev detta en tydlig signal om att man som lärare måste förstå vilka utmaningar elever ställs inför och att man måste stötta eleverna i deras språk- och kunskapsutveckling, och han är inte ensam om den insikten.

Om behovet av att utveckla metakognitiv förmåga

Flera lärare berättar i avstämningsenkäterna om hur de genom lässatsningen utmanar sig själva i sin yrkesroll. När de arbetar aktivt med språklig stöttning märker de skillnad i klassrummet och eleverna får bättre förutsättningar för att lyckas. När eleverna får arbeta språk- och kunskapsutvecklande förändrar de sitt förhållningsätt till att läsa. Lärarna säger sig ha gjort eleverna mer medvetna om att läsning faktiskt måste få ta tid. Det verkar också som om eleverna läser både skönlitterära texter och sakprosa med bättre förståelse och större behållning. Lärarna menar själva att de märker en skillnad när de inte bara läser högt utan också stannar upp för att tillsammans med eleverna reflektera över det lästa. Eleverna blir mer engagerade och kan hålla sin koncentration uppe under längre stunder än tidigare, berättar lärarna. Flera lärare konstaterar också att svaga läsare

har utvecklat bättre läsförmåga och stärkt sitt självförtroende med hjälp av arbetet med lässtrategier och textsamtal. En lärare säger så här:

Jag har elever som tidigare inte kommit igenom en hel bok, eller som gett upp faktatexten innan de ens försökt. I och med lässatsningen har dessa elever fått en nystart med sin läsning; när de har fått verktyg för hur man kan arbeta med texten har det blivit mycket lättare för dem att ta sig an svårigheterna utan att tappa självförtroendet.

Enligt lärarna blir de svagare eleverna mer självständiga när de vet vilka verktyg de kan använda för att förstå text. I många avstämningsenkäter framhåller också lärarna att elevernas meta-kognitiva förmåga har blivit starkare. Detta är intressant eftersom det stämmer överens med den iakttagelse vi själva gjort, nämligen att även lärarnas medvetenhet om läsförståelse har ökat parallellt med elevernas.

Det är också lärarnas ökade medvetenhet om vinsterna med ett läsutvecklande arbetssätt som gör att många av dem känner ett starkare behov av fortbildningen, allt eftersom lässatsningen pågår. Ett exempel på ett fortbildningstillfälle som blev särskilt lyckat var när högstadielärare inför en träff hade haft i uppgift att intervjua sina elever om vad de menar är svårt i ämnestexter, vilka lässtrategier de använder sig av och vad de anser att lärarna kan hjälpa dem med. Elevernas svar gav upphov till engagerade och fördjupande pedagogiska samtal. Därefter fick lärarna ta del av uppgifter från nationella prov i olika ämnen och undersöka vilka krav på läsförmåga som texterna och uppgiftsformuleringarna ställer. Övningen syftade till att påminna om att alla ämnen har språkliga och kommunikativa krav och att elever vinner på att lärare arbetar aktivt med texterna i sina ämnen.

En anledning till att lärarna kan problematisera elevernas intervjusvar och uppmärksamma de många språkliga aspekterna i de nationella proven är förmodligen att de nu hade fått en bättre helhetsbild av de språkliga krav som texter ställer på läsare. Dessutom vet de hur de kan arbeta med olika lektionsaktiviteter och lässtrategier i

klassrummen; det framstår som rimligt att tänka sig att lärarna i en tidigare fas av fortbildningen inte varit lika medvetna om språkets betydelse för lärande.

Lässtrategiarbete i praktiken – lust att lära och möjlighet att lyckas

Med implementeringen av Lgr 11 följer explicita krav på att alla lärare ska arbeta språkutvecklande i sina olika ämnen. Många lärare arbetar emellertid redan mycket med läsning, men det finns de som undviker aktiviteter som har med läsning att göra i sin undervisning. Alla ser inte heller läsutveckling som ett led i elevernas lärande och kunskapsutveckling. Om man inte tidigare har fått utbildning i eller har diskuterat sina ämnens språkliga krav på en metanivå, kan det också vara en betungande och ibland svår uppgift att göra detta.

Efter fyra års arbete med Borås stads lässatsning kan vi konstatera att det finns både möjligheter och utmaningar med kollegialt lärande för en hel grundskola. Från kommunens sida har man tydligt visat att man menar allvar med att sträva efter likvärdighet genom satsningens storskalighet och genom högt ställda mål. När alla har genomgått samma fortbildning finns det större möjlighet för fortsatt implementering och utveckling. Trots det utvärderingsmaterial vi har kan vi inte säkert bedöma effekten av lässatsningen hos alla lärare och se vad som händer i varje enskilt klassrum. Det finns skillnader mellan olika skolor avseende hur man arbetar med en läsutvecklande undervisning liksom det finns skillnader inom varje skola.

I årskurs 1–6 kan vi se att det finns stora fördelar med språkambassadörer. Genom att dessa alltid finns på skolan kan de fortsätta implementeringen av lässatsningen och fungera pådrivande i utvecklingsarbetet. Flera språkambassadörer har också sett förbättringar i sina egna klassrum när de har fokuserat mer på elevernas språkliga utveckling och kan därför föra vidare goda exempel. Däremot är det inte vi som möter övriga deltagande lärare direkt utan återkopplingen sker i flera led. När det gäller årskurs 7–9 ser vi att det är utvecklande för lärare att mötas över skol- och ämnesgränser och få nya perspektiv på sin undervisning. I och med att vi själva

håller i alla delar av fortbildningen får vi också snabbare respons och kan anpassa fortbildningen efter lärarnas behov och önskemål. Å andra sidan har arbetet med lärare som språkambassadörer i årskurs 1–6 den fördelen att dessa kan fortsätta driva de språkliga frågor som initieras genom lässatsningen och praktiken kräver, i det dagliga arbetet på 1–6-skolorna.

En utmaning för Borås stads lässatsning är att fortbildningen rör alla ämnen, även de ämnen som till stor del innehåller praktiska moment där läsningen naturligt nog inte utgör en lika stor del av undervisningen som i exempelvis svenska. Vi försöker få lärarna i andra ämnen att se att språket är ett verktyg för lärande som kan hjälpa dem i undervisningen när eleverna ska tillgodogöra sig ämnesinnehållet.

Ytterligare en omständighet som försvårar implementeringen av ett läsutvecklande arbetssätt är att lässtrategier kan uppfattas som statiska och helt skilda från varandra när de i själva verket utgör delar av en större helhet. I praktiken behöver lässtrategier anpassas till exempelvis ämnets villkor, textens utformning och elevgruppens behov av stöd i läsningen. Bristande metakognitiv förståelse om detta kan leda till att lässtrategier används instrumentellt. Vi frågar oss därför nu hur vi kan fördjupa lärarnas kunskap och utmana dem ännu mer när det gäller att förstå att lässtrategier måste ses i relation till den specifika kontexten.

En viktig del av implementeringen är de moment då lärarna får i uppgift att själva omsätta teorin i praktiken. Särskilt tydligt har det framgått att auskultationerna har en betydande roll i denna process. För att auskultationerna ska fungera som ett led i lässatsningen krävs dock en organisation och ett klimat som möjliggör att lärarna kan besöka varandra. På en del skolor är man van vid att öppna sitt klassrum för kollegorna, på andra kan det vara svårare att ta emot besök eller att besöka och komma med konstruktiv respons. Trots olika förutsättningar verkar auskultationerna ha haft en avgörande roll för att läsutvecklingsarbetet gått framåt.

Vår uppfattning är att lässatsningen får betydelse för lärarna när de får en djupare förståelse för vad god läsförmåga kan innebära och vilka klassrumsaktiviteter som kan möta elevers behov och väcka

deras engagemang. Gemensamt för de lärare som utvecklar sin undervisning är också att elevernas *behov* är det som starkast motiverar dem. Vi kan därför se att det är viktigt att lyfta in klassrumspraktiken tidigt i fortbildningsatsningen – då är lärarna mer benägna att ta till sig lässatsningens teoridel.

I utvärderingar har lärarna uttryckt att de genom fortbildningen har utvecklat ett metaspråk om läsning, vilket har bidragit till en större samsyn och diskussion om texters betydelse i såväl ämneslagen som arbetslagen. De berättar också hur de nu, med bättre verktyg, vågar ta sig an textutmaningar tillsammans med sina elever, utmaningar som de ibland tidigare undvikit. Samtidigt uttrycker de en önskan om att få möjlighet att arbeta mer med den gemensamma planeringen av språk- och kunskapsutvecklande lektioner, över ämnesgränserna.

Vad är då nästa steg i Borås stads lässatsning? Skolorna och Utvecklingsenheten planerar nu för hur man kan låta Läslyftet utgöra en naturlig fortsättning på lässatsningen. Tanken är också att varje skola ska gå vidare genom att utveckla en språkpolicy som ett led i ett kontinuerligt arbete med språk- och kunskapsutveckling. Borås stad har antagit devisen ”Lust att lära, möjlighet att lyckas”, och en god medvetenhet om språkutvecklingens och läsandets betydelse i alla ämnen är en väg att nå detta mål.

Referenser

- Arnbak, E. (2010). *Läsning av faktatexter: från läsprocess till lärprocess*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Duke, N., & Pearson D. (1992). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I: A. Farstrup & J. Samuels (Red.) *What Research Has to Say About Reading, Third Edition*. Newark, DE: International Reading Association, s. 205–242.
- Franzén, L. (1993). *Att «läsa mellan raderna»: en studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträkningsmetoder för svaga läsare*. Malmö: Lärarhögsk., Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Gibbons, P. (2013). *Lyfti språket, lyfti tänkandet: språk och lärande* (2:a rev. uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Keene Oliver, E., & Zimmermann, S. (2003). *Tänkens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos bokförlag.
- Liberg, C. & Eklund, H. (2005). *Rapport om skolornas stöd för elevernas läs- och skrivutveckling i skolår 4 till 9 och gymnasiet, Uppsala kommun 2005*. Uppsala universitet: Institutionen för lärarutbildning.
- Liberg, C. (2004). *Elevers läs- och skrivutveckling – mellanåren*. Stockholm: Skolverket.
- Lindholm, A. & Lyngfelt, A. (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I: Damber, U. & Lundgren, B. (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet. S. 109–132.
- Lyngfelt, A. (2013). Om andraspråkselevers läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I: Skjelbred, D. & Veum, A. (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen damm akademisk. S. 151–165.
- Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedien [NE]. (2015). *Metakognition*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/metakognition>
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Monitoring Activities." *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Persson, U. (2007). Om läsförståelse ur elevers och lärares perspektiv. I: K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 187–206). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse – texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade text-samtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Stockholm.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första läsåren*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Westlund, B. (2010). Bedömning av eller för läsförståelse. I: *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. Red. Marie Folke-Fichtelius & Christian Lundahl.
- William, D. (2007). Changing Classroom Practice. *Educational Leadership* 65(4), s. 36–42.
-

Louise Björkman

är 7–9-lärare i svenska och engelska och utvecklingspedagog på Utvecklingsenheten i Borås stad. Hon fortbildar lärare verksamma i förskolan upp till högstadiet inom ramen för Borås stads lässatsning, och hon är också handledare inom Läslifyftet.

Anna Dahlberg

är gymnasielärare i svenska och religionskunskap och var 2011–2015 utvecklingspedagog på Utvecklingsenheten i Borås stad. 2015 mottog hon Kungliga vetenskaps- och vitterhetssamhällets lärarpris för sitt bidrag till gruppens arbete med kommunens lässatsning.

Ingrid Derbring

är lärare, främst i svenska, på en 7–9-skola och utvecklingspedagog på Utvecklingsenheten i Borås stad. Inom ramen för Borås stads lässatsning möter Derbring pedagoger från förskola och uppåt. Hon är också handledare inom Läslifyftet.

Terese Kerstinsdotter

är gymnasielärare i svenska och engelska och utvecklingspedagog på Utvecklingsenheten i Borås stad. Hon har ett särskilt intresse för tonåringars läsförståelse och går nu masterprogrammet i didaktik vid Göteborgs universitet.

Anna Lyngfelt

är docent i litteraturvetenskap, inriktad på läsforskning, och lektor i svensksdidaktik vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen rör läsutvecklande arbete, läsförståelse och flerspråkigas literacy-utveckling. Hon har också ansvarat för utvecklingen av Läslifyftet, och hon har varit den som handlett de utvecklingspedagoger som genomfört Borås stads lässatsning.

”En människa är det”

– en queerdidaktisk analys av Jessica Schiefauers roman *Pojkarna* och dess möjligheter för antiförtryckande arbete i skolan

Linn Friberg

En av de ungdomsromaner som jag har läst flest gånger i vuxen ålder är Jessica Schiefauers *Pojkarna* (2011). Boken inhandlades efter en stunds letande och sållande vid bokrealådan i stadens stormarknad. Baksidetexten tillsammans med de mystiska växterna illustrerade på framsidan fick min uppmärksamhet. När jag väl började läsa den så var det svårt att lägga den ifrån sig - den var en ”bladvändare”. Boken publicerades år 2011 och fick samma år Lilla Augustpriset med motiveringen att den med ”vass och avslöjande flickblick infiltrera[r] Pojklandet. En idéroman som strävar efter att upplösa språkets, växandets och verklighetens gränser. Om kroppen som slagfält och manligheten som drog”.

Pojkarna leker aktivt med det konstruerande av könsroller och könsidentiteter som sker under den pubertala perioden i människans liv, där de tre kvinnliga huvudkaraktärerna Kim, Bella och Momo får möjligheten att för några timmar nattetid uppleva hur det är att vara pojke. De får möjligheten att observera sin egen könstillhörighet, kvinnokulturen, utifrån och uppleva det motsatta och granskande könet, manskulturen, inifrån med de normer som verkar där. Boken har därför blivit uppmärksammas både för sina skildringar av dessa båda kulturer, och för sin lek med identitet, kön och det queera i ungdomens landskap.

Skolans verksamhet vilar på en demokratisk grund, och denna grund genomsyrar de normer och värderingar som skolan aktivt ska arbeta med att förmedla till dess elever. De värderingar som ska förmedlas är ”[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor

och män samt solidaritet mellan människor” (Skolverket 2011a, s. 7). Skolan ska ”motverka traditionella könsmonster” och därför ge elever utrymme att ”pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet” (ibid., s. 8). Skolverksamheten ska också ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” samt motverka diskriminering på grund av ”kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning”. Detta kräver ett arbete färgat av ”kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” som ska genomsyra hela verksamheten – från lunchrasten i matsalen till klassrumsaktiviteter (ibid., s. 7).

I denna artikel vill jag visa hur en queer läsning inom svenskämnet, med romanen *Pojkarna* som exempel, kan bidra till att belysa och beröra flera punkter i skolans värdegrundsarbete. Queerteorin kommer tillsammans med Judith Butlers performativitetsteori och Kevin Kumashiros anti-förtryckande pedagogik att utgöra den metoddidaktiska arsenal som ligger till grund för analysen som görs i denna artikel. Dessa teorier används dels för att belysa relevanta delar ur romanen *Pojkarna* som kan vara intressanta att lyfta i klassrummet, och dels för att belysa hur den didaktiska designen kan utformas för att lyfta andra röster än de normativa i klassrummet.

Synen på könets performativitet och det queera uttrycket

Enlig en biologisk definition finns inom djurriket två kön: hane och hona. Vad som skiljer den ena från den andra beror på vilken sorts könsceller som individen producerar: antingen spermier eller ägg. Denna biologiska uppdelning har inte bara påverkat hur vi ser på varandra rent fysiskt, utan har också kulturellt påverkat samhället till den grad att även de kulturella och sociala strukturerna formats utifrån dessa två.

Feminismteoretikern Judith Butler anser att kön är en social och kulturell konstruktion, snarare än biologiskt betingad. Hon menar att man bör särskilja *sex* (kön) och *gender* (genus), eftersom genus är en mer rörlig företeelse än kön, som är mer fast i sin form

(1990, s. 6). Denna definition av kön som någonting kulturellt och socialt konstruerat har skapat en distinktion mellan *biologiskt kön*, alltså det kön man föds till och vars könsceller man producerar, och *socialt kön*, vilket definieras som de tankar som samhället (re)producerar gällande vad som anses vara manligt eller kvinnligt. Detta gör att skapandet av det sociala könet, vår uppfattning av manligt och kvinnligt, framstår som någonting iscensatt för en publik – benämnt *performativt* av Butler (1990, s. 25). Hur kön skapas är styrt av en *heterosexuell matris*. Det finns i denna matris en essentialistisk tanke om att det finns en naturligt inneboende manlighet respektive kvinnlighet redan vid födelsen, samt att man och kvinna ska leva ihop i en heterosexuell symbios. Därmed sammanfaller de förväntningar vi har på det biologiska könet med det sociala könet (ibid, s. 151).

Tvåkönsmodellen, där man respektive kvinna är normen, är någonting som inom queerteorin problematiseras. Genom att inom diskursen föra in begrepp som *cisperson*⁵ och *icke-binär person*⁶ förtydligas och definieras det som ses som normalt och det som ses som onormalt utifrån den (hetero)norm som råder i samhället. På samma sätt fungerar queerteorin, där man genom att bryta mot det förväntade och vara ”motvalls” vill belysa det som annars höljs i dunkel. Själva ordet *queer* kan översättas till *skum* eller *konstig*. Ordet har, sedan dess införande i diskursen om genus, kön och sexualitet, fått representera det annorlunda och avvikande i samhället. Begreppet definieras av Fanny Ambjörnsson som någonting normbrytande där det normala och förväntade problematiseras och ifrågasätts (2006, s. 8). Syftet med queerteorin, skriver Ambjörnsson, är att ”undersöka hur det vi i vårt samhälle beskriver som sexualitet organiseras, regleras och upplevs. Hur identiteter, handlingar, regler, normer och föreställningar vävs samman till det som kallas sexualitet” (2006, s. 8). Att vara queer är därmed ingen sexuell

5 En cisperson (”cis” (grek.) = på samma sida) är en person som såväl biologiskt, socialt och juridiskt känner sig som ett och samma kön; fortplantningsorgan, könsidentitet och folkbokfört kön överensstämmer med den egna uppfattningen.

6 En icke-binär person känner inte tillhörighet till ett specifikt könsuttryck eller en specifik könsidentitet, utan ser sig som hemmahörande i båda könen eller inget alls.

läggning utan är snarare ett uttryck för könsöverskridande och icke-normerande identiteter.

Denna problematiserande inställning och motströmläsning av tillvaron menar Ambjörnsson är en del av den "queera blicken". Inom queerteoretisk forskning används ofta denna blick på populärkultur, som film och litteratur, så kallad *queer läsning* (2006, s. 160ff). Sanna Karkuletho (2012) menar att denna typ av läsning har som syfte att dekonstruera texten, nämligen att upptäcka de sprickor som finns i texten där man kan hitta en återspeglning av samhällliga maktstrukturer som hjälper till att forma identiteterna i boken (s. 26). Dock, framhäver Ambjörnsson, ämnar inte den queera läsningen skriva fram en mer korrekt tolkning än andra där fler parametrar inkluderas för att göra den mindre fördomsfull. Snarare vill den "presentera ytterligare en möjlighet att se verkligheten" (2006, s.167f).

Normkritik och antiförtryckande pedagogik

En del i svenskämnets pedagogik och uppbyggnad är att kritiskt granska och analysera. Genom att problematisera såväl talat som skrivet språk vill man i klassrummet åstadkomma en dekonstruktion av det som man anser vara kompletta och kompakta "paket" av information och kunskap. Läraren hoppas utmana eleverna till ett mer välutvecklat eget tänkande och egen slutledningsförmåga genom att uppmuntra eleven till att "tänka ett varv till" och inte sluta tankeverksamheten vid första bästa slutsats. Inom ramarna för den normkritiska pedagogiken är det oftast exkluderande normer, precis som inom queerteorin, som lyfts och problematiseras. Genom att undersöka hur man samtalar om och ser på kön, etnicitet eller sexuell läggning i såväl verkligheten som exempelvis i den litterära världen, kan man undersöka hur maktstrukturer verkar och hur de i sin tur kan motverkas.

Precis som för queerteorin är begrepp som *normal* och *normalitet* viktiga hos pedagogikforskaren Kevin Kumashiro (2009a). Genom sin forskning, med utgångspunkt i den amerikanska skolan, har han arbetat fram en form av pedagogik som han benämner "antiförtryck-

ande”. Denna pedagogik har som funktion, i likhet med exempelvis normkritisk pedagogik⁷, att lyfta och belysa tystnaden kring och exkluderingen av olika grupper i samhället, och på så sätt utbilda elever till att tänka och agera antiförtryckande. Kumashiro menar att skolans selektiva läroplaner, där man bland annat i litteraturundervisningen använder sig av en utvald kanon präglad av den västerländska kulturen, utesluter redan exkluderade grupper i samhället:

Genom att bara få kunskap om vissa grupper och perspektiv i samhället lär eleverna sig inget om alternativa perspektiv och om den andres bidrag, erfarenheter och identiteter, och därför rubbas de inte heller i de (van) föreställningar som de redan omfattar. Tystnad och exkludering är viktiga delar av den ”dolda läroplan”⁸ som lärs ut i skolan – den dolda läroplan som sanktionerar de partiska och förtryckande kunskaper som redan finns i skolan och i samhället. (s. 15)

Det som gör denna pedagogik tillämpningsbar inom litteraturundervisning är litteraturens möjlighet att ge olika perspektiv. Kumashiro argumenterar för att det inte är möjligt att inkludera alla minoriteter i skolundervisningen; det finns så pass många exkluderade grupper i dagens samhälle att ett inkluderande av samtliga i undervisningen skulle vara nästintill omöjligt. Dessutom finns risken att man förstärker utanförskapet genom att enbart fokusera på en egenskap hos gruppen. Vill man exempelvis inkludera funktionshindrade människor så kan man missa andra egenskaper såsom sexuell läggning eller ras (2009a, s. 15). Det är därför viktigt att ha kunskap om en individs mångfaldiga identitet, där flera egenskaper ryms inom en person. Det man däremot kan göra är att visa på texters *partiskhet*. Texter är påverkade av författarens samtid och den kontext som hen verkar inom. Detta gör att en text aldrig kan ses som en objektiv sanning, utan snarare en tolkning av någonting (2009a, s. 22). Att lyfta fram olika utsagor om och

7 För djupare insyn i normkritisk pedagogik, se exempelvis Bromseth och Darj (red.) (2010) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

8 Begrepp hämtat av Kumashiro från P.W. Jackson (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston; P.W. Jackson, R. Boostrom & D. Hanson (1993). *The Moral Life of Schools*. (1. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

olika perspektiv på företeelser ger inte en sanning, men en bredare kunskapsbas om dessa företeelser. Genom att vidare särskilt trycka på en texts partiskhet menar Kumashiro att det bidrar till att forma ett antiförtryckande sätt att tänka hos eleverna, om man som lärare uppmärksammar andra röster än de som verkar eller verkade inom den aktuella (västerländska) hegemonin.

Svenskämnets queerhet och litterära föreställningsvärldar

Svenskämnet i sig kan till viss del beskrivas som queert. I syftesbeskrivningen för svenskämnet på grundskolenivå beskrivs hur elever ”[i] mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska [...] ges förutsättningar [för] att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket 2011a, s. 222). I motsvarande syftesbeskrivning för gymnasieskolan ska undervisningen i svenska leda till ”utveckla[d] förmåga [till] att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Skolverket 2011b, s. 160). Genom arbete med texter, i ett vidgat perspektiv, ska alltså eleven med hjälp av reflektion och analys inte bara få en uppfattning om verket, utan även om sin omvärld och sig själv. Därmed blickar man ofta inom svenskämnet, säkerligen omedvetet, med en queer blick på litteratur där exempelvis stereotyper och karaktärsdrag analyseras och problematiseras, för att på så sätt framhäva nya kunskaper och erfarenheter. Sådana kunskaper kan behövas när elever ska utveckla sin förmåga att inta olika perspektiv och analysera sin tillvaro för att förstå hur den är konstruerad.

Inom den queerteoretiska litteraturforskningen har man funnit att en mothårsläsning, där läsaren tar en motsatt position i förhållande till vad som förväntas i texten, gör att man som läsare finner det som annars hade gått förbi obemärkt (Karkuletho 2012, s. 27). Därmed blir den queera läsningen en styrd process där den spontana läsningen åsidosätts för skapa en djupare läsoplevelse och

analys. Denna motströmsläsning använder sig Kumashiro av i sin beskrivning av användandet av antiförtryckande pedagogik inom litteraturundervisningen. Som lärare kan man uppmuntra elever att läsa utifrån ett annat perspektiv än de brukar. Detta menar han fungerar antidiskriminerande, eftersom eleven förhoppningsvis får syn på att den ofta tar den förväntade och ”normala” läsarpositionen eftersom den är mer bekväm att falla tillbaka på (2009a, s. 22). Kumashiro framhäver också vikten av att läsa med syftet att hitta det osagda, det som göms implicit i texten. Genom att ställa frågor till elever om vad som inte sägs i en text om exempelvis queera ungdomar och om hur den här tystnaden bidrar till uppfattningar om identitet och sexualitet, kan läraren trycka på en texts partiskhet och på så sätt ge det osagda mening genom det sagda.

Analys

Analysen av *Pojkarna* (Schiefauer 2011)⁹ genomförs med inspiration från Kevin Kumashiros (2009a) antiförtryckande pedagogik. Genom att fokusera på vad boken både säger och inte säger om olika fenomen och företeelser har analysen utkristalliserat tre teman. Dessa teman redogör jag för separat nedan, efter en inledande sammanfattning av romanens handling.

Pojkarna

Bokens handling utspelar sig någonstans i ett radhusområde under den svenska sommaren. De tre kompisarna Kim, Momo och Bella har alla tre fyllt 14 år, njuter av sitt sommarlov och trivs inte alls i den ungdomskultur som formas runt omkring dem bland deras jämnåriga. Huvudkaraktären Kim, som även är bokens berättarröst, beskriver skolan som en krigsmiljö där killarnas sexuella kommentarer och anspelningar haglar över tjejerna¹⁰ i korridoren på rasterna.

9 Fortsättningsvis ges endast sidreferenser till citat hämtade från romanen.

10 I boken använder sig Schiefauer av benämningen pojkar och flickor. Jag har i denna artikel istället valt att använda mig av beteckningarna killar och tjejer. Detta gör jag eftersom jag anser att det förstnämnda har en alltför stark koppling till barndomen, rent semantiskt. Epiteterna ”killar” och ”tjejer” anser jag vara bättre lämpat för att adressera personer i tonårsåldern.

Kim, Momo och Bella håller sig kvar i barndomens ljuva tillvaro genom att ägna sig åt maskerad och utklädnad. Momo, dotter till konstnärsföräldrar, syr dräkter och gör masker till dem alla tre och Bellas växthus, hennes främsta intresse, fungerar som skådeplats för tillställningarna. Bellas stora intresse för botanik och införskaffande av nya frön, som motpol till hennes ständiga omsorg om sin starkt medicinerade pappa, bidrar till att hon en dag får hemlevererat ett skott som hon inte känner igen och som hon inte beställt. Trots okunskapen om växten planterar hon den, och den utvecklas till en stor och praktfull blomma med vätskefyllda kapslar. En kväll, under en av sina maskerader, föreslår Kim att de ska dricka nektar från blomman. När de gör detta förvandlas de till pojkar:

Våra bröst var försvunna och höfternas rundningar hade raknat, axlar och armar hade fått annorlunda senor och muskler som syntes under huden. Våra halsar och nackar var bredare och mitt i halsen satt ett adamsäpple stort som ett moget plommon. [...] Våra magar var insjunkna, underhuds-fettet var borta, och mellan våra ben fanns inte längre någon skåra. Behåringen var kvar, gles och skör så att det smärtade när man strök hålen åt fel håll, och under den lilla busken, mellan låren, fanns en penis. (s. 43)

Denna förvandling blir startskottet för en inre resa för huvudkaraktern Kim och hennes identitetsutveckling. Flera kvällar i rad återkommer hon till växthuset för att dricka av nektarn och under nattens timmar leva som kille. Med hjälp av sitt nya yttre introduceras hon till den jämnåriga manskulturen genom mötet med Tony; "[t]illsammans upplever de både spänning och attraktion", och Kim dras in i en värld som hon länge betraktat utifrån (baksidestexten).

Tema 1: tjej- och killkultur

Kim, Bella och Momo är 14 år gamla och befinner sig i gränslandet mellan barndom och vuxenvärld. Med all sin kraft försöker tjejerna hålla sig kvar i barndomens lekfyllda tillvaro genom att isolera sig från andra jämnåriga och spendera sin lediga tid tillsammans i Bellas växthus. Kim beskriver den påtagliga oron för den kommande tonårs- och vuxenvärlden hos sig själv, Momo och Bella: "Vi höll

oss undan våra jämnåriga, vi aktade oss noga för att lyssna till hormonernas sång i blodet för vi anade att de kunde övermanna oss när som helst, utan vårt medgivande” (s. 14). Denna oro grundar sig inte bara i rädslan för att bli vuxen, utan också för att falla in i beteendemönster som de själva inte valt: ”[...] vart vi än såg fann vi bara de förutbestämda Kvinnomallarna. Vi knep ihop munnarna och slöt ögonen, vägrade att acceptera det oundvikliga. Det var en instinkt, en glödande gnista i bröstet: vad som helst fick hända oss, men inte det” (s. 15). Det som Kim benämner ”kvinnomallarna” hämtar hon från erfarenheter i skolan, främst utifrån hur killarna behandlar tjejerna där. Allt som oftast får tjejerna utstå kommentarer och glåpord från killarna, ofta med sexuella anspelningar:

Några pojkar går förbi några flickor och strax innan de är i jämnhöjd med varandra sätter en av pojkarna sin underarm framför gylfen och låter den sprätta upp som en ståduk ut från skrevet. Han spänner armen, knyter näven, härmar ljud han hört i filmerna han sett tillsammans med andra pojkar. En annan pojke uppmärksammar hans gest, bidrar med att trycka in tungan i kindens insida upprepade gånger. (s. 16)

Ibland går det även så pass långt att killarna gör fysiska närmanden, såsom i scenen där Bella efter en idrottslektion blir utsatt för ett övergrepp av ett gäng killar som drar av hennes t-shirt och sport-BH för att kunna tafsa på hennes bröst. Kim beskriver hur den enda verksamma strategin i dessa situationer är att vara passiv: ”Det fanns bara ett fungerande sätt att bemöta dem: hålla munnen stängd, hålla ryggen rak, hålla masken intakt fastän alla de där orden och gesterna bet sig fast under skinnet varje gång” (s. 16).

Den killkultur som Kim genom sin förvandling träder in i är starkt präglad av machoidealet som hegemoni. Under sin andra kväll som killar stöter Kim, Bella och Momo på Tony, ledaren för ett av killgängen i staden. Han framställs som en hård kille, klädd i militärkängor, läderjacka och armar prydda av tatueringar. I romanen beskrivs hur han har lätt att få ”rådjursflickornas” intresse, och kring honom byggs en illusion upp av att vara en ”erövrare”:

Det handlade om Tony, om en tjej han hade knullat. Hon hade stönat som en porrstjärna, skriket och velat ha satsen i munnen. Och Tony hade sprutat henne i ansiktet och sedan, när han dragit på sig byxorna, hade han tagit upp en hundring och kletat fast den i sperman på hennes kind. ”Här har du din djävla hora”, hade han sagt och sedan hade han gått. (s. 104)

Bilden av Tony, berättad av hans kompanjon Höken, visar på den manliga gemenskapens upprätthållande av dess hegemoni, där alfa-hanens roll skyddas genom att framställa honom som en erövrare, den starka med kontroll över kvinnan, där förnedring och förtryck är medel för att bevara statusen. Trots att denna machokultur verkar i killgruppen som Kim umgås med, så besväras hon inte nämnvärt av det. Hon får nämligen möjligheten att få uppleva den annars hatade och fruktade killkulturen inifrån, och den framstår då inte längre så hotande som den tidigare gjort:

Det fanns ingen girighet i hans händer, ingen falsk mjukhet i rösten, inget habegär i ögonen. Det fanns ingen känsla av att han ville åt mitt allra mjukaste, det som varje människa har längst in och som måste behandlas mycket varsamt för att inte gå sönder. Jag deltog inte i en lek som lektes på någon annans villkor. Nej, detta var något annat, något jag aldrig förut upplevt. Det skrämde mig inte. Jag begrep det. (s. 72)

Detta första tema belyser hur såväl tjej- som killkulturen som gestaltas i boken visar på hur det finns färdigstöpta mallar för barn och ungdomar att falla in i. Kim betraktar sin och sina jämnårigas tillvaro med kritiska ögon, där ”rådjursflickornas” sminkdränkta ögon som skådar upp mot de väl ansedda killarna eller Hökens beskrivning av Tony som erövrare och förnedrare genomskådas som skådespel och charader. Dikotomierna mellan tjej och kille upprätthålls genom att det repellerande motsatsförhållandet skapar en attraktion mellan de båda parterna, såsom förväntas av den heterosexuella matrisen. Killarna för vidare traditionen av övertag genom att reproducera handlingsmönster de sett i olika typer av filmer, och tjejerna reproducerar samma mönster genom att anpassa sig till killarnas blickar: ”hon lät sin kropp mjukna och formas när pojkarna sneglade på den” (s. 83).

Tema 2: förklädnad som subversiv handling

En tydlig tematik i boken är förklädnad som emancipatorisk strategi, främst för Kim. Hon beskriver tidigt i boken det obehag hon känner för sig egen kropp:

Min kropp satt på mig som något främmande, en gummidräkt som klubbade och kliade, men hur jag än rev med naglarna satt den där den satt. Om nätterna kunde jag drömma att min kropp föll av mig. Det var enkelt, plötsligt hittade jag en dragkedja i huden. Ibland satt den långsamt med innanlåret, ibland över magen, utmed ryggen eller mellan benen. Jag öppnade den, kunde känna luften sila i mot min riktiga hud därunder, som ett vakuum när det släpper. Och jag skalade av mig skinnet, klev ur det som ett smutsigt klädesplagg och kände det svala golvet mot mina nya fotsulor. Men när jag gick mot spegeln för att se hur jag egentligen såg ut vakande jag alltid innan jag hunnit fram. (s. 15)

Leken och maskeraden blir för Kim, Momo och Bella ett sätt att hålla sig kvar i barndomen och distansera sig från den påtryckande ungdoms- och vuxenvärld som formas runt omkring dem, och deras jämnåriga: "[...] jag längtade så efter att få sätta en mask mellan mig själv och världen igen. Att få dra på mig en dräkt som gjorde mig till någon annan" (s. 38). Genom att ikläda sig olika roller får de för en stund fly tillvaron runtomkring dem. När då möjligheten att rent fysiskt förvandlas till någonting annat introduceras med hjälp av den mystiska växten i Bellas växthus blir utklädanden som flykt införd i verkligheten på riktigt.

Att tjejkarna förvandlas till killar tillåter dem att undkomma den "kvinnomall" som de befarar att falla in i, och även att undkomma den manliga, granskande blicken på dem. Litteraturhistorikern Michail Bakhtin beskriver den medeltida maskeraden och karnevalen som ett tillfälle för människan att bryta mot gängse normer och maktstrukturer för en stund (2007, s. 21). I och med den festliga anda som karnevalen förde med sig tilläts man driva med klassamhället, främst adeln och prästerskapet. Under karnevalen sågs alla som jämlikar, där inga yttre tecken eller olika typer av kapital styrde bemötandet av den personen. För en stund var man bara en män-

niska bland andra människor.¹¹ I modern tid har transvestismen¹² fått den subversiva funktion som karnevalen hade under medeltiden. Ambjörnsson menar att transvestism och cross-dressing¹³ är subversiv eftersom ”de parodierar den heteronormativa ordningen, där genus och begär förväntas följa av ett visst kön” (2006, s. 148f).

Pojkarna kan ses som en transvestitisk gestaltning av tjej- respektive killkulturer där båda är dragna till stereotypiska ytterligheter. Killarna i boken framställs som macho med ett hårt yttre medan tjejerna gestaltas som underkastade med ett begär att tillfredsställa killarna och deras krav på hur en tjej förväntas vara. Kim och hennes vänner befinner sig i ett mellanläge mellan dessa båda ytterligheter och känner inte tillhörighet till någon av dem.

Samtidigt som förklädnaden har en subversiv funktion i romanen så har den alltså även en emancipatorisk funktion. Eftersom i synnerhet Kim känner sig så pass obekvämt och främmande i sin tjejkropp blir pojkroppen en säker tillflyktsort. Hon lämnar inte bara kvinnomallen och tjejnornerna bakom sig, utan får även leva ut andra sidor som traditionellt är förtryckta hos kvinnor. Ett exempel på detta är den sexuella driften och lusten. Som tjej är hennes sexuella lust inte så framträdande, och hon beskriver sitt eget kön som livlöst: ”Skåran där nere var torr, porös. Mitt finger hittade öppningen, sökte sig in, försökte, önskade plötsligt desperat att där skulle finnas någon känsla, något av värde. Men där fanns ingenting. Det var dött, en ansamling vävnad utan nervtrådar eller receptorer” (s. 85). När hon som kille istället bejakar sin sexualitet genom bland annat onani infinner sig en helt annan lust och känsla: ”Den var en värmepunkt, en glödande kärna, ett centrum som gav mig tunnelseende. Det ryckte och ilade, svallningarna for uppåt och ut och jag drog häftigt efter andan...” (s. 59f). Som kille får Kim uppleva sexuell lust och orgasm, vilket hon inte tillåter sig att göra som tjej. När Kim får sin första mens, ett tecken på kvinn-

11 För vidare läsning, se Michail Bachtin. (2007). Rabelais och skrattets historia: François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen. 3. uppl. Gråbo: Anthropos.

12 Användandet av ett annat köns könsuttryck.

13 Iklädande av det motsatta könets kläder, ofta utan specifik orsak eller avsikt.

lig könsmognad, använder hon sig av förvandlingen för att slippa blödningen och värken. Dikotomierna man och kvinna blir därmed särskilt påtagliga i boken när det kommer till könsens olika fysiska förutsättningar och förhållningsregler.

Jag tror att många känner igen sig i känslan att längta efter att få iklä sig en annan roll än den egna: att få fly det egna livet för att få uppleva ett annat. I boken får Kim möjligheten att undslippa "kvinnomallarna" och de förväntningar som följer med dem, för att istället uppleva en tillvaro fri från krav och måsten. Så kan det förstås vid en första läsning i alla fall. Vid en vidare läsning framkommer att det transvestitiska temat fungerar som ett förtydligande element för läsaren, där både den manliga och den kvinnliga stereotypen problematiseras med hjälp av beskrivningar av respektive grupps hegemoniska tillvaro. Trots att den manliga tillvaron är en tillflyktsort för Kim för även den med sig normer och krav på hur man bör vara och agera.

Tema 3: människans ambivalens

Kim, Bella och Momos resa med hjälp av den mystiska växten ger dem en ovanlig möjlighet att få uppleva tillvaron ur "den andres" perspektiv. Man skulle kunna anta att denna insikt skulle bidra till en ännu tydligare identitetsbildning där en tillhörighet formas, men fallet blir snarare tvärtom. Främst för berättarrösten Kim, redan förvirrad inför tonårslivet och vuxenblivandet, blir dessa nya erfarenheter ytterligare ett ambivalent inslag i hennes liv.

Kim beskriver hur hennes killkropp passar henne som handen i handsken. Hennes redan könsneutrala namn gör att hon inte måste utforma en roll som hon träder in i när hon förvandlas till pojke, utan hon kan fortsätta vara sig själv fast med ett annat yttre. Kims ambivalens dämpas därmed tillfälligt genom förvandlingarna. Det som får henne att fortsätta förvandlas kväll efter kväll är förälskelsen i Tony och längtan efter nya adrenalintriggande äventyr. Relationen mellan Kim och Tony är prestationsorienterad, och Tony testar Kims förmågor genom att ge henne svårare och svårare uppdrag:

[...] Tony testade mig och fann att jag dög. Det var aldrig beundran, aldrig vänskaplighet, bara detta enda: att jag klarat provet han förberett åt mig. [...] Vad fick mig att längta så blossande hett efter att den [Tonys blick] skulle falla på mig? Kanske för att ingen annan någonsin sett på mig så. Det sporrade mig. Jag visste att jag var tvungen att överträffa mig själv varje gång för att få ha honom kvar. (s. 74)

Ju mer Kim och Tony umgås, desto närmare kommer de varandra. Närheten visar sig inte bara genom vänskaplig närhet, utan också genom att relationen får mer av en intim karaktär. I en scen i boken, när en bil de stulit kapsejsar och de väljer att övernatta i den, somnar de båda nära varandra hand i hand. I en annan scen, när de flyr från ett avslutat inbrott, snubblar de på varandras fötter och faller till backen med Tony liggandes ovanpå Kim. För en stund uppstår en attraktion, en laddning mellan de två, ett outtalat begär som gör sig påmint:

Tony låg ovanpå mig, hans tunga kropp hävdes i häftiga andetag. Hans ben på varsin sida om mina, hans händer låsta kring mina handleder och hans hårda kuk mot mitt lår. [...] Jag såg förvåningen i hans ögon. [...] Och där, i den mörka skogen, skulle jag ha kunnat öppna en ny verklighet. Jag skulle kunna ta Tonys huvud mellan mina händer, jag skulle kunnat kyssa honom på munnen med mina pojkläppar, jag skulle kunna viska till honom att det kunde vara så, att vi fick, att det skulle vara så, att det inte fanns något att vara rädd för. [...] Vi behöver inte leka den här leken längre, all din kärlek finns här, inuti mig, jag har hur mycket som helst. (s. 108f)

Samma sak händer mellan Kim och Momo en kväll när Momo kommit för att uttrycka sin oro över Kims välmående och uttrycker det som att Kim är på väg att gå sönder, att bli ”något halvt, något trasigt” (s. 112). I Momos försök att visa sin omsorg för Kim går det så pass långt att de har sex, Kim iklädd sin killkropp: ”Jag gled in i henne, jag kände Momo överallt kring mig, hennes mun var tätt intill mitt öra och rösten kom som i andfådda stötar: - Stanna hos mig. Gör det inte mer, gå aldrig mer till honom” (s. 113). En del av den queera läsningen är att se sprickor i en text där queera uttryck får möjlighet att sippra igenom. Bland annat är det homosociala

begäret en form av queert uttryck där manliga karaktärer, som annars bidrar till att upprätthålla en manlig hegemoni, rör sig från den vänskapsrelation de redan etablerat till att dra sig mer mot en erotisk relation (Ambjörnsson 2006, s. 160ff). Kim upplever alltså två homosociala relationer som faller över till att bli erotiska, båda gångerna iklädd sin killkropp. Hennes sexuella uttryck och begär sker inom ramarna för en slags intersexeuell tillvaro, där hennes känslor för såväl Tony som Momo är präglade av både kvinnliga och manliga handlings- och tankemönster. Hennes sexualitet och könsidentitet är en form av bisexualitet där attraktion finns gentemot båda könen. Hennes eget könsuttryck präglas av en transsexualitet där ett manligt yttre tilltalar henne mer än den kvinnliga kroppen.

Efter det intima ögonblicket med Tony är det som om tillvaron ändras för Kim. Tony tar avstånd från henne, och förvandlingen hjälper inte längre för att mota bort ambivalensen. Kim märker att Tonys avståndstagande från henne yttrar sig i att han vänder sig till rådjursflickorna för lek och intimitet, vilket sårar Kim. När det vid ett tillfälle går så långt att Tony tvingar sig på en tjej reagerar Kim starkt och attackerar honom: ”Jag stod inte ut med det jag såg, allt han var, hur han tog och utnyttjade och sedan slängde bort människor som om det inte spelade någon roll” (s. 126). Kims ilska gentemot killkulturen återvänder, men istället för att förbli passiv agerar hon och slår tillbaka. På grund av oron för repressalierna flyr Kim från familj och vänner och hinns då ikapp av sin ambivalens:

I bilrutan skymtade jag mitt ansikte och jag ville inte kännas vid det, ville inte veta av mig själv. Någon flicka var jag inte, henne hade jag för länge sedan gjort mig av med. Och pojken, honom hade jag förstört och förtärt tills bara ett monster fanns kvar. Jag höll upp händerna framför mig som om de var speglar, som om jag skulle kunna hitta ett nytt, tredje ansikte i mina handflator. Men mina händer hade ingen tröst att ge. (s. 137)

Kim fortsätter att leva ett liv på flykt och livnär sig genom att bosätta sig i övergivna sommarstugor och ta del av deras bortglömda matförråd. Först när Kim blir kontaktad av Bella i vuxen ålder tvingas hon konfronteras med sitt identitetssökande på nytt. Ambivalensen har tynat bort och istället är det de mänskliga karaktärsdragen som

framhävs. Kvinnomodellen och machokulturen är inte närvarande, och därmed inte längre de normerna. Istället har de båda förenats i en symbios som tillsammans skapar en människa: ”Som att minnet av pojken finns kvar i kroppen, som att kvinnans framväxt kommit av sig, stannat av. Det finns en pojke där i spegelbilden och han är tanigt outvecklad, barnsligt hårlös. Kvinnan ligger som ett flor över honom, skyddar honom med sitt hölje. En människa är det” (s. 153).

En antiförtryckande läsning

I skolans styrdokument framhävs vikten av att belysa det svenska samhällets mångkulturalitet och internationalisering. Rent retoriskt är detta goda formuleringar och goda tankar som bland annat ska bidra till att förhindra fientlighet och intolerans bland samhällets framtida medborgare. Ett sätt att förhindra dessa fobiska inställningar till ”de andra”, ”de avvikande” är att utsätta och exponera elever för utanförskap för att därigenom skapa en inlevelseförmåga och därmed förståelse för andras situation (Kumashiro, 2009b, s. 30). Kumashiro menar att man kan tvinga elever till att reflektera genom att ställa dem inför en kris och skapa ett obekvämt möte med obekvämt kunskap: ”When in crisis, students feel that they have just learned something that requires some response” (ibid, s. 30). Litteraturen är en väg att gå för att åstadkomma denna ”utsatthet”. Litteraturen erbjuder elever en resa in i en annan tillvaro utan att den egna personen och erfarenheten fokuseras: utsattheten är och förblir fiktiv. De fiktiva förs sedan ihop med verkligheten, och föreställningsvärldar kan börja omformuleras genom diskussion, samtal och reflektion.

Pojkarna är en bra utgångspunkt vid skolarbete om kön, normer och könsuttryck. De grundläggande motiven i boken är tillhörighet, identitet och kärlek, känslor styrda av såväl lust och begär som ömhet gentemot vänner och familj. Det som gör boken särskilt användbar är dess igenkänningspotential, eftersom huvudkaraktärerna är i samma identitetskapande process som många av eleverna befinner sig i eller har befunnit sig i. Att vara osäker på gruppstill-

hörighet har säkerligen flertalet elever upplevt i ett eller annat sammanhang, i såväl skolan som på fritiden. Att jobba utifrån igenkänning är en metod som Kumashiro förespråkar, eftersom litterära karaktärens utveckling kan kopplas till den egna tillvaron (2009b, s. 30ff). Genom att ställa frågor till texten såsom ”Har du upplevt liknande konflikter eller händelser i ditt liv?” eller ”Har du behandlat kamrater som karaktärerna behandlas i boken?” ges eleven möjlighet att se kopplingar mellan boken i fråga och sitt eget liv. På så sätt får eleverna tillfälle att tydligare internalisera och greppa de sociala problem och maktstrukturer som litteraturen synliggör (ibid, s. 30ff). Genom *Pojkarna* kan man även arbeta med det osagda i litteratur. Läser man vidare med queerteoretiska glasögon framträder flera queera och transsexuella situationer där identitetsskapande och samhällets förväntningar på individen problematiseras. Dessa situationer kan användas för att synliggöra och problematisera varför killar och tjejer beter sig som de gör, varför tjejer (ibland) ser sig som mindre värda än pojkar och varför det normbrytande ses som avvikande. Genom att använda sig av Kumashiros antiförtryckande pedagogiska tanke kan könskodade normer synliggöras genom att se till vad som *inte* sägs i *Pojkarna*. Frågor som ”Vad innebär det att vara tjej?” och ”Vad innebär det att vara kille?” kan användas för att definiera det som lämnats odefinierat i boken, samt synliggöra de förväntningar som eleverna kan vara styrda av.

För att kunna jobba antidiskriminerade på en djupare nivå behöver eleverna göra självkritiska analyser. Kumashiro menar att eleverna behöver tydliggöra för sig själva vad de redan känner till och är bekanta med inom det som litteraturen behandlar och vilka stereotyper och förväntningar som styr deras syn på tillvaron. Genom att ställa dessa stereotyper i kontrast till litteraturens framställning av, som i det här fallet, kön och könsuttryck kan en diskussion föras om hur dessa förväntningar påverkade läsningen, men också hur förväntningarna ifrågasattes och omformulerades (ibid, s. 30ff). Sådana diskussioner kan också bidra till att eleven börjar reflektera över hur hen bör omvärdera sin syn på tillvaron, och hur hen kan använda sig av den nya insikten för att skapa nya förhållningssätt gentemot människor i sin omgivning. Vidare kan självanalysen

öppna upp för ett flerstämmigt klassrum där olika erfarenheter och tolkningar får utrymme. Våra erfarenheter styr många gånger vår läsning, och genom att lyfta dessa ökar chansen för ett tolerant och respektfullt lärande där alla får komma till tals.

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny. (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bachtin, Michail (2007). *Rabelais och skrattets historia: François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. 3. ed. Gräbo: Anthropolos.
- Butler, Judith. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Karkulehto, Sanna (2012). "Litteraturforskning och queerpolitisk läsning". *Queera läsningar: litteraturvetenskap möter queerteori*, s. 18-41; i Kivilaakso, Katri, Lönnngren, Ann-Sofie & Paqvalén, Rita (red.) (2012). *Queera läsningar: litteraturvetenskap möter queerteori*. Hägersten: Rosenlarv.
- Kumashiro, Kevin K. (2009a). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen. *Tidskrift för genusvetenskap*. 2009:1, s. 11-34.
- Kumashiro, Kevin K. (2009b). *Against common sense: teaching and learning toward social justice*. Rev. uppl. (2. uppl.) London: Routledge.
- Schiefauer, Jessica. (2011). *Pojkarna*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011a). Stockholm.
- Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011b). Stockholm.

Linn Friberg

fick för ett år sedan sin gymnasielärarexamen i svenska och religionskunskap, och arbetar sedan dess som svensklärare på en 7–9-skola i Lidköping. Hon arbetar också med implementering av värdegrundsfrågor i undervisning, som en del av kommunens gemensamma värdegrundsprojekt för samtliga 7–9-skolor i kommunen. Projektet fokuserar just nu på jämställdhet, genus och normer.

Det utskällda ämnets historia

Björn Kindenberg

Inledning

Den här artikeln beskriver tillkomsten av grundskolans ämne svenska som andraspråk (sva) och de problem som förknippats med ämnet. Vad menas då med problem? Som visas i Josefin Nilssons artikel "Ett inkluderande svenskämne – i den flerspråkiga skolan" har ju sva-ämnet kraft att utveckla och stärka undervisning, att snarare vara en pedagogisk problemlösning än ett problem. Det finns ett uppenbart behov av ett svenska som andraspråksämne. Men det finns samtidigt, vilket Aina Bigestans och Anna Kayas artikel "Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända. Om att anpassa svenskämnen och svenskläroverutbildningarna till det flerspråkiga samhällets elever" belyser, ett behov av att systematisera ämnet, ut-
anför och ovanför den enskilt duglige lärarens klassrum. Min artikel kan läsas som en bakgrund, för att bättre förstå såväl ämnets utmaningar som möjligheter.

Svenska som andraspråk – ett ifrågasatt ämne

En kärnfråga i debatten om ämnet svenska som andraspråk är egentligen denna: Vad är det unikt svenska? "Blott Sverige ämnet svenska har" skulle man, med en parafras på skalden Almqvists sentens från 1800-talet, kunna svara. Sverige och den svenska skolan har dock ett ytterligare svenskämne, ämnet svenska som andraspråk, ett ämne som utmärker sig genom att återkommande vara föremål för bitvis hätska debatter. I debatten har ämnet, allt sedan det först inrättades, kommit att beskrivas som en språkutvecklingens b-lagsserie, ja rentav som ett ämne med en dold uppgift: att hålla kvar invandrare i "blattesvenska", begränsade till att "sälja bananer" (Milani, 2013) (Stroud, 2013).

Bakom denna indignerade kritik har legat en anklagelse att hela det svenska etablissemangen av illvilja försöker stänga ute invandrare

och hålla dem ned i halvspråkighet. En variant av kritiken ser snarare i ämnet en kapitulation hos myndigheterna inför vissa invandrargrupperns ovilja att lära sig svenska, varför ett mindre kravfullt svenskämne tillkommit. Oavsett om man ser skolämnet som ett utslag av illvilja eller missriktad välvilja ovanifrån, så finns ett underliggande antagande att sva-ämnet ger ett förenklat ”halvt” språk, till skillnad från ämnet svenska¹⁴.

Ämnets historik och tillkomst

Skolämnet svenska som andraspråk inrättades 1995, utbildningspolitiskt sett ett mycket sent inrättat ämne. Ämnet svenska däremot är jämgammalt med folkskolan. Svenskämnet hette då ”modersmålet” och innefattade enligt folkskolestadgan från 1842 innehållsmässigt ”läse- tal- och skriföfningar”. Till detta kom under 1800-talet att läggas studier av litteratur och svenska språket som sådant (Thavenius, 1999), vilket vi väl idag ser som en del av ämnets kärna.

Ämnet svenska, som det framträder i styrdokumentet, har sedan tillkomsten haft en roll som kulturarvsbevarare av det genuint svenska, ett modersmålsämne för fäderneslandet och en garant för det svenska språket. Svenska språket har genomgått en gradvis historisk process av systematisering, från ett löst sammanhängande fornsvenskt nätverk av dialekter och varieteter, till ett standardiserat nationalspråk. Artonhundratalets folkskola bidrog alltså till att konsolidera både det svenska språket som nationalspråk och Sverige som nation.

Det ursprungliga svenskämnet, modersmålet, är således fött ur nationalismens enhetssyn på folk och språk. Ett andra svenskämne, ett svenska som andraspråk, skulle i detta tidevarv ha varit en anakronism. Men med tiden, och framförallt under efterkrigstiden, började föreställningen att ett lands alla invånare talar ett och samma språk att luckras upp. Framförallt arbetskraftsinvandringen under senare delen av 1960-talet tillförde Sverige nya språk. Det innebar också att utbildningen mötte inlärare i vuxen ålder, eller en

14 I Martin Ingvars enmansutredning (2014) gjord på dåvarande regeringens uppdrag, talades om halvspråkighet som en effekt av sva-ämnet.

bit upp i skolåren, som hade ett annat modersmål än svenska. Detta var en ny utmaning för dem som i olika skolformer undervisade i svenska. För grundskolans del kom utmaningarna, på de ställen där de antogs, att mötas med särskild undervisning i ”svenska som främmande språk”. Detta kan ses som embryot till det senare svämnet, men betraktades vid den tiden uteslutande som en stödåtgärd, ofta bedriven av lärare utan särskild erfarenhet eller formell utbildning för denna typ av undervisning (Hyltenstam & Milani, 2013, s. 77).

Frågan är dock om en formell utbildning i undervisning av ämnet hade gjort någon större skillnad för den presumtive främmandespråkläraren under det tidiga 1960-talet. Termen svenska som andraspråk var ännu inte myntad och främmandespråksynen på språkinläring dominerade. Den rådande tanken var alltså att individens språkutveckling gick från ett felbemängt nybörjarspråk till ett mer eller mindre felfritt svenskt språk, via intensiv, isolerad färdighetsträning, där målspråkligt felaktiga beteenden skulle notas bort.

Detta behavioristiska synsätt gjorde inte någon skillnad på olika typer av fel vid andraspråksinläring. Idag ses vissa typer av fel hos inlärare som ofrånkomliga, som tecken på att språkutvecklingen går vidare mot mer avancerade faser – och därmed mer avancerade fel. I andraspråksundervisningens tidiga skede däremot sågs alla fel som angelägna att arbeta bort, utan egentlig systematik (Abrahamsson, 2009, s. 30f). Den tidiga andraspråksforskningens behavioristiska syn på språkutveckling, stod i samklang med skolans främmandespråksundervisning som en stödinsats.

Både andraspråksforskningen och andraspråksundervisningen skulle komma att förändras, om än i olika takt. 1982 hämtades termen ”andraspråk” in från internationell begreppsanvändning och därmed kunde en distinktion göras mellan andraspråk och främmande språk (Hyltenstam & Milani, 2013). Det öppnade, åtminstone i teorin, för att se svenska som andraspråk som ett interimspråk med en inlärningsgång på egna villkor och inte bara som ofullständig eller felaktig svenska.

Den logiska följderna för skolans undervisning skulle ha varit att

se att språkutveckling sker på alla nivåer, från nybörjarens till den avancerade användarens, att inläraren aktivt och självständigt sluter sig till regler för hur språket fungerar. Med det synsättet behövs inte i första hand enkla nybörjartexter och lösryckta grammatikövningar för alla, utan individuellt anpassade och kommunikativt och kognitivt utmanande uppgifter på alla nivåer av språkutveckling.

Men likställandet mellan andraspråkstalaras svenska med nybörjarsvenska levde kvar i skolan. Ämnet svenska som främmande språk fick plats i läroplanen Lgr80, där det hade en tydlig inriktning mot nybörjarundervisning till dess ”tillräckliga kunskaper” (s. 142) för att delta i ordinarie undervisningen uppnåtts. I läroplanens mål och riktlinjer beskrevs ämnet betecknande nog under huvudrubriken ”Elever med särskilda behov” (s. 53ff), jämsides med beskrivningen av elever med ”svårigheter i skolan” (ibid).

Medan andraspråkstalaran i forskningen börjat ses som en individ med kreativitet och språklig slutledningsförmåga, oavsett färdighetsnivå, så dröjde alltså läroplanens syn kvar i behaviorismens tolkningsram, där språkutveckling handlade om att förstärka korrekta språkliga beteenden och utsläcka inkorrekta. Först mot slutet av 1980-talet började man från utbildningspolitiskt håll diskutera möjligheten att inrätta ett andra svenskämne, byggt på mer moderna antaganden om språkutveckling.

Det har påpekats (Hyltenstam & Milani, 2013, s. 79) att det inte var utan dramatik som ämnet kom in i skolans alla skolformer. På gymnasiet inrättades ämnet svenska som andraspråk 1989, stött av de borgerliga partierna och, efter viss tvekan, även av den socialdemokratiska regeringen. Den borgerliga regeringen var dock helt emot förslaget om ett svenska som andraspråksämne i grundskolan, när detta lämnades som förslag några år senare i betänkandet *En skola för bildning* (SOU 1992:94). Skolminister Beatrice Ask menade att detta skulle dela in eleverna i ett A-lag och ett B-lag (Tingbjörn, 2004, s. 756), ett argument som skulle komma att återupprepas genom åren. Först efter politiskt maktskifte 1995 såg ämnet svenska som andraspråk dagens ljus även i grundskolan.

Den nya läroplanen (Lpo94) gav ämnet svenska som andraspråk en helt ny status, åtminstone rent kursplanemässigt. Från att ha av-

handlats närmast schematiskt i föregående läroplan, på en bråkdel av svenskämnets sidutrymme, så är sva-ämnet i Lpo94 lika utförligt beskrivet som ämnet svenska. Ämnet är i Lpo94 inte heller något avskilt från svenskämnet. Flertalet formuleringar om innehåll och syfte är desamma ämnena emellan och i kommentarmaterial märks att ängslig språkriktighetsiver gett vika för en modern syn på språkutveckling:

”Att kunna tänka sina tankar på det nya språket och formulera dem är viktigare än korrektheten, som kommer i ett senare stadium. ”Forskning har visat att eleverna behöver bli medvetna om att språkfel ofta är något positivt, ett tecken på utveckling och språkinläring”

(Skolverket, 2000, s. 52)

Men den positiva uppvärderingen av andraspråksutveckling i kansliprosatexter, motsvarades dessvärre inte av någon uppvärdering av själva ämnet i praktiken, i elevers och lärarstudenters ögon. Väl ett halvt decennium efter ämnets införande kunde utredningen *Mål i mun* i början av 2000-talet konstatera att svenska som andraspråk var ”ett ämne med låg status”, som både elever och lärarstudenter skydde (s. 337).

Ytterligare ett par år senare utkom Myndigheten för skolutveckling med en rapport (MSU 2004), där organisationen av ämnet problematiserades. I rapporten fördes fram att ämnet, trots de bästa intentioner rentav kommit att bli stigmatiserande. Kanske borde man, resonerade myndigheten, överväga att åter avgränsa sva-ämnet till en grundläggande nybörjarundervisning. Istället borde, menade rapporten vidare, de fortsatta undervisningsbehoven hos andraspråkstalare, efter den mest grundläggande nivån, tillgodoses inom ramen för det ordinarie svenskämnet.

Myndighetsrapporten var noga med att påpeka att detta, mycket skissartade, förslag skulle komma att stå och falla med att kompetensen verkligen fanns hos svensklärarna i detta tänkta ”vidgade svenskämne”. Rapporten skissade några kompetensutvecklingsbehov, för alla skolans lärare, utifrån detta utvidgade ämne: kunskaper om andraspråksinläring, om att lära ämnesinnehåll på ett andraspråk och om bedömning av detta.

Från andraspråksforskningshåll kom nu snabbt kritik mot rapporten som anklagades för att vara ett metodologiskt hafsverk, tunt empiriskt underbyggd i förhållande till de vidlyftiga tankarna om en omorganisation av ämnet. Borde inte ämnet svenska som andraspråk istället för att avskaffas, tvärtom stärkas? Borde man inte först se till att det fanns behöriga undervisande lärare i ämnet, innan själva ämnet ifrågasattes?

Delvis kan nog kritiken från universitetshåll ses som ett sätt att slå vakt om de resurser som följer med skolämnesstatus: egen timplan, tid på schemat, krav på behörighet, läromedelsanslag och i förlängningen mer utrymme i – och mer finansiering till – lärarutbildning. Kanske hade den metodologiska kritiken mot myndighetsrapporten inte varit lika vass, om rapportförfattarna utifrån samma underlag dragit slutsatsen att svenska som andraspråk behövde stärkas som separat ämne? Oavsett motiv, så var – och är – kritikernas invändning berättigad. Vilka grunder finns det egentligen för att lägga ned ett ämne som aldrig fått någon chans att fungera som det var tänkt?

Men faktum är också att rapportens kritiker tio år senare själva kom att lansera ett förslag till en omorganisation av ämnet, som i mycket liknade det förslag rapporten skisserat. Sva-ämnet borde enligt detta förslag delas upp i ett utbildningsarrangemang för nyanlända elever, det vill säga en grundläggande nybörjarnivå, och ett utbildningsarrangemang för andraspråkstalare på mer avancerad nivå, vars undervisning borde ingå i ”det reformerade” ämnet svenska, det vill säga den ordinarie svenskundervisningen, om än förstärkt. (Lindberg & Hyltenstam, 2013).

Man bör se detta nygamla reformförslag delvis i ljuset av den nya läroplan (Lgr 11) som tillkom under tiden mellan myndighetsrapportens och dess belackares respektive förslag. Likheten mellan de båda svenskämnen har i och med Lgr 11:s kursplaneformuleringar betonats ytterligare och ämnesbeskrivningarna har blivit snarlika på gränsen till identiska. Det lämnar helt enkelt inte så många andra möjligheter för den som vill reformera ämnet, annat än att göra en åtskillnad mellan ämnena.

Men också den otydlighet kring vad ämnet är och vilka det är till för, som hemsökt ämnet alltsedan det inrättades, torde ha spelat in i

reformförslaget. Trots en ökad insikt om vad andraspråksutveckling är och hur god andraspråksdidaktik kan stötta en sådan, så finns det fortfarande idag stor otydlighet om vad ämnet är och vilka det är till för. I vetenskapsrådets rapport ”Flerspråkighet – en forskningsöversikt” summeras detta under rubriken: ”Implementeringsproblematiken i svenska som andraspråk” (Hyltenstam & Milani, 2013, s. 78). Svenska som andraspråksämnet tycks, som denna historik låtit ana, lida av en evig implementeringsproblematik.

Problematiken kring ämnet svenska som andraspråk – fem områden

Implementeringsproblematiken består förstås av flera problem. Vilka dessa är, eller vilka som är de allvarligaste, beror på vem man frågar, men åtminstone fem områden torde de flesta kunna enas om:

- Likheten mellan de båda ämnena i läroplanen
- Olikheten mellan de båda ämnena i lärarutbildningen
- Den segregeringseffekten av svenska som andraspråk
- Få behöriga lärare i förhållande till behovet
- Urvalsproblemet – vem får vilket ämne?

Återstoden av denna artikel kommer att ge en bakgrundsbild till dessa områden för att sedan avslutningsvis försöka se ett gemensamt motiv i de olika bilderna, där vi kommer tillbaka till frågan om det genuint svenska. För en diskussion om tänkbara lösningar för framtiden hänvisas som redan nämnts till Aina Bigestens och Anna Kayas artikel.

Likheten mellan de båda ämnena i läroplanen

Den nu gällande läroplanen kan på många sätt karakteriseras som en kursplan med en additiv, berikande inriktning i sin språksyn (Economou, 2007, s. 39). Ett andraspråk ses i Lgr 11 som en styrka, något som läggs till och förstärker språkutvecklingen, helt och fullt jämställt med svenskämnet.

Denna läroplanshistoriska stushöjning, från stödämne för lågpresterande till språkutvecklingsämne oavsett behärskningsnivå, är naturligtvis i sig glädjande. Men samtidigt har denna utveckling skett på bekostnad av ämnets identitet. Kursplanerna framstår vid en jämförande läsning som i det närmaste ordagrant likalydande. Faktum är att bara några få procent skiljer dem åt beträffande formuleringar i text. Även om små skillnader i målformuleringar, som det för ämnet svenska som andraspråk unika målet om språkliga strategier, kan vara avgörande så är det i praktiken, när skillnaderna inte poängteras i kursplanebeskrivningarna, hart när omöjligt att ur formuleringarna utläsa vad som skiljer de två ämnena åt.

Tanken med de likartade kursplanerna har varit att bryta uppfattningen om ämnet som en förenklad och tidsbegränsad stödin-sats. Istället har man velat ge ämnet en självständig grund, i likhet med det traditionella svenskämnet (Lindberg & Hyltenstam, 2013, s. 30). Baksidan har blivit att elever med behov av undervisning i svenska som andraspråk på olika nivå i realiteten undervisats tillsammans med, och på samma sätt som, elever i traditionell svensk-undervisning. När skillnaderna ändå är obefintliga mellan ämnena, varför då göra skillnad i undervisning?

Är ett skolämne överhuvudtaget en lämplig form för ett så komplext fenomen som andraspråksutveckling? Lgr 11:s kursplaner är uppbyggda kring ett betygssystem, samma för alla ämnen, och inte i första hand lämpligt för att bedöma utvecklingsgången i svenska som andraspråk. Kursplanerna för grundskolan är uppbyggda kring det oreflekterade antagandet att varje elev börjar i den svenska skolan vid sju års ålder, oavsett ankomst till Sverige. Det får märkliga konsekvenser. I årskurs 1–3 går man enligt ämnets centrala innehåll igenom alfabetet, stor och liten bokstav och samband mellan bokstav och ljud. Den elev som kommer nyanländ till Sverige från Syrien i årskurs 5 förväntas på något sätt redan vara insatt i detta och ska istället ägna sig åt mellanstadiets centrala innehåll för sva.

I praktiken fungerar det naturligtvis inte på detta fyrkantiga sätt, men man kan nog konstatera att detta att vara ett skolämne, likriktat med det traditionella svenskämnet, har ett högt pris i form av kompromisser med undervisningsinnehåll och svårighet vid bedömning.

Olikheten mellan de båda ämnena i lärarutbildningen

Likheten mellan ämnena i läroplanen speglas inte av en likhet mellan ämnena i lärarutbildningen. Båda ämnena överensstämmer helt och hållet innehållsmässigt beträffande läsning av texter. I båda ämnena ska såväl lyrik, dramatik och skönlitteratur som författare, kända verk och berättande i olika genrer behandlas. Medan den nyutexaminerade svenskläraren på högstadiet har fått möjlighet att läsa flera kurser i litteraturvetenskap, är det inte alls säkert att den likaså nyutexaminerade sva-läraren har fått läsa tillnärmelsevis lika mycket.

Det säger sig självt att det som inte tagits upp i lärarutbildningen riskerar att hamna på undantag i den fortsatta lärargärningen. Nog kan man med fog anta att läraren i svenska som andraspråk, om inte annat så av yrkesintresse, bekantar sig med skönlitteratur. Men att också lämna ämnesdidaktiska aspekter av produktion och analys av litterära texter åt det personliga intresset, är inte det att säga att dessa aspekter saknar egentlig betydelse för de elever som läser svenska som andraspråk?

Den segregande effekten av svenska som andraspråk

En lärarutbildning som inte utbildar för det läraren ska undervisa om är i sig illa nog. Inte mindre allvarligt blir det om vi utbildar till två olika typer av svenskundervisning, där litteraturläsning, analys och samtal om upplevelser reserveras för det infött svensktalande elevunderlaget. Det är svårt att värja sig mot tanken att den ”finare” skönlitteraturläsningen är något som andraspråkselever kan vänta med tills de nått en grundläggande språkbehärskningsnivå.

Trots att kursplanerna är så likalydande är och förblir sva-ämnet i mångas ögon ett stödämne, ett evigt ”svenska för nybörjare”. I januari 2012 gjorde P1 ett stort uppslaget reportage som lyfte fram att över en tredjedel av de elever som läser svenska som andraspråk är födda i Sverige. Sett ur perspektivet att ämnet stöttar en andraspråksutveckling på alla nivåer, från nybörjar- till avancerad nivå, är detta knappast nyhetsstoff, utan tvärtom helt i linje med ämnets intention. Att vara född och uppvuxen i Sverige betyder inte automatiskt att svenska är ens förstaspråk.

Radioinslaget tillkom med anledning av en likaledes uppmärksam avhandling av Lena Fridlund, i vilken ämnet utmålades som exkluderande, gränsande till främlingsfientligt, i vilket ”förklaringar till att vissa elever skiljs från övriga motiveras av deras anorlunda beteende, särskilda behov av lugn och ro, annan kulturell bakgrund” (Fridlund, 2011, s. 238).

I den bästa av världar skulle Lgr 11:s additiva och berikande språkintentioner vara rådande. Vi skulle då välkomna att det barn i Malmö som i hemmet och under uppväxten fram till skolstart utvecklat arabiska som förstaspråk, nu av skolan ges möjlighet att lägga ett andra språk till sin repertoar. Men i den krassa verkligheten uppfattas, vilket Fridlund belyser, svenska som andraspråksämnet som ett ämne för svaga elever, elever som får hålla till godo med en enklare, mindre kravfull svenskundervisning. Om man så vill, med Beatrice Asks ord, ett undervisningsmässigt A- och B-lag.

Ämnet svenska som andraspråk blir i dessa fall paradoxalt nog en del av det problem det har i uppgift att komma till rätta med. Istället för att möjliggöra en utveckling mot full behärskningsnivå i svenska blir sva-eleverna, åtminstone i en utomstående uppfattning, dömda till evigt invandrarskap, som andra rangens medborgare i en andra rangens undervisning.

Uppdelning av undervisning har i sig en ofrånkomligt segregerande effekt. Denna segregerande effekt riskerar man även om så vore att sva-ämnet bedrevs på de bästa resursmässiga och pedagogiska premisser, helt i enlighet med forskningens och styrdokumentens berikande språksyn. Vi har inte två svenska språk i Sverige. Har vi då två svenskämnen så har vi gjort en form av uppdelning av elever och steget är mycket kort därifrån till att betrakta det ena som fullvärdigt och det andra som mindre fullvärdigt, oavsett hur hög kvalitet undervisningen håller.

Få behöriga lärare i förhållande till behovet

Att undervisningen i svenska som andraspråk nu faktiskt skulle hålla genomgående hög kvalitet, är tyvärr svårt att hävda. Det finns få utbildade lärare i ämnet i förhållande till det antal elever som idag

bedöms ha behov av undervisning. Genom åren har denna lärarbrist återkommande konstaterats (Skolinspektionen, 2009) , som vi såg redan i utredningen *Mål i mun* år 2002. En undersökning av ämnestidningen *Alfa* tio år senare visade en i princip oförändrad bild av ett ämne, präglad av ” Lärare utan utbildning i ämnet, godtyckligt urval av elever [och] otydlig organisation” (Alfa, 2012). Senast under våren 2015 kunde Skolverket slå fast att över tre fjärdedelar av undervisande lärare i mellan- och högstadiet saknar behörighetsgivande utbildning i svenska som andraspråk (PM Dnr 2015:00459).

Man kan kort summera det som att utbildningsbehovet är stort i förhållande till utbudet av behöriga lärare. Behovet lär inte minska. Europa står inför de största flykting- och migrationsströmmarna sedan Balkankrigens 1990-tal. Men även i en lugn och fredlig globaliserad värld av handelskontakter, internationellt samarbete och gränslösa sociala medier, kommer ett andraspråkstalande elevunderlag att vara större än vad dagens lärarkår är dimensionerad för.

Urvalsproblemet – vem får vilket ämne?

Ett femte och sista problemområdet ska här lyftas fram – det godtycke som råder när det gäller vem ämnet svenska som andraspråk är till för. Frågan om vem som har behov av att läsa ämnet avgörs i grundskolan av rektor. Det kan borga för en ansvarsfull och initierad bedömning, lika gärna som motsatsen. Frågan kan avgöras av rektor självsvåldigt, i samröre med undervisande lärare, eller helt av dessa. Urvalsproblematiken rör inte någon obetydlig minoritet av den svenska skolans elever; ungefär en femtedel av eleverna i svenska skolan har utländsk bakgrund.

Att avgöra det pedagogiska andraspråksbehovet är svårt, särskilt om adekvat utbildning saknas. Bedömningsproblematiken kan, med ett förenklat exempel, illustreras med två elever, Ali och Sura, båda arabisktalande, som kommer till samma skola samma dag. En vecka senare kan de båda säga vad de heter: ”Jag heta Ali” och ”Jag heta Sura”. Även om formuleringarna inte är grammatiskt korrekta så gör de sig förstådda. Någon månad senare har Ali fått korrekt

böjningsform på plats och säger ”Jag heter Ali”, medan Sura fortfarande kämpar med frasen, som fortfarande blir ”Jag heta Sura”.

Vi skulle förmodligen göra bedömningen att Ali kommit längre i sin språkutveckling. Men om det nu är så att Sura under samma månad lärt sig många andra fraser, låt vara också de inkorrekta: ”Jag gilla läsa”, ”Jag inte gilla korv” och ”Jag gilla mycket skola”. Hur bedömer vi då hennes utveckling? Om Ali vid samma tid inte förmår säga mer än en korrekt fras, ”Jag heter Ali”, hur bedömer vi då hans utveckling? Och hur bedömer vi hans undervisningsbehov. Det här är som synes ett förenklat, illustrativt exempel, men svårigheter att bedöma andraspråksutveckling – och därmed undervisningsbehov – finns på alla utvecklingsnivåer. Även för andraspråkstalare på avancerad nivå, så kommer vi att finna att det hos alla språkanvändare, oavsett nivå, finns ett nästa steg.

Det är tveksamt om den svenska skolan är annat än ett lotteri, när det gäller att bedöma elevers behov av svenska som andraspråk. Därför är det närmast missvisande att i Sverige tala om sva, som om det vore ett ämne, när urval och bedömning sker på så godtyckliga grunder. Från kommun till kommun, från skola till skola, från stadium till stadium och från klassrum till klassrum växlar principerna för beslut om vem som ska läsa ämnet, beroende på nivå av kunskap hos den som tar besluten.

År 2009 beskrev Skolinspektionens urvalsproblematiken så här:

Elever med behov av undervisning i ämnet har följaktligen inte alltid fått sådan. En förklaring har varit rektorers och lärares bristande kännedom om ämnets syfte och funktion i utbildningssystemet, liksom bristande kunskap om att det är ett självständigt ämne med en egen kursplan och särskilda betygskriterier. Vid tidigare inspektioner har också framkommit att undervisningen i de fall den anordnas, ofta ges av lärare som saknar utbildning i ämnet. (Skolinspektionen, 2009)

Tyvärr får nog den analysen sägas ha ständig aktualitet, från ämnets införande och fram till idag.

Avslutning

”Blott Sverige svenska krusbär har” löd som bekant Almqvists formulering av svaret på den fråga om inledde den här artikeln: Vad är det unikt svenska? Almqvists formulering är sig i ett utbrott av hemlängtan under en påtvingad exil i Amerika. Den fångar väl dåtidens patriotism och uppfattningen om värdet av det genuint svenska, inte minst språket. Synen på ämnet svenska som andraspråk är ännu i debatten präglad av Almqvists vemodiga konstaterande av svenskans inneboende värde.

Svenskan är för många om inte ärans och hjältarnas språk, så ändock det för Sverige riktiga språket. Vi omfattar och omfattas av en enspråkig, eller åtminstone nationalspråkig, norm. Att tala flera språk är ett problem, åtminstone så länge ett av de talade språken inte är svenska på infödd nivå. Debatten om ämnet svenska som andraspråk har genomgående präglats av detta bristperspektiv, där andraspråksämnet är en brist i förhållande till det riktiga svenskämnet.

Men bristperspektivet på sva-ämnet bottnar samtidigt i en uppriktig vilja att erbjuda det svenska språket som en rättighet och en nyckel till det svenska samhället. Det ligger en djupt demokratisk strävan i att för alla elever öppna dörrarna till ett svenskt kulturarv, ett svenskspråkigt politiskt system och en svensk gemenskap, oavsett individuellt ursprung.

Så länge denna strävan balanseras av medvetenheten om att Sverige språkligt och kulturellt är en liten och snabbt föränderlig del av en globaliserad omvärld, kan vi också gå mot en hållbar utveckling av sva-ämnet. En hållbar utveckling handlar om hur skolan kan främja en bred språklig repertoar hos eleven, där sammanlagda kompetenser i svenska, franska, arabiska och engelska kan väga tyngre än utvecklingen av perfekt behärskning av det svenska språket. Josefin Nilssons artikel visar hur den förtjänstfulle läraren i dagens klassrumsmångfald ser elevernas egna språk som hjälpmedel för det nya språket, inte som störande språkliga moment att arbeta bort. Aina Bigestans och Anna Kayas artikel visar hur även morgondagens lärutbildning kan omfatta denna positiva syn på flerspråkighet.

Referenser

- (1980). *1980 års läroplan för grundskolan: inledning : mål och riktlinjer*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förl.
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Duregård, M. L. (den 29 oktober 2012). *Svenska på sämre villkor*. Hämtat från Lärarnas nyheter - Alfa: <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2012/10/29/svenska-pa-samre-villkor> den 31 januari 2016
- Economou, C. (2007). *Gymnasieämnet svenska som andraspråk - behövs det?* Malmö: Malmö högskola.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hyltenstam, K., & Milani, T. M. (2013). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: K. Hyltenstad, M. Axelsson, & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kommittén för svenska språket. (2002). *Mål i mun: förslag till handlingsprogram för svenska språket : betänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Läroplanskommittén. (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förl.
- Lindberg, I., & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: M. Olofsson, *Symposium 2012 - Lärarrollen i svenska som andraspråk* (ss. 28-51). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Milani, M. T. (2013). Språkideologiska debatter i Sverige. I: K. Hyltenstam, & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 343-367). Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Skolinspektionen. (2009). *Lärares behörighet och användning efters utbildning. Kvalitetsgranskning Rapport 2009:2*. Stockholm. Hämtat från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/Larares-behorighet/larares-behorighet-2.pdf?epslanguage=sv>
- Skolverket. (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygsriterier. Kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (den 16 april 2015). *PM - Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2014/15*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3417> den 31 januari 2016
- Stroud, C. (2013). Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: K. Hyltenstam, & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 313-342). Lund: Studentlitteratur.

- Thavenius, J. (Red.). (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tingbjörn, G. (2004). *Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv - en tillbakablick*. (K. Hyltenstam, & I. Lindberg, Red.) Lund: Studentlitteratur.
-

Björn Kindenberg

är lärare i svenska som andraspråk och medarbetare vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Han har vid olika tillfällen deltagit i debatt kring ämnet svenska som andraspråk, bland annat i *Svenska Dagbladet* och *Skola och Samhälle*. Han är huvudredaktör för antologin *Flera språk, flera resurser*, som samlar artiklar om flerspråkighet och andraspråk.

Et øvingsrom for literacy

– skriveopplæring i det heterogene klasserommet

Trude Kringstad, Trygve Kvithyld & Vibeke Lorentzen

Det er tredje time på Blomsterbekken ungdomsskole. Klasse 9a har norsk, og de skal skrive en argumenterende tekst om databruk i skolen. I klasserommet sitter 28 mer eller mindre forventningsfulle elever og venter på at timen skal begynne.

På første rad sitter Stine som kommer fra et hjem der de diskuterer samfunnsaktuelle spørsmål. Hun ser ofte nyhetssendingene sammen med familien, og det er vanlig at både mor, far og søsken kommenterer de ulike nyhetssakene. Stine er medlem av Natur og ungdom, hun er vant til å bruke språket til å påvirke andre og til å debattere. Håvard kommer rett fra et friminutt der han har diskutert Champions league-kampen som gikk på TV kvelden før. Han er ihuga Real Madrid-fan og i ekstase over at Ronaldo skåra to mål. Håvard ser sjelden nyhetssendinger med foreldrene, han har TV og Playstation på rommet sitt og pleier å spille FIFA online på kveldene. Håvard har kanskje ikke fått med seg at tema for timen er å skrive en argumenterende tekst, men han har sterke meninger om fordelene ved å bruke datamaskin i skoletimene. Jon Marius er en pliktoppfyllende elev. Han har lest om temaet «argumenterende skriving» i læreboka, og han har notert ord og begreper som han tror han kan få bruk for senere. Jon Marius er ikke den som roper høyest i diskusjoner, verken i klasserommet eller ute i friminuttene.

I denne artikkelen ønsker vi å belyse hvordan vi kan legge til rette for en undervisning som inkluderer alle elever i det vi kan kalle det *heterogene klasserommet*. Med utgangspunkt i sosiokulturell lærings-teori som vektlegger språkets betydning for læring, vil vi drøfte hvordan en systematisk, *språkbasert* undervisning kan hjelpe elevene til å nå samme læringsmål med utgangspunkt i enkeltelevens ståsted.

Hovedintensjonen i artikkelen er å vise fram og drøfte hvordan

vi som lærere kan drive skriveopplæring i det heterogene klasserommet. Til alle tider har det vært slik at elevene møter skolen med ulike bakgrunn og ulike forutsetninger for læring. Noen elever kommer fra hjem der de stimuleres gjennom lesing, samtaler og diskusjoner rundt middagsbordet. De får erfaringer med tekster som ligger nært opp til tekstene de møter i skolen. Andre elever kommer fra hjem der lesing, samtaler og diskusjoner er fjernere fra skolens tekstkulturer. I det flerkulturelle klasserommet møter elevene skolen også med ulike kulturell bakgrunn, og dermed med ulike referanserammer for læring.

Den toneangivende literacy-forskeren, James Paul Gee, har vært opptatt av det vi kan kalle språklige forutsetninger for læring. Han benytter begrepene primærdiskurs for å beskrive språket elevene har med seg hjemmefra, og sekundærdiskurser om det spesialiserte språket elevene møter og skal lære i skolefagene (Gee, 1996). De tre elevene vi beskrev innledningsvis møter til norsktimen med ulike primærdiskurser, men skal føres inn i de samme sekundærdiskursene. Dette krever at vi som lærere legger til rette for en undervisning som gir disse tre elevene – og resten av klassen – mulighetene til å nå felles læringsmål. For å få til dette må det heterogene klasserommet være et *øvingsrom for literacy*. Literacy forstår vi som en kompetanse som gjør den enkelte eleven i stand til å tolke, forstå, gjenskape og selv produsere tekster (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19).

Språk og læring

I Norge fikk vi en ny læreplan i 2006, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06), og med den ble det innført fem grunnleggende ferdigheter: å kunne lese, regne, muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene skal utvikles i alle fag og gjennom hele skoleløpet. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene bygger på erkjennelsen av at vi lever i et samfunn der det å beherske skrift blir mer og mer viktig.

Den svenske forskeren Anna-Malin Karlsson har i et omfattende forskningsprosjekt undersøkt hvordan yrkesutøvere leser og skriver i det arbeidet de daglig utfører. I boka *En arbeidsdag i skriftsamhället*

(2006) dokumenterer hun hvordan ulike yrkesutøvere som tradisjonelt ikke har forholdt seg til skrift, i dag må ha avansert lese- og skrivekompetanse. En bilmekaniker må ikke bare kunne gjøre det fysiske arbeidet det er å reparere en bil, han må kunne orientere seg i bilens manualer, han må kunne bruke datamaskin for å gå inn i bilens «hjerne» og han må kunne dokumentere den jobben som er gjort. Snekkeren må kunne forstå avanserte, multimodale tegninger, han må kunne sette seg inn i nye forskrifter og han må kunne dokumentere at disse er blitt fulgt. Hjelpepleieren må kunne ta notater, skrive i avdelingens dagbok og forholde seg til samlingspermen (Karlsson, 2006). Anna-Malin Karlssons undersøkelse viser at lese- og skrivekompetanse i praktisk bruk er helt essensielt i dagens skriftbaserte samfunn.

Innføringen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen i Norge bygger på en forståelse av at læring og språkutvikling ikke kan ses uavhengig av hverandre. En av premissleverandørene i norsk literacy-forskning, professor Kjell Lars Berge, var tidlig ute med å påpeke hvilke vidtgående konsekvenser innføringen av de grunnleggende ferdighetene hadde:

For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket [...]. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. (Kjell Lars Berge, 2005, s. 163)

Dette sitatet understreker at fagene har sine egne begreper, tekster og uttrykksmåter. Å utvikle seg faglig handler om å kunne bruke språket til å uttrykke seg i stadig mer komplekse faglige sammenhenger. Læring og språkutvikling er altså uløselig knyttet til hverandre.

Som lærere må vi derfor forholde oss til at elevene i klasserommet vårt har ulike forutsetninger for å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. Undervisningen må ta hensyn til elevenes individuelle språklige utgangspunkt, det som vi med bakgrunn i Gee har omtalt som elevenes ulike primærdiskurser. Skolens oppdrag som

samfunnsinstitusjon er å gi alle elever den literacy-kompetansen de trenger for å lære og utvikle seg, ikke bare innenfor skolefagene, men også for at de skal kunne være aktive samfunnsborgere. Som Berge uttrykker det: «Mennesker uten tilgang til slike ressurser kan ikke uten videre bli myndige deltakere i samfunnet utenfor skolen» (Berge, 2005, s. 166).

Eksplisitt skriveopplæring

Det heterogene klasserommet var utgangspunktet for etableringen av det som i Skandinavia blir omtalt som Australia-skolen. I engelskspråklig litteratur kalles denne tilnærmingen Sydney-skolen, og pedagogikken som sprang ut av denne retningen omtales ofte som sjangerpedagogikk. Australia-skolen kan sies å være et sosialt prosjekt fordi pedagogikken vokste fram som en reaksjon på at mange elever fra marginaliserte grupper ikke lyktes i det australske skolesystemet. Formålet med prosjektet var å utjevne sosiale forskjeller og å gi barn med ulik bakgrunn like muligheter.

Sjangerpedagogikken kan betraktes som en motreaksjon på den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS) som var rådende i skriveopplæringen fra begynnelsen av 1980-tallet. Mange mente at denne pedagogikken – til tross for målet om å veilede elevene gjennom skriveprosessen – ikke ga god nok støtte til elevene i skriveopplæringen. En annen innvending mot POS var det smale tekstfokuset (med hovedvekt på ekspressive tekster) som flere mente ikke forberedte elevene godt nok til den skrivingen som kreves i utdanning og yrkesliv. I motsetning til POS la sjangerpedagogikken i større grad vekt på at elevene skulle skrive innenfor et bredt spekter av sjangre, og at elevene måtte få *eksplisitt opplæring* i hvordan disse tekstene kunne realiseres. Det er imidlertid uttrykt bekymring for at sjangerpedagogikken kan bli for instrumentell og at elevene i for stor grad reproducerer andres tekster framfor å bli selvstendige, kritiske skrivere.

Slik det fortoner seg fra et norsk perspektiv, representerte imidlertid ikke sjangerpedagogikk og POS motpoler i skriveopplæringen. To forskere som har undersøkt skrivepedagogikken i Norge de

siste tretti årene, Astrid Roe og Kristin Helstad, uttrykker det slik: «Skillelinjene mellom den kreative og lite formstyrte skrivetradisjonen og den såkalte «sjangereskolen» med vekt på faste mønstre i skriveopplæringen har [...] ikke innebåret noen stor konflikt i vårt land.» (2014, s. 190).

Vi vil derfor hevde at prosesskrivingens pedagogiske tilrettelegging av skriveprosessen og sjangerpedagogikkens faste mønstre for skrijving, i dag ser ut til å smelte sammen under paraplyen *eksplisitt skriveundervisning*. Dette er en didaktikk som kjennetegnes av at selve skrivehåndverket gjøres synlig og tilgjengelig for elevene gjennom modellering og samtale om tekst og skrijving, eller det som vi med Vygotsky-inspirert læringspsykologi (1978) kan kalle *scaffolding* (Bruner, 1978). Med scaffolding mener vi at læreren hjelper elevene til å mestre det de i utgangspunktet ikke greier å gjøre på egen hånd, og der målet er at de på sikt skal kunne mestre oppgavene alene. Eksplisitt skriveopplæring forutsetter derfor at læreren har god tekstkompetanse og er i stand til å gi kyndig og tekstbasert veiledning til alle elever.

«Educational failure is linguistic failure»¹⁵

Sentralt i sjangerpedagogikken er den systemisk-funksjonelle lingvistikken som er utviklet av Michael Halliday. I en systemisk-funksjonell tilnærming til språk er man opptatt av språket i bruk. Språket ses på som «(...) et system av tegn som får mening i samhandling med andre» (Maagerø, 2005, s. 20). Meningsskapning er altså en sosial prosess som skjer gjennom sosiale aktiviteter der vi bruker språket, muntlig eller skriftlig, til å samhandle med andre. Den systemisk-funksjonelle tilnærmingen ser grammatikken som nyttig for elevene når de skal utvikle tekstkompetanse. Innsikt i språkssystemet (grammatikken) gjør at en kan se nye muligheter for å skape mening. En sentral oppfatning innenfor denne tilnærmingen er at språklæring foregår i alle fag, og at alle fag har sine spesifikke tekster og sine uttrykksmåter, det vi kan kalle fagspesifikke tekstkulturer.

15 Halliday, sitert etter Maagerø (2005, s. 36)

Vi går ikke her i detalj på den systemisk-funksjonelle grammatikken, men vi vil løfte fram at god skriveopplæring krever at læreren har god kunnskap om tekst og om hvordan ulike språklige ressurser skaper mening i tekster.

Dersom en elev ikke lykkes i et fag, kan det ha sammenheng med at eleven ikke behersker språket i faget. Det er dette som er essensen i Hallidays spissformulering om at «educational failure is linguistic failure» (Halliday, sitert etter Maagerø, 2005, s. 36).

Å bruke språket som meningsskapende verktøy

Vi vil her presentere en læringsressurs¹⁶ som tar utgangspunkt i at elevenes muligheter for utvikling og læring forbedres gjennom synlig og eksplisitt undervisning i fagenes språk og tekster. Målet med ressursen er at elevene skal lære å skrive en argumenterende tekst. Det bærende pedagogiske prinsippet er at læreren skal være tett på elevene gjennom hele skriveprosessen, fra det vi kan kalle førskrivefasen og helt fram til slutføringen av teksten. Ressursen viser hvordan læreren kan gå fram for å gi elevene eksplisitt skriveopplæring ved å bygge stillaser for elevenes skriving. Stillasbyggingen består i å gi elevene tekstlige forbilder og eksempler, å modellere ulike støttestrukturer som skriverammer og tekstbinderarkiv og å vise fram hvordan elevene kan bygge ut enkle setninger til mer komplekse setningskonstruksjoner. Gjennom hele skriveprosessen foregår det en kontinuerlig samtale om tekst og meningsskapning som er med på å utvikle elevenes metaspråk – et språk til å samtale om tekster.

9a skriver argumenterende tekst

Tilbake i klasserommet på Blomsterbekken ungdomsskole underviser læreren i argumenterende skriving med utgangspunkt i sirkelen for undervisning og læring (se figur 1). Denne undervisningsmodellen er inspirert av *teaching learning cycle* som ble utviklet av Rothery

¹⁶ Undervisningseksemplet vi presenterer bygger på Kringstad og Lorentzen (2014), Et ressurshefte om argumenterende skriving. Ressursen kan du også finne på følgende nettadresse: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/ressurshefte-om-argumenterende-skriving/>

og Martin på 1980-tallet (Johansson, 2009). Sirkelen skisserer et undervisningsforløp gjennom de fire fasene: (1) *bygge kunnskap*, (2) *dekonstruksjon av modelltekst*, (3) *felles tekstkonstruksjon* og (4) *selvstendig konstruksjon av tekst*.

I *bygge kunnskaps-fasen* utforsker lærer og elever skrivesituasjonen og utvikler kunnskap om emnet de skal skrive om. Sentralt i denne fasen er å innhente informasjon og bygge opp en begrepsbank som er relevant for den aktuelle skriveoppgaven. I det neste steget, *dekonstruksjon av modelltekst*, plukkes en modelltekst fra hverandre, der hver del studeres med tanke på tekstens struktur og språklige kjennetegn. I den tredje fasen, *felles tekstkonstruksjon*, skriver lærer og elever hele eller deler av en tekst i fellesskap. Tekstkonstruksjonen ledsages av en lærerstyrt samtale om de språklige og innholdsmessige valgene som tas underveis. Først i den fjerde fasen, *selvstendig konstruksjon av tekst*, skriver elevene sin egen tekst, men læreren er fremdeles en viktig støtte for elevene gjennom tett oppfølging og veiledning.



Bygge kunnskap om emnet

Elevene i klasse 9a har lenge vært opptatt av at de skal få bruke datamaskin i skoletida. Bakgrunnen for engasjementet er at det i nyhetsbildet har vært diskutert om bruk av datamaskin i skolen bidrar til å fremme eller hemme læring. Etter flere opphetede klassesdiskusjoner beslutter læreren å utnytte dette engasjementet gjennom å gi elevene en skriveoppgave der de skal skrive et innlegg i debatten. Elevene har mange meninger og noe kunnskap om temaet, men de trenger hjelp til å rydde opp i bakgrunnskunnskapen og innhente mer informasjon før de kan skrive et saklig og godt innlegg: *Hva er troverdige kilder i denne sammenhengen? Hva sier forskning på bruk av datamaskin i skolen? Og ikke minst, hvem uttaler seg om hva, og hvorfor gjør de det? Hvilke retoriske grep tar ulike aktører i bruk?* Dette er viktige spørsmål å diskutere med elevene for at de skal få en forståelse for emnets kompleksitet.

Underveis i samtalen innhentes og avklares relevante begreper, og det bygges en begrepsbank som også vil bidra til å støtte elevenes skriving senere i prosessen. Læreren systematiserer de ulike synspunktene om temaet i et skjema på tavla.

Dekonstruere modelltekst

I denne fasen presenteres elevene for en modelltekst som tematisk og strukturelt ligner på den teksten elevene selv skal skrive. Noen ganger må læreren selv konstruere modellteksten for å sikre at de aspektene elevene trenger å arbeide med kan gjenfinnes i teksten. Andre ganger kan det være mer hensiktsmessig å bruke en elevtekst eller en autentisk tekst som modelltekst. Under ser vi et eksempel på hvordan klasseromssamtalen om en slik modelltekst kan se ut:

Lærer: Hvordan starter denne teksten?

Stine: Den starter med «I media har det den siste tida vært diskutert ...»

Lærer: Ja, men starter teksten først der?

Jon Marius: Den starter vel egentlig med overskrifta?

Lærer: Ja, det er jo et spørsmål i overskrifta. Hva forteller dette spørsmålet oss?

I arbeidet med modellteksten diskuterer lærer og elever tekstens struktur og spesifikke språktrekk i lys av formålet med teksten. Modellteksten *dekonstrueres* med det mål for øye å avdekke de språklige valgene som ligger til grunn for teksten. Gjennom dekonstruksjonen aktiveres elevene ved at de selv går på jakt etter spesifikke språktrekk. Dette kan gjøres ved at læreren først peker på eksempler i teksten, hvorpå elevene går på «safari» i teksten med markerings-tusj i hånda. Elevenes funn vil være et godt utgangspunkt for videre samtale om teksten.

Målet med dekonstruksjonen er å skape en dypere forståelse for hva slags tekst dette er: Hvordan skapes mening gjennom språket? Hvilke retoriske grep er brukt og til hvilke formål? Et hovedpoeng i denne fasen er at elevene utvikler metaspråklig bevissthet, det vil si at de tilegner seg begreper for å kunne benevne språktrekk i egne og andres tekster.

Forslag til spørsmål som læreren kan stille:

- Hvordan appellerer teksten til leseren?
- Hvordan uttrykkes holdninger i teksten?
- Hvordan skapes struktur og sammenheng i teksten?
- Hvordan skapes variasjon?
- Hvilke fagbegrep finner dere i teksten?
- Hvilke ord brukes for å uttrykke tilhengere og motstandere av saken?

Under har vi satt inn en modelltekst med forslag til hva man kan se nærmere på når man dekonstruerer og utforsker modelltekster sammen med elevene. Midtkolonnen i tabellen viser selve modellteksten markert med ulike farger som korresponderer med koder i venstre og høyre kolonne. Venstre kolonne, *Struktur*, tar for seg makrostrukturen på teksten som innledning, hoveddel, avslutning og de enkelte avsnittenes oppbygging. Høyre kolonne, *Språklige trekk*, viser eksempler på ulike argumentasjonsformer, forslag til setningsstartere og tekstbindere. Det er ikke hensiktsmessig å ta tak i alle disse forslagene på samme tid. Læreren må velge ut enkelte aspekter å arbeide med som er i tråd elevenes tekstkompetanse.

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>OVERSKRIFT: Emne; utformet som en påstand eller et spørsmål</p> <p>INNLEDNING: • Introduksjon av temaet • Kort presentasjon av argumenter som skal utforskes i teksten</p> <p>HOVEDARGUMENT 1: Temasetning – innleder et avsnitt med et hovedargument <i>Kommentarsetning</i> – utdyper hovedargumentet som temasetningen løfter fram</p> <p>HOVEDARGUMENT 2: Argument FOR eller MOT saken • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet</p>	<p>Skal vi ha leksefri skole?</p> <p>I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir <u>IMIDLERTID</u> en viss mengde lekser til elevene. <u>Noen hevder at</u> lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. <u>Andre hevder at</u> lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.</p> <p>Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.</p> <p>Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lengre enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid.</p>	<p>Utformes som et spørsmål eller en påstand</p> <p>INNLEDNING: Inntroduserende setningsstartere som: I media har det den siste tiden vært diskutert... Det er både fordeler og ulemper med...</p> <p>ULIKE ARGUMENTASjonsFORMER: Eksperargument: Forskning viser at... Flertallsargument: Mange hevder at... Parallellargument: Mange blir ikke ferdige med arbeidet sitt på skolen, så lekser må man ha. Fornuftsargument: All fornuft tilsier at det er lurt å gjøre lekser.</p> <p>Skifte fra subjektiv til objektiv stemme i teksten: -Ikke jeg eller du Eks. <i>Jeg mener at lekser er tar for mye tid</i> -> <i>Motstandere av lekser argumenterer med at leksene tar for mye tid</i></p> <p>Synonymer og antonymer for motstandere og tilhengere: -supportere, støttespillere, forkjempere, entusiaster -opponenter, skeptikere, kritikere, pessimister, tvilere</p> <p>Synonymer for å si og tenke (verb): • hevde, argumentere, spørre, ivareta, si, tilbakevise, proklamere, bestride, erklære, bekjenne, erkjenne • tenke, tro, mene, anta, vurdere, bedømme, anse, begrunne</p>

<p>HOVEDARGUMENT 3: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet <p>HOVEDARGUMENT 4: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet <p>KONKLUSJONEN: • oppsummerer argumentene</p> <ul style="list-style-type: none"> • presenterer et syn som mer gyldig enn et annet • bringer ikke inn noe nytt 	<p><u>NÅR</u> det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan lekkesituasjonen bidra til dette. Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse oppgaven. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.</p> <p>Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, <u>MENS</u> andre foreldre <u>DERIMOT</u> ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som <u>DERFOR</u> ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever <u>OGSÅ</u> i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere <u>ELLER</u> det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.</p> <p>Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I <u>TILLEGG</u> kan det være fint å repetere noe av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, <u>MEN</u> når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. TENK BARE OM DE VOKSNE SKULLE KOMME HJEM TIL MANGE «LEKSER» ETTER EN LANG ARBEIDSDAG.</p>	<p>Synonymer for debatt (substantiv):</p> <ul style="list-style-type: none"> • debatt, disputt, kontrovers, uenighet, diskusjon <p>Tekstbindere som skaper sammenheng</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>ADDITIVE FORBINDERE</u> (og, samt, også, videre, dessuten, forresten, på samme måte som, for eksempel, til og med, i tillegg til) • <u>ADVERSATIVE FORBINDERE</u> (men, enda, selv om, derimot, likevel, imidlertid, istedenfor, til tross for, tross i, tvert i mot) • <u>ALTERNATIVE FORBINDERE</u> (eller, enten - eller, alternativt) • <u>KAUSALE FORBINDERE</u> (for, så fordi, da, slik at, hvis, derfor, altså, dermed, således, på grunn av, følgende av, årsaken til, av den grunn) • <u>TEMPORALE FORBINDERE</u> (da, når, mens, innen, siden, så, deretter, etterpå, endelig, senere, tidligere, samtidig, etter en stund, på den tid, i de små timer) <p>KONKLUSJONEN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tonen kan være mer bestemt og faktaorientert • bruk av ord som understreker, oppsummerer og konkluderer (avslutningsvis, på bakgrunn av, for å konkludere, som en følge av) <p>Å UTTRYKKE ET TENKT TILFELLE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvis jeg hadde ... • Tenk om
--	--	--

Konstruere tekst i fellesskap

I denne fasen skriver lærer og elever hele eller deler av en tekst sammen. For mange lærere er dette kanskje en fremmed måte å arbeide på i klasserommet, men gjennom at lærer og elever skriver sammen, får læreren en gylden mulighet til å modellere selve skriveprosessen for elevene. Lærers kunnskap om den aktuelle tekstens struktur og språklige trekk synliggjøres for elevene når læreren aktivt tar elevene med i tekstskapingen. Helt konkret foregår dette ved at tekstskapingen skjer på en felles skjerm, for eksempel ved bruk av Smartboard eller prosjektor og lerret. Læreren skriver «live» foran elevene etter hvert som nye momenter til teksten kommer til. Elevene kommer med sine innspill til teksten, og læreren stiller spørsmål som får elevene til å reflektere over om de språklige valgene er hensiktsmessige for å oppfylle tekstens formål:

Lærer: I modellteksten innledes teksten med et spørsmål. Vil vi gjøre det her? Eller har dere andre forslag?

Jon Marius: Det kan jo være fint å starte med en påstand som er litt provoserende....

Lærer: Ja, det var en god idé. Er det noen som har et forslag til en slik påstand?

Stine: Mm, ja, for eksempel «Mobiltelefonen er et viktig hjelpemiddel i skolearbeidet».

Lærer: Hva kan vi oppnå med en slik overskrift?

Å konstruere tekster i fellesskap handler om å vise fram og undervise i den til dels skjulte skriveprosessen som ligger til grunn for de endelige tekstene. Når vi skriver, gjør vi en rekke språklige valg som ikke er synlige i det ferdige produktet. Ved nettopp å konstruere tekster i fellesskap får elevene erfaring med hvordan tekster blir til. Dette er et viktig holdningsskapende arbeid for at elevene skal forstå at skriving er en arbeidskrevende prosess som krever utholdenhet, og at også de gode skriverne bearbeider tekstene sine i flere omganger.

Skrive individuelt

Etter å ha arbeidet med de tre første fasene i sirkelen, er tanken at elevene skriver sin egen tekst. Oppgavene elevene får i denne fasen er tematisk beslektet med modellteksten og teksten klassen har konstruert i fellesskap. Som vi husker, skal klasse 9a skrive en argumenterende tekst om databruk i skoletiden. Modellteksten klassen dekonstruerte omhandlet hvorvidt skolen bør være leksefri eller ikke, mens teksten klassen konstruerte i fellesskap handlet om bruk av mobiltelefon i skoletiden. Poenget er at elevene kan bruke mange av de samme uttrykksmåtene og den samme tekststrukturen når tekstene er fra samme emneområdet og har nært beslektede formål.

Selv om elevene skriver en individuell tekst i denne fasen, vil de fremdeles ha behov for støtte. For eksempel vil noen elever på ungdomstrinnet ha stor nytte av skriverammer som hjelp til å se for seg oppbyggingen av teksten, mens andre elever er kommet så langt i skriveutviklingen at de ikke lenger trenger denne formen for støtte. Skriverammer kan være skjema eller startsetninger som hjelper elevene til å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut. Disse rammene fungerer som støttende stillas og hjelper elevene til å få et overblikk over tekststrukturen, samtidig som de bryter teksten ned i mindre og mer håndterbare deler. I denne fasen vil lærerens veiledning også fungere som stillas for elevenes skrivning. Gjennom underveisrespons på tekstutkast vil læreren kunne gi tilpasset veiledning til hver enkelt elev.

Oppsummering

I denne artikkelen har vi vist et eksempel på hvordan vi kan legge til rette for en undervisning som inkluderer bredden av elevgrunnlaget i det vi kan kalle det heterogene klasserommet. Elevene vi møtte innledningsvis, Stine, Håvard og Jon Marius, møter på skolen med ulike forkunnskaper preget av hjemmemiljøet og elevenes subjektive interesser. Vi kan med James Paul Gee si at Stine, Håvard og Jon Marius stiller i klasserommet med ulike primærdiskurser.

Det er et viktig mål for skolen at elevene blir i stand til å navi-

gere i sekundærdiskursene de møter i skolen, og i livet senere, det Gee omtaler som «mastery of a secondary discourse involving print» (Gee, 1996, s. 196). Skal vi nå dette målet, er det en forutsetning at skriveopplæringen blir gjort til gjenstand for undervisning, det vi ovenfor har beskrevet som eksplisitt skriveopplæring.¹⁷

Den eksplisitte skriveopplæringen står i kontrast til den formen for pedagogikk som skriveforskeren Gert Rijlaarsdam viser til når han uttrykker: «Once upon a time writing education used to be simple. There was a writing task, students wrote a text and handed it in» (Rijlaarsdam m. fl. 2008, s. 54). Med denne spissformuleringen peker Rijlaarsdam på at det historiske startpunktet for skrivepedagogikken var oppgavestyrte og produktorienterte. Skriveopplæringen gikk ut på at læreren formulerte en skriveoppgave som elevene besvarte individuelt og leverte inn for vurdering.

I sirkelen for undervisning og læring (figur 1) vil den produktorienterte skrivepedagogikken til nød kunne gjenfinnes i den fjerde fasen der elevene skriver individuelt (men også her påpekes det hvor viktig det er at elevene får støtte fra læreren). Vårt poeng i denne artikkelen er at i det heterogene klasserommet vil en skrivepedagogikk som i stor grad overlater elevene til seg selv, ikke kunne løfte mangfoldet av elever. Og selv om Rijlaarsdam kanskje gir en karikert versjon av det historiske utgangspunktet for skrivepedagogikken, er vår erfaring som lærere og rådgivere på skriveopplæring, at elevene også i dag i stor grad er overlatt til seg selv i skriveprosessene. Mye av skriveopplæringen foregår ved at lærere formulerer skriveoppgaver som elevene ofte besvarer individuelt uten eksplisitt opplæring i hvordan tekstene kan realisere skrivingens formål.

Stine, Håvard og Jon Marius har ulike utgangspunkt og ulike behov for støtte i læringsprosessene. Å arbeide i faser der klassen i fellesskap bygger kunnskap om emnet det skal skrives om, disku-

17 Normprosjektet er et stor forskningsprosjekt i Norge om skriving i alle fag i grunnskolen. Prosjektet har som mål å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving og prøve ut disse som grunnlag for skriveopplæring og vurdering. De første resultatene av forskningen peker mot at tydelige forventninger til tekstkvalitet og individuelt tilpasset undervisning, gjør at elevene skriver oppsiktsvekkende bedre enn kontrollgruppene. Les mer om prosjektet på: <http://norm.skrivesenteret.no/>

terer modelltekster og skriver tekster sammen, er en måte å kompensere for elevenes ulike utgangspunkt. Et hovedpoeng ved denne måten å arbeide på er at de samme høye kravene stilles til alle elevene, men at elevene tilbys forskjellige former for støtte underveis i læringsforløpet. Differensieringen i det heterogene klasserommet består først og fremst i at alle elever får støtte og veiledning gjennom hele skriveprosessen. Læreren bygger stillaser for elevene for eksempel ved å diskutere tekster, modellere bruk av skriverammer og å skrive sammen med elevene. Dette skjer i plenum og elevene velger selv hvilke stillaser de ønsker å benytte under veiledning fra læreren.

I undervisningseksemplet vi her har beskrevet får elevene opplæring i å skrive argumenterende tekster. Arbeidsmåten har som siktemål å kompensere for elevenes ulike erfaringer med denne viktige sjangeren i samfunnet. Et relevant spørsmål å stille er imidlertid om en undervisning med utgangspunkt i sirkelen for undervisning og læring fører til en instrumentell innlæring som legger opp til at elevene skal reprodusere andres tekster framfor å skape dem selv. Vi vil snarere hevde at denne formen for undervisning legger til rette for at elevene utvikler den kompetansen de trenger for å kunne innta en kritisk og analytisk holdning til egne og andres tekster, det som gjerne omtales som kritisk literacy. Kritisk literacy forutsetter at elevene har god tekstkompetanse og god innsikt i hvordan mening skapes i ulike sosiale kontekster. Eller som Halliday har uttrykt det:

Å kunne lese og skrive er ikke bare å delta i de diskursene som finnes i det samfunnet en lever i. Det er faktisk også å yte motstand mot dem. Det er nokså underlig å tro at en kan engasjere seg i diskursiv motstand uten å kjenne til språket som brukes i diskursene. (Halliday, 1996, s. 340, sitert etter Maagerø, 2005, s. 86).

For å kunne innta en slik kritisk og analytisk holdning til tekstene vi omgir oss med, er det altså nødvendig at elevene oppøves til å kjenne igjen språket i tekstene, hvilke formål tekstene kan realisere og i hvilke sosiale kontekster de er relevante. Som lærere må vi «åpne opp» tekstene for elevene slik at de tilegner seg en forståelse

for hvordan *mening skapes gjennom språket*. Dette er helt nødvendig for at elevene skal kunne tolke, forstå, gjenskape og selv produsere tekster i nye sosiale situasjoner. Som lærere må vi bli bevisst på hvordan vi kan legge til rette for at klasserommet blir et slikt øvingsrom for literacy. Vi tror at dette klasserommet kan skapes ved at undervisningen tar utgangspunkt i sirkelen for undervisning og læring. Det handler om å gjøre skriverhåndverket tilgjengelig og synlig slik at alle elever i det heterogene klasserommet får tilgang til skolens og samfunnets tekster.

Referanser

- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det Nye norske faget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. I A. Sinclair, R., J. Jarvelle & W. J.M. Levelt (red.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London & Bristol: Taylor and Francis.
- Johansson, B. (2009): Den australiska genrepdagogikerna – en kort sammanfattning. En inledning. I M. Axelsson (red.) *Många trådar in i ämnet – genrepdagogiskt arbete i Knutbyskolan*, (s. 33–49). Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Språkforskningsinstitutet.
- Karlsson, A. M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skrivning*. Trondheim: Skrivesenteret.
- Maagerø, E. (2005): *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., Toorenaar, A., & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: practice and research. I *Journal of Writing Research*. 1 (1), s. 58–83.
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen I Norge – om prosesskriving og skrivning i og på tvers av fag. I: R. E. Hvistendal og A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus Forlag.

Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*, s. 11–23. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Trude Kringstad

er cand. philol. og seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun har lang undervisningserfaring fra ungdomsskolen og har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring. Hun har også skrevet bøker og artikler om skriving og skriveopplæring, og hun leder Skrivesenteret sitt arbeid i den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet i Norge.

Trygve Kvithyld

er førstelektor og phd.-stipendiat ved NTNU, Fakultet for lærerutdanning. Han har lang erfaring fra videregående skole og har vært ansatt på Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning i fem år. Kvithyld har også skrevet bøker og artikler om skriving og skriveopplæring. Siste bøker er *Vurdering av skriving* (red. 2014) og *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet* (2014).

Vibeke Lorentzen

er rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun har bakgrunn som realfaglærer i ungdomsskolen og har nylig tatt en mastergrad i norsk fagdidaktikk. Hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring, og hun har skrevet flere artikler om skriveopplæring. Hun arbeider primært med Skrivesenterets oppdrag i forbindelse med den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet i Norge.

'Modersmålsfaget', sproglig diversitet og literacytilegnelse

Helle Pia Laursen

Med udgangspunkt i en diskussion af 'modersmålsfaget' og det øgede fokus på literacy som konstituerende for faget argumenterer jeg i artiklen for betydningen af, at vi som forskere og undervisere forholder os til, hvordan vi grundlæggende forstår literacy og literacytilegnelse. Sådanne refleksioner er centrale, hvis et inkluderende perspektiv på 'modersmålsfaget' skal tage den sproglige diversitet alvorligt og række ud over tolerante tilføjelser af nye pinde i læseplanen eller metodiske manøvrer til at få undervisningen i sprogligt heterogene klasserum til at fungere på trods af mangfoldigheden. Den pædagogiske opmærksomhed på sproglige minoritetslevers skolegang har hidtil i særlig grad har været rettet mod skolens mellemtrin med afsæt i det, man i USA har kaldt 'the fourth grade slump'. Her sætter jeg fokus på literacy og sproglig diversitet i de første skoleår ud fra en antagelse om, at det er i disse år, at forståelsen af, hvad literacy (i skolesammenhæng) er, grundlægges. På det grundlag diskuterer jeg tre forskellige forståelser af literacytilegnelse i lyset af den sproglige diversitet, der kendetegner de fleste klasserum: literacytilegnelse som læseforberedelse, literacytilegnelse som socialisering og literacytilegnelse som social betydningsdannelse. Jeg zoomer i særlig grad ind på et socialemiotisk perspektiv på literacy som social som betydningsdannelse. Det gør jeg dels, fordi jeg her ser muligheder for at forstå børns tilegnelse af skrift på den ene side som andet og mere end mental informationsbearbejdning som i mange kognitivt funderede tilegnelsesteorier og på den anden side også som andet og mere end socialisering gennem social deltagelse, som man ser det i mange sociokulturelt baserede læringsteorier. Dels hænger det sammen med, at det socialemiotiske fokus på tegn og social betydningsdannelse åbner for at komme tættere på de komplekse betydningsdannelsesprocesser, der faktisk er involveret i flersprogede børns skriftsprogstilegnelse.

Det er et væsentligt tema, dette årsskrift sætter på dagsorden – det inkluderende svenskfag. Den uddannelsespolitiske ambition om inklusion af alle inden for rammerne af den samme undervisning, der for tiden gør sig gældende i – og uden for de nordiske lande –, gør temaet yderst aktuelt og rejser en række spørgsmål både af politisk og pædagogisk karakter. Omvendt kan man sige, at det formentlig er de færreste, der vil ønske sig et ekskluderende svenskfag, så hvorfor overhovedet sætte temaet på dagsordenen? Og kan der ikke bag titlen gemme sig en forestilling om, at der er nogen, der egentlig ikke rigtig hører til, men som vi, som de tolerante mennesker, vi ser os selv som, alligevel gerne vil give plads til? Svenskfaget i Sverige, norskfaget i Norge, danskfaget i Danmark er navngivet efter nationalsproget og har som en central opgave at lære eleverne dette sprog. Det behøver i sig selv ikke at være et problem. Problemet opstår, når faget anses for at være et modersmålsfag, og udgangspunktet tages i, at alle børn er vokset op med dette sprog som (eneste) modersmål.

'Modersmålsfaget'

Det såkaldte 'modersmålsfag' – altså svenskfaget i Sverige, norskfaget i Norge, danskfaget i Danmark og så videre – har altid været genstand for omfattende indholdsmæssige debatter. Disse debatter om fagets identitet er ikke blevet mindre aktuelle af den sproglige diversitet i klasserummet og den globale sammenhæng, faget indgår i. Man kan ikke længere ignorere, at ikke alle elever har svensk, norsk, dansk og så videre som (eneste) modersmål, og at det derfor er noget af en tilsnigelse at se faget som et modersmålsfag, ligesom faget heller ikke kan forblive uberørt af den teknologiske udvikling og den kulturelle udveksling og hybriditet.

Ser man på fagets identitet i et historisk perspektiv, har man traditionelt talt om to tendenser, hvor den ene primært ser faget som et sprogfag, og den anden ser det som et litteraturfag. De to tendenser har haft forskellige fremtrædelsesformer og forskellig vægt i skiftende læseplaner. Fra starten af dette årtusinde har man i international sammenhæng kunnet iagttage fremkomsten af en tredje

tendens, nemlig faget som literacy (Green, 2004; Kress, 2002; Laur- sen, 2005). I engelsk sammenhæng beskrives det af Günther Kress sådan i 2002:

'Literacy' touches most nearly on the question of English. In England there is now every likelihood that 'literacy' will displace or 'become' – how you see it depends on your point of view – 'English' (Kress 2002: 15).

Og i australsk sammenhæng beskrives det af Bill Green sådan i 2004.

On the one hand, it is becoming clear that a new version of English teaching has appeared on the scene, rapidly colonializing and indeed effectively commanding it. I shall call this 'English-as-Literacy', with a deliberate nod to the more familiar classificatory notions of 'English-as-Literature' and 'English-as-Language' – the so-called 'Cambridge' and 'London' Schools respectively (Green 2004: 297).

Også i den nordiske uddannelsespolitiske diskurs er det tydeligt, at der på samme måde som i England og Australien også her er kommet et kolossalt fokus på skriftlighed eller literacy, der også betyder, at man her i de senere år har set en forskydning af 'modersmålsfaget' imod et grundlæggende syn på faget som et literacyfag med læsning som den centrale kerne.

På samme tid anvendes literacy – og i særlig grad læsning – i stigende omfang til forskellige gatekeeping funktioner, og diskursen om børns literacytilegnelse i høj grad er indlejret i en fortolkning af PISA-resultater (Holm & Laursen, 2011). Det har i en dansk sammenhæng for mange skabt et billede af, at det står skralt til med læsningen og ikke mindst med 'den tosprogede elevs' læsning, hvilket følgende citat fra den danske avis Jyllandsposten den 9. maj 2007 kan give et indtryk af.

Undersøgelsen viser, at 47 pct. af alle tosprogede børn ikke har lært nok i skolen til at kunne læse på et niveau, der gør dem i stand til at fungere i et moderne samfund. Tallet for danske børn er 17 pct. Endnu værre ser det ud, hvis man alene fokuserer på børn, der har en baggrund i et ikke-vestligt land: her er det 53 pct. af alle og 64 af de arabiske børn, der forlader skolen uden funktionelle læsekompetencer, som det hedder i fagsproget.

Med sådanne fremstillinger sker der en *diskvalificering* af en bestemt gruppe af elever, der samlet kategoriseres under betegnelsen 'tosprogede børn' og associeres med 'funktionelle læsevanskeligheder'. Samtidig finder der en *etnificering* sted, idet muligheder og barrierer i forhold til skolesucces og i forhold til at 'fungere i et moderne samfund' kobles sammen med bestemte etniske grupper. En sådan fremstilling af 'det tosprogede barn' kan have alvorlige konsekvenser i skolens møde med flersprogede børn og risikere at gøre os blinde for, hvad der faktisk sker i børnenes tilegnelsesproces (Laursen 2013 b).

Det er derfor også i et sprogligt diversitetsperspektiv af afgørende betydning at forholde sig til den grundlæggende forståelse af literacy og literacytilegnelse, der rammesætter den pædagogiske diskurs om literacy i undervisningen. Hvis faget skal være inkluderende på en måde, der rækker ud over en tolerant tilføjelse af en ekstra pind om 'de tosprogede elevers' særlige udfordringer i læseplanen eller forskellige metodiske manøvrer, der får undervisningen til at fungere *på trods* af et sprogligt heterogent elevgrundlag, er der behov for en egentlig grundlagsdiskussion og for at rette den ikke kun mod mellemtrinnet og det videre uddannelsesforløb herfra, men også mod de tidlige skoleår.

Ud over et fokus på literacy fra mellemtrinnet

Den pædagogiske opmærksomhed mod sproglige minoritetslevers skolegang har hidtil primært været rettet mod skolens mellemtrin med afsæt i det, man i USA har kaldt 'the fourth-grade slump' (se for eksempel Cummins, Brown & Sayers 2007). I dette begreb ligger en forestilling om, at det er omkring det fjerde skoleår, den sproglige minoritetselev får vanskeligheder, idet det er her, kravene til læsefærdighederne vokser, i takt med at der kommer nye fag på

skemaet og dermed nye sproglige udfordringer. Tidspunktet for vanskelighederne fastsættes lidt forskelligt, men knyttes generelt til skolens mellemtrin. Fra et australsk udgangspunkt beskriver Gibbons (2009) vanskelighederne med disse ord:

At this time in their school life, in the “middle years” between the upper levels of elementary school and the lower levels of secondary school, all students are faced with the study of what are often new subjects and are learning to think, read, and write in subject-specific ways. Students must also learn to access, critique, and synthesize increasing amounts of information from both traditional and electronic sources. In terms of reading, there is a shift from “learning to read” to “reading to learn”. Without an adequate control of the language of instruction in this increasingly language-dense environment, some EL [English Language] learners may hit a language wall: the abstraction of the language and its subject-related concepts, and ways of learning and thinking, on which learning in the final years of schooling is founded (Gibbons 2009:4).

I dette citat beskrives de ændrede forventninger til elevernes skolegang som en overgang fra et fokus på 'at lære at læse' til 'at læse for at lære'. Heri ligger gemt en antagelse om, at eventuelle problemer kan tilskrives udfordringer i forbindelse med 'at læse for at lære', mens det 'at lære at læse' er en relativ uproblematisk proces, der ikke behøver nogen særlig bevågenhed, og at de vanskeligheder, der måtte være med 'at læse for at lære' kan forstås uafhængigt af de processer, der er involveret i 'at lære at læse'.

De vanskeligheder, der kan vise sig på skolens mellemtrin, kan dog ikke anskues løsrevet fra de pædagogiske processer i de første skoleår og fra den første læse- og skriveundervisning, der finder sted i disse år. At starte i skole indebærer – og forstås ofte næsten synonymt med – at lære at læse og skrive. Aktiviteter, hvori literacy indgår, spiller således en central rolle i de første skoleår, og det er her, forståelsen af, hvad literacy (i skolesammenhæng) er, grundlægges, ligesom de første skoleår også spiller en væsentlig rolle for, hvordan børn ser sig selv som læsere og skrivere såvel i de senere skoleår som i det videre uddannelsesforløb (Laursen 2013b; Laursen & Fabrin, 2013).

Børns literacytilegnelse begynder lang tid, før de starter i skole. Skrift er en del af de omgivelser, de vokser op i, og derfor også genstand for en naturlig opmærksomhed fra børnenes side. Det gælder også for børn, der vokser op i familier, hvor der i hverdagen tales to eller flere sprog. For disse børn vil forskellige skriftsprog typisk også indgå som en naturlig del af deres omgivelser. Når de begynder i skole, vil de således møde op med skrifterfaringer, der er knyttet til flere sprog. For nogle af disse børn vil dét sprog, læse- og skriveundervisningen foregår på, være et andetsprog eller et sprog, der kun udgør en (større eller mindre) del af det sproglige repertoire, der tales hjemme.

I det følgende sætter jeg fokus på tre forskellige perspektiver på literacytilegnelse og diskuterer dem i lyset af denne meget heterogene gruppe af børn og den tidlige læse- og skriveundervisning i skolens indskoling. Jeg retter en særlig opmærksomhed mod en socialsemiotisk forståelse af literacytilegnelse som betydningsdannelse. Det gør jeg, dels fordi jeg heri ser muligheder for at forstå børns tilegnelse af skrift på den ene side som andet og mere end mental informationsbearbejdning som i mange kognitivt funderede tilegnelsesteorier og på den anden side også som andet og mere end socialisering gennem social deltagelse, som man ser det i mange sociokulturelt baserede læringsteorier. Dels hænger det sammen med, at det socialsemiotiske fokus på tegn og social betydningsdannelse åbner for at komme tættere på de komplekse betydningsdannelseprocesser, der er involveret i flersprogede børns skriftsprogstilegnelse (Laursen 2011, 2013a & b).

Literacytilegnelse som læseforberedelse

Meget læseundervisning har traditionelt taget afsæt i et såkaldt reading readiness paradigme, der oprindeligt bygger på en forståelse af literacytilegnelse som et spørgsmål om kognitiv modning. Tanken om modning tog dengang form af forestillinger om, at det handler om at vente på, at det rette tidspunkt for skriftsprogstilegnelsen indtræffer. Disse forestillinger er i dag – i lyset af udviklingen inden for den kognitive udviklingspsykologi – forladt til fordel for

en interesse for at identificere kognitive færdigheder, der anses for at være forudsætninger for tilegnelsen af læsning, og at anvende dem med et læseforberedende formål (Ferreiro & Teberosky, 1979; Mason & Sinha, 1992; Teale & Sulzby, 1986).

Den forskningsmæssige interesse er her – ud fra et voksenperspektiv på, hvad læsning er – at identificere de mentale og tekniske færdigheder, der indgår i læsning, der siden brydes ned i enkeltdele og tænkes indlært sekventielt. Paradigmet tager endvidere udgangspunkt i den sproglige udviklingsrækkefølge (lytte – tale – læse – skrive), hvor læsning ses som noget, der efterfølger den mundtlige udvikling, og som kan forberedes via en række basale før-læse-øvelser, der skydes ind imellem lytte-tale udviklingen og læsetilegnelsen. Forud for, hvad der forstås som funktionel læsning, trænes de formelle færdigheder gennem såkaldt læseforberedende undervisning, og skrivningen tænkes som noget, der følger læsningen, og eventuelt som noget, der støtter læseudviklingen undervejs.

Den kognitive indfaldsvinkel betyder, at læsning ses som et mere eller mindre universelt, mentalt og sprogløst fænomen, der dog alligevel implicit hæftes op på et givet sprog, der på den måde behandles som et naturgivent fænomen. Hermed overses det i den grundlæggende diskurs, at ikke alle børn møder op i skolen med modersmålsfærdigheder i det givne sprog. Det kommer til at handle om at sætte tegn på det sprog, man forventer børnene kan i forvejen. Dermed tages forståelsen for givet, ligesom det tages for givet, at børnene umiddelbart behersker sprogets syntaks og tekstsammenhæng. Der lægges typisk op til indlæring af afkodningsstrategier, der tager afsæt i, at man kan lydere sig frem et kendt ord. I pædagogisk sammenhæng er risikoen blandt andet, at undervisningen kommer til at bestå af dekontekstualiserede aktiviteter, der ikke giver den sproglige minoritetslev støtte i forhold til at forstå betydningen af det sprog, der arbejdes med. Samtidig vil den sproglige mangfoldighed, forskellige måder at udmønte det alfabetiske princip på i forskellige alfabetiske sprog og helt andre måder at sætte tegn på sprog ligge udenfor læseundervisningens interessefelt. Det indebærer blandt andet, at den metalingvistiske fordel, som for eksempel Koda & Zehler (2008) peger på, at flersprogede børn kan have på

baggrund af deres kendskab til flere skriftsprog, ikke tænkes inddraget og udnyttet.

En anden problematik i relation til den kognitive reading readiness tilgang er, at børnenes faktiske skriftsprogserfaringer i høj grad overses eller ikke opfattes som relevante. En kritik heraf er især fremført inden for forskningen i emergent literacy (se fx Teale & Sulzby, 1986), der interesserer sig for barnets faktiske skriftsprog-sudvikling i de tidlige år ud fra et barneperspektiv. Denne forskning har blandt andet vist, hvordan barnet lærer at forstå og anvende skriftsproget i funktionelle sammenhænge gennem interaktion med andre og gennem et aktivt engagement i omgivelserne og brugen af skriftsprog heri. At børns emergent literacy overses, indebærer selvsagt også, at en eventuel emergent *b*iliteracy og dermed børns tidlige udvikling af begreber og erfaringer i relation til brugen af to eller flere skriftsprog overses (se fx Buckwalter & Lo, 2002; Reyes, 2006; Robertson, 2002, 2006).

Literacytilegnelse som socialisering

Dette perspektiv på literacytilegnelse tager sit afsæt i at se på literacy som noget, der finder sted inden for fællesskaber, og har fokus, hvordan læsning og skrivning er indlejret i sociale og kulturelle praksisser. I disse fællesskaber læser og skriver mennesker af mange forskellige grunde og med forskellige formål for øje, hvilket hænger sammen med, hvordan de organiserer deres sociale liv. Hermed sættes spørgsmålstejn ved en forestilling om literacy som et sæt generelle færdigheder, om 'det læsende og skrivende individ' som et generaliseret individ (Prinsloo, 2013) og om literacytilegnelse som en individuel og kognitiv proces, der sker i et socialt tomrum. Herooverfor ses børns læring af literacy som en socialiseringsproces ind i fællesskabets literacypraksisser i et tæt samspil med andre, der fungerer som sponsorer (Brandt, 2001) og mediatorer (Baynham & Masing, 2000) i barnets sprog- og literacytilegnelse, eller for hvem børnene selv fungerer som sådan. Når børn socialiseres ind i disse praksisser, indføres de ikke først og fremmest i en teknisk proces, men nok så meget i de måder, forskellige tekster bruges på, de funk-

tioner, de har, og de værdier, der associeres med at læse og skrive dem inden for forskellige domæner som familie, lokalsamfund med videre.

Den forskningsmæssige interesse har i en undervisningssammenhæng ofte, i et sammenlignende perspektiv, været knyttet til de forskellige erfaringer med literacy og opfattelser af, hvad literacy er, som forskellige børn fra forskellige miljøer møder i skolen med. Fokus er her i særlig grad på den større eller mindre afstand, der kan identificeres mellem de institutionelle literacypraksisser i skolen og forskellige børnegrupperes ofte klassespecifikke literacypraksisser, og dermed mellem forskellige børns muligheder for at udnytte og få anerkendt deres literacy (se fx Barton, 2007). Typisk peges her på, hvordan skolens literacypraksisser afspejler de praksisser, man særligt finder i middelklasse miljøer, og hvordan det præger børnenes deltagelsesmuligheder i klasserummet og som udgangspunkt stiller de børn, der er vokset op i disse miljøer, stærkere end andre i literacyundervisningen (Heath, 1983). I lyset heraf ses den pædagogiske udfordring i at respektere diversiteten i børnegruppens sociokulturelle erfaringer med literacy og bygge bro mellem skolens og hjemmets literacy (Dyson, 1993). Den grundlæggende problemstilling, der relaterer sig til forskelle i hjemmets og skolens literacypraksisser, knyttes inden for denne tradition også an til sproglig diversitet i flersprogede miljøer og til problemstillinger, der har at gøre med, at de literacyerfaringer, som børn og forældre har fra skriftsproglige praksisser på forskellige minoritetssprog, ofte ikke anerkendes i skolen (se fx Martin-Jones & Jones, 2000).

I pædagogisk sammenhæng har dette perspektiv på literacytilegnelse blandt andet været positivt fremhævet for at gøre op med deficit-diskurser og bryde med forestillinger om mere eller mindre iboende mangler som baggrund for, at nogle børn klarer sig bedre end andre i skolens literacyundervisning. Det er sket ved at flytte fokus til forskelle i børnenes socialisering ind i forskellige sprog- og literacypraksisser og ved at rette opmærksomheden mod den sproglige og skriftsproglige indsigt, som børn har med sig fra andre praksisser og sprog end dem, der er dominerende i skolen. Samtidig er dette teoretiske perspektiv også blevet kritiseret for en tendens til

overgeneralisering (se fx Rymes, 2008) og et entydigt syn på praksisser såvel i skolen som uden for skolen. Hverken praksisser i eller uden for skolen er sjældent så entydige, som det her forudsættes. Dels repræsenterer familien ofte forskellige praksisser og værdier, ligesom børnene også møder andre praksisser og værdisæt end familiens. Dels repræsenterer også klasserummet forskellige praksisser og værdier, ligesom der foregår en stadig forhandling om disse. I og med at match-mismatch-teorier, som de er blevet døbt, hviler på forestillinger om, at der enten er eller ikke er overensstemmelse mellem praksisser og værdier i hjem og skole, og at det er denne overensstemmelse eller mangel på samme, der afgør, hvorvidt børnene har succes i skolen eller ej, kan de bidrage til manglende opmærksomhed på de komplekse interaktionelle processer, som literacytilegnelsen indgår i, og på børnenes egne fortolkninger af de praksisser og værdier, de møder (Laursen, 2013b). Derudover synes der inden for denne tradition at være en tendens til, at skriften både som materialitet og et betydningskabende fænomen og som genstand for tilegnelsesprocessen glider i baggrunden.

Literacytilegnelse som betydningdannelse

Med et socialsemiotisk blik på børns tilegnelse af literacy ansues børn grundlæggende som sociale aktører, der alene eller sammen med andre anvender, producerer, fortolker, værdisætter, anfægter, taler om og på andre måder interagerer med de semiotiske literacyressourcer, der er til rådighed, og derigennem får indsigt i og erfaringer med skriftens særlige potentialer for betydningskabelse (Laursen, 2013b). Børns literacytilegnelse bliver således ikke alene et spørgsmål om træning af en række færdigheder eller socialisering ind i en given skriftsprogskultur. Derimod forstås tilegnelsen af literacy som dynamiske interaktionelle processer mellem barnet som semiotisk aktør og aspekter ved det eksisterende semiotiske system (Hodge & Kress, 1988). Det er igennem disse interaktionelle processer, barnet skaber betydning ud af den information om skrift, der er tilgængelig for dem i de sociale fællesskaber, de indgår i (se fx Kress, 1997; Kenner et al., 2004). Hermed inviteres der forsknings-

mæssigt til at komme tættere på de komplekse betydningsdannelsesprocesser, der er involveret i literacytilegnelsen, ikke mindst når den involverer flere (skrift)sprog.

Dette socialesemiotiske perspektiv på literacytilegnelse er især baseret på Günther Kress' refleksioner over literacy som modalitet og materialitet, der tager sit afsæt i tegnet som det centrale begreb i forståelsen af literacy. Tegnet forstås som produktet af en realiseringsproces, hvorigennem en betydning sammenføjes med en form (Kress, 2007). Jeg vil i det følgende fremhæve to væsentlige aspekter herved. Det ene er udgangspunktet i *tegnet*. Det andet er forståelse af tegnet som noget, der bliver til gennem en *realiseringsproces*.

Først tegnet: Tegn kan forekomme i forskellige modaliteter. Literacy er én blandt mange forskellige semiotiske repræsentationsformer, der som modalitet tilbyder én bestemt type af tegn og semiotiske ressourcer; nemlig skrifttegn. Kress (2001) understreger, at begrebet 'literacy' er etymologisk forbundet med det engelske ord 'letter' og dermed med sprog. Han er derfor skeptisk over for de metaforiske udvidelser af begrebet literacy (visuel literacy, computerliteracy etc.), der popper op. Hans skepsis, som jeg deler, bunder i, at foreningen af forskellige repræsentationsformer under en enkelt term slører de væsentlige og dybe forskelle, der ligger i disse forskellige modaliteter. Når literacy i sådanne metaforiske udvidelser af begrebet reduceres til en vag betydning i retning af 'kompetence i ...', bliver det en barriere for at nå ind til de forskellige måder, forskellige tegn skaber betydning på, og de potentialer for betydningsdannelse, der ligger i dem hver for sig og ikke mindst i samspil med hinanden. Når tegnet tages som den grundlæggende enhed, giver det således muligt at komme tæt på skriftens særlige måde at skabe betydning på i sig selv og sammen med andre typer af tegn (tegninger, gestik og så videre). Samtidig åbner det for en bredere forståelse af skrift, der kan omfatte andet end den svenske, norske, danske, engelske udgave af alfabetisk skrift.

Det har jeg tidligere illustreret gennem denne model (se Laursen, 2012, 2013a; Laursen & Holm 2010):



Skriftens specifikke
semiotiske
egenskaber

Skriftens generelle
semiotiske egenskaber

For alle skriftsprog gælder for eksempel, at en skreven form altid – når man ser bort fra homografer – grundlæggende repræsenterer det samme ord. Når man tegner, kan en cirkel godt den ene dag være en sol og den næste dag et hjul, mens det skrevne tegn enten repræsenterer det ene eller det andet (*skriftens generelle semiotiske egenskaber*). Når man én gang har lært det, uanset på hvilket (skrift) sprog, det nu har fundet sted, kan den viden overføres fra et (skrift) sprog til et andet.

For alle alfabetiske sprog (svensk, norsk, dansk, finsk, tyrkisk, somali, arabisk med mere) er det på trods af andre indbyrdes forskelle fælles, at et tegn grundlæggende repræsenterer en lyd, mens det for syllabiske skriftsprog (thai, tamil med mere) gælder, at tegnet repræsenterer en stavelse, og det for logografisk baserede skriftsprog er sådan, at (dele af) tegnet står for et indholdselement som et morfem eller et ord (for eksempel kinesisk) (*skriftens specifikke semiotiske egenskaber*). Det indebærer for eksempel, at har man én gang lært princippet i det alfabetiske skriftsystem om, at et skrifttegn grundlæggende repræsenterer en lyd, kan den forståelse overføres fra et alfabetisk sprog til et andet.

Hertil kommer så, at forskellige versioner af den enkelte type skriftsprog har forskellige måder at realisere de specifikke semiotiske principper på. Dansk har for eksempel en særlig ortografi, der blandt andet betyder, at en lang vokal normalt efterfølges af en enkelt konsonant (bane), mens en kort vokal efterfølges af to konsonanter (bande). Hvor svensk, dansk, tyrkisk skrives med det la-

tinske alfabet, skrives arabisk eksempelvis med et arabisk alfabet og fra højre mod venstre (*skriftens sprogspecifikke semiotiske egenskaber*).

Pointen er den, at interesserer man sig kun for den del af skriften, der har at gøre med skriftens sprogspecifikke semiotiske principper, så risikerer man at overse den indsigt i skriftens specifikke og generelle semiotiske egenskaber, som børn måtte have med sig fra andre sprog og deres måde at 'gøre skrift' på, og i pædagogisk sammenhæng at undlade at stimulere børnene til at aktivere disse erfaringer med skrift, der for flersprogede børn udgør en væsentlig kilde til forståelsen af skriftens bagvedliggende principper.

Det barn, der vokser op i et miljø, hvor de semiotiske praksisser omkring sprog er knyttet til skrift på flere sprog og måske forskellige skriftsprog, vil have forskellige semiotiske ressourcer at trække på, når det handler om at forstå skriftens særlige måde at sammenføje form og betydning på. Det indebærer, at børn, der vokser op med flere skriftsystemer eller med flere varianter af for eksempel alfabetiske skriftsprog omkring sig, typisk afsøger kontaktzonerne og fortolker ligheder og forskelle mellem de forskellige måder at 'gøre skrift'. Mange børn, der kender bare lidt til arabisk skrift, ved for eksempel, at mange arabiske bogstaver har en svensk, dansk, norsk ækvivalent, og at der også er nogen, der ikke har. De har hermed en mere eller mindre gryende indsigt i, at det langt hen ad vejen er de samme sproglige elementer, der indkodes til skrift på dansk, svensk, norsk og på arabisk, selv om indkodningen resulterer i forskellige grafiske tegn. Denne umiddelbare adgang til flere forskellige koder kan potentielt bidrage til, at der etableres en forståelse på metasprogligt niveau (se fx Koda & Zehler, 2008; Kessler & Quinn, 1987).

I et socialsemiotisk perspektiv gælder interessen ikke, som i den formelle semiotik, alene tegnet, men også den sociale realiseringsproces, hvorigennem tegnet bliver til og fortolkes. Heri ligger blandt andet, at tegnskaberne ikke bare *anvender* tegn, men at han eller hun samtidig er involveret i en proces, der indebærer transformation både af de eksisterende semiotiske ressourcer og af sig selv (Kress, 2001). De semiotiske referencer, børnene etablerer mellem tegnene og noget uden for tegnene selv, handler ikke alene om re-

præsentation i konventionel forstand, men også om konstruktion af subjektive sammenhænge, forestillinger og sansninger (Kramsch, 2009). Enkelte bogstaver kan for eksempel have en helt særlig betydning for børnene, som måske hænger sammen med, hvem der lært dem at skrive dette bogstav, eller hvem de forbinder det med. Sprog og skrift er også subjektiv erfaring, og udforskningen af sprogene og kontaktzonerne imellem dem rummer også en udforskning af egen social identitet som flersproget individ. Således fremhæves barnets muligheder for at udøve agency i relation til de eksisterende ressourcer og til egen subjektivitet, samtidig med opmærksomheden rettes mod de ressourcer, der gøres tilgængelige, og mod de normative, såkaldte logonomiske, systemer, der sætter grænser for denne virksomhed (Hodge & Kress, 1988).

Når jeg særligt fremhæver netop dette socialemiotiske perspektiv, er det, fordi jeg mener, at det kan invitere til nye forsknings- og undervisningsmæssige spørgsmål, der kan give en empirisk indsigt i literacy og flersprogethed, som ikke tager sit afsæt i en etnificeret deficit-forståelse af 'den tosprogede elev', men som i stedet retter opmærksomheden mod de sociale betydningsdannelsesprocesser, der faktisk er involveret i skriftsprogstilegnelsen, (også) når den involverer flere (skrift)sprog. Hvis ambitionen er et inkluderende svenskfag, norskfag, danskfag, er den empirisk nysgerrige forskning på dette felt for mig at se af afgørende betydning, ligesom en fortsat afsøgning af pædagogiske muligheder for at skabe rum for disse processer i literacyundervisningen – også i de første skoleår – står som en central udfordring.

Referencer

- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Baynham, M. & H. L. Masing (2000). Mediators and mediation in multilingual literacy events. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds* (pp. 198-207). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Buckwalter, J. K. & Y-H. Gloria Lo (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing* 11, 269-293.
- Cummins, J., K. Brown & D. Sayers (2007). *Literacy, Technology, and Diversity. Teaching for Success in Changing Times*. Boston: Pearson Education.
- Dyson, A. H. (1993). *Social Worlds of Children Learning to Write*. New York: Teachers College Press.
- Ferreiro, E. & A. Teberosky (1979). *Literacy before schooling*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners: Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth: Heinemann.
- Green, B. (1995). Post-curriculum possibilities: English teaching, cultural politics, and the postmodern turn. In *Journal of Curriculum Studies* 27 (4), 391-409.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodge, R. & G. Kress (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Holm, L. & H.P. Laursen (2011). Migrants and literacy crises. *APPLES - Journal of Applied Language Studies* 5 (2), 3-16.
- Kenner, C. (2004a). *Becoming biliterate. Young children learning different writing systems*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kenner, C. (2004b). Living in Simultaneous Worlds: Difference and Integration in Bilingual Scriptlearning. *Bilingual education and Bilingualism*, 7(1), 43-61.
- Kenner, C., G. Kress, H. Al-Khatib, R. Kam & K-C Tsai (2004). Finding the Keys to Biliteracy: How Young Children Interpret Different Writing Systems. *Language and Education* 18 (2), 124-144.
- Kessler, Carolyn & Mary Ellen Quinn (1987). ESL and science learning. I: JoAnn Crandall (Ed.), *ESL Through Content-area Instruction* (pp. 55-87). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Koda, K. & A. M. Zehler (2008). *Learning to Read Across Languages*. New York & London: Routledge.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1995): *Writing the Future. English and the making of a culture of innovation*. Sheffield: NATE.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2001). "You've Just Got to Learn How to See": Curriculum Subjects, Young People and Scholled Engagemnet with the World. *Lingusitics and Education* 11 (4), 401-415.

- Kress, G (2002). English for an Era of Instability: Aesthetics, ethics, creativity and 'design'. In *English in Australia 134*: 15-23.
- Kress, G. (2007). Meaning, Learning and Representation in a Social Semiotic Approach to Multimodal Communication. I: A. McCabe, M. O'Donnell & R. Whitaker (Eds.). *Advances in Language and Education* (pp. 15-39). London: Continuum.
- Laursen, H.P. (red.) (2005): *Dansk som andetsprog i relation til danskfaget*. Københavns Kommune & CVU København & Nordsjælland.
- Laursen, H. P. (2011). Lukket inde i et alt for lille alfabet. *NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 6 (2), 35-58.
- Laursen, H. P. (2012). Et socialemiotisk blik på literacy og sproglig diversitet. *Viden om læsning* 12, 16-21.
- Laursen, H.P. (2013a). Umbrellas and Angels Standing Straight – a Social Semiotic Perspective on Multilingual Children's Literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Laursen, H. P. (2013b). Biliteracy og skriftsprogstilegnelse. Literacypraksisser i de første skoleår. I H. P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 12-48). Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Laursen, H.P. & L. Holm (2010). *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Laursen, H. L., & Fabrin, L. (2013). Children Investing in Literacy. *Linguistics and Education* 24, 441-453
- Martin, Jones, M. & K. Jones (2000). *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mason, J. M & S. Sinha (1992). *Emergent Literacy in the Early Childhood Years: Applying a Vygotskian Model of Learning and Development*. Illinois: university of Illinois at Urban-Champaign.
- Prinsloo, M. (2013). Literacy in Community Settings. In Chapelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell. Downloadet 9. April fra <http://onlinelibrary.wiley.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0734/pdf>
- Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent literacy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), 267-292.
- Robertson, L. H. (2002). Parallel literacy classes and hidden strengths: learning to read in English, Urdu and Classical Arabic. *READING literacy and language*. November 2002, 119-126.
- Robertson, L. H. (2006). Learning to Read 'Properly' by Moving Between Parallel Literacy Classes. *Language and Education* 20 (1), 44-61.

Rymes, B. R. (2008). Language socialization and the linguistic anthropology of education. In N. Hornberger & P. Duff (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd edn. (pp. 29-42). New York: Springer.

Teale, W. & Sulzby, E. (1986) (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

Helle Pia Laursen

er lektor, ph.d., ved Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet. Hun forsker i sprog og literacy i relation til sproglig diversitet i forskellige pædagogiske kontekster. Hun er forskningsleder for Tegn på sprog, som er et længdestudie (2008–2017) af sprog- og literacypraksisser i klasserum, der er karakteriseret af en bred sprog mangfoldighed. Hendes forskning omfatter også sprog og fag i flersprogede klasserum, sproglig opmærksomhed samt andetsprogstilegnelse.

Undervisning som menings- erbjudande

– om att se lärandepotentialer i skrivandet

Berit Lundgren

I skolan behöver eleverna utveckla sin läs- och skrivkompetens samt få tillgång till en mängd olika skriftpraktiker för att kunna tillägna sig kunskaper i samtliga skolämnen. Det finns därmed all anledning att titta in i klassrum för att upptäcka, förstå och undersöka hur det didaktiska skrivarbetet tar sig uttryck. Att utgå från elevers möjligheter och att blicka framåt i undervisningspraktiker kan skapa en positiv utvecklingssyn hos lärare (Bergh Nestlog 2009). Oavsett om klassrummen befinner sig i samma kommun eller skola kan undervisningen variera, trots en gemensam ålderskontext och en gemensam läroplan. Troligen har det många orsaker.

Därför är syftet med denna artikel att beskriva och tolka hur några lärares pedagogiska praktiker tar sig uttryck. För att kunna besvara syftet beskrivs tre lärares didaktiska utmaningar i undervisningspraktiker i svenskämnet och svenska som andraspråk, när skrivande dominerar. Framförallt har jag valt att söka svar på några frågeställningar om vilket innehåll som lyfts fram i lärarnas undervisning, hur undervisningen struktureras och i vilken mån och hur eleverna är inkluderade i den pedagogiska praktiken.

Lärare A arbetar i årskurs 5 och lärare C i årskurs 7, på skola 1. Den är belägen cirka 20 km från centrum av en mellanstor svensk stad, i ett relativt välsituerat villaområde med få elever med utländsk bakgrund. Skola 1 är en F–9 skola där även förskolan finns inom samma byggnadskomplex. Varje årskurs finns representerad med en klass. Skola 2 finns i stadens utkant och är även den en F–9 skola. Antalet klasser per årskurs varierar mellan en och två. Skolan har cirka 60 % elever med utländsk bakgrund. Flera stora höghus och ett mindre antal villor omger skolan. Här arbetar lärare B i årskurs 5. Skolorna och lärarna ingår i en longitudinell studie där jag har

följt några lärare som undervisar i skolans svenskämnen i årskurs 4–7 på tre skolor. Syftet med den studien var att undersöka hur lärarna arbetade med svenskämnena utifrån ett perspektiv som rör interaktion och elevdeltagande (för mer information om studierna se Lundgren 2012a & b; 2013).

En av lärarna som jag följde under den longitudinella studien menade att skillnader i den pedagogiska praktiken beror på lärares olika personligheter och undervisningsupplägg. Dessutom menade läraren att ”eleverna anpassar sig” efter alla lärare som undervisar i klassen, vilket eleverna gör hela dagarna i skolan (jfr van de Ven 1987). Men det är inte endast lärarens undervisning som påverkar konceptionen av undervisningen, utan även elevernas aktiva deltagande och de aktiviteter som ska genomföras i klassrummet. Många lärare som arbetar aktivt med elever som deltagare vet att det kan vara problematiskt att detaljplanera undervisningen om det ska finnas en öppenhet för elevernas erfarenheter, frågor och tidigare kunskaper i den pedagogiska praktiken. Att betrakta undervisningen från en erfarenhetsbaserad konception diskuteras av både Malmgren (1996) och Ongstad (2000), vilka även lyfter fram andra konceptioner av svenskämnet.

För att tolka och föra en diskussion om att skriva i den pedagogiska praktiken har jag utgått från att skrivande kan beskrivas genom skriftpraktiker och skrifthändelser. Skriftpraktiker skapas utifrån sociala förväntningar och förgivettaganden, vilket innebär att skriftpraktiker är abstraktioner skapade i en social kontext som kan beskrivas exempelvis utifrån olika värderingar, attityder samt genus och etnicitet. Skrifthändelser är de företeelser och aktiviteter i skolarbetet där individer använder text. De är observerbara fenomen, exempelvis bokläsning och författande av berättelser i såväl kontextuella som icke kontextuella sammanhang. I klassrummets skrivdiskurs söker eleven mening i skrivandet utifrån tidigare erfarenheter, lärande, kunskaper, värderingar och normer (Barton 2007). Skrivandet i olika kontexter formas i en interaktion och kommunikation dels mellan människor, dels i mellanrummet mellan tanke och text hos den enskilda individen (Christie & Derewianka 2008; Barton 2007; Ivanič 2004).

Interaktion för meningsskapande

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv leder samspel och interaktion i språksociala sammanhang till lärande och utveckling av elevernas språk-, läs- och skrivförmåga (Vygotskij 2001). I dessa sammanhang är det inte möjligt att separera läsning från skrivande, eftersom tidigare erfarenheter och upplevelser av läsning finns integrerade i såväl kroppen som tanken och påverkar elevens skrivande. Erfarenheterna formar, och till viss del även kontrollerar, ageranden och tänkanden hos såväl lärare som elever (jfr Bourdieu 1970; Barton 2007; Janks 2010).

Fokus i denna artikel är skrivande, där såväl läsande aktiviteter som samtalande och musik kan vara en del av skrivandet. Samtalet om olika innehåll i texter och olika texttypers uppbyggnad är ett sätt för lärare och elever att utveckla gemensam kunskap utifrån elevernas erfarenheter, vilket kan leda till olika konstruktioner av skrivuppgifter. Samtal om elevernas texter kan leda till utveckling av texter men även till texter med nytt innehåll och andra texttyper. Interaktiva samtal är oftast meningsskapande oavsett om de inleds av elever eller lärare. I ett samtal med autentiska frågor lyfts ett genuint intresse fram från deltagarna och deras utvecklade svar kan följas upp, vilket leder till språkutveckling (Dysthe 1996; Gibbons 2006). Elever som får möjlighet att göra sin röst hörd lämnar därmed avtryck efter sig. Det kan tolkas som att lärare bör uppmuntra elever att samtala om texter med varandra istället för att arbeta enskilt i arbetsböcker med ifyllnadsövningar. Ett samtal som präglas av närvaro och uppmärksamhet med konstruktiv respons från lärare och klasskamrater, bidrar till elevernas lärande och utveckling av skriftspråket. Genom samtalet kan eleverna utveckla en medvetenhet om olika typer av texter som berättande, beskrivande och argumenterande (Liberg 2007). Olga Dysthe (1996) menar att samtalet kan lyfta fram olika stämmor så att alla elever får möjlighet att yttra sig.

Om man betonar samtalets och interaktionens roll i lärandet upptäcker man att det även är viktigt att inkludera den enskilda eleven i att formulera skrivuppgifter samt ge utrymme för individuellt skapande, utforskande och reflekterande. Det innebär i sin

tur att elevernas erfarenheter av olika företeelser ges plats i den pedagogiska praktiken. Med utgångspunkt i en erfarenhetsbaserad konception skapas förutsättningar för eleverna att utveckla språket och skrivandet utifrån sina förutsättningar (jfr Malmgren 1996; Ongstad 2000).

När läraren planerar och genomför sin undervisning sker det naturligtvis i en speciell kontext. I denna är språkets betydelse en viktig faktor, kanske den viktigaste, för att skapa mening i den pedagogiska praktiken i ett klassrum (Kress et al. 2001). I denna artikel studeras klassrummet och lärares undervisning, vilket kan omfatta en eller flera lektioner eller ett helt arbetsområde, utifrån ett tolkande förhållningssätt. Undervisningen studeras för att förstå de processer som förekommer i klassrummet (jfr Christie 2002). Tolkningen utgår från de skrifthändelser som förekommer i klassrummet.

Ett begrepp för att tolka undervisningen är *läroplansgenre*, som förutom att beskriva undervisningen även inkluderar de läroplansmål som ska uppnås via undervisningen (Christie 2002). De övergripande momenten i läroplansgenren benämner Christie inledningsgenren, fördjupningsgenren och avslutningsgenren, inom vilka mer detaljerade faser kan isoleras och beskrivas (i Hipkiss 2014:20). Även Hust (2001) identifierade tre avgörande moment i lärares planering och undervisning, vilka benämns A, B, och C, där A står för attention, B för basics och C för comprehension. I denna artikel beskrivs undervisningens upplägg utifrån snarlika begrepp som Hipkiss beskriver och med liknande innehåll som Hust (2001) fokuserar, nämligen *introduktion* där ämnet introduceras och intresse väcks, *fördjupning* där texter bearbetas och aktiviteter lyfts fram samt *avslutning* där utvärdering, respons och förståelse är i fokus. Introduktionen av ett ämnesområde har i studier visat sig vara viktig, men även elevernas förkunskaper och intressen har varit viktiga att ta tillvara (se Lundgren, Scheckle & Zinn 2015).

Motivera och engagera för skrivande

Varför ska elever skriva? Dewey (1999) menar utifrån ett demokra-

tiperspektiv att eleverna ska ges utrymme för att delta aktivt i sin utbildning. De mål som skrivs fram ska vara relaterade till eleven för att eleven ska ges möjlighet att vara aktiv. Därmed är målet i sig inte alltid viktigast utan de handlingar som utlöses. Dysthe (1996) menar att i ett flerstämmigt klassrum är lärarens röst en av många och eleverna ska synas och höras både skriftligt och muntligt. Min tolkning av Deweys och Dysthes ståndpunkter om den pedagogiska praktiken innebär att planeringen av lektioner utifrån läroplanens mål behöver grundas i elevernas behov i nuet.

I kursplanen för svenska för såväl årskurs 5 som 7 lyfts i centralt innehåll fram att undervisningen ska förse eleverna med strategier för skrivande, så att eleverna ska kunna ”skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag” (Skolverket 2011). Respons och bearbetning finns också beskrivet för årskurs 5 och 7. Eleverna ska ges möjlighet att lära sig ”[o]lika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form och [h]ur man ger och tar emot respons på texter” (Skolverket 2011). Det som skiljer sig mellan stadierna, är vad läraren ska undervisa om när det gäller språkets struktur. För årskurs 4–6 är det centrala innehållet mer specificerat exempelvis ska eleverna ges förutsättning att lära sig sambandsord, medan för årskurs 7–9 anges endast ”[s]pråkets struktur med stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar” (Skolverket 2011). Lärarna har möjlighet att arbeta med i stort sett samma centrala innehåll i årskurs 5 och 7. I denna artikel fokuseras innehållet men även hur undervisningen sker.

Från det praktiska arbetet i klassrummet kommer tre lärares arbete med olika arbetsområden att presenteras. Beskrivningen av undervisningens upplägg utgår från momenten introduktion, fördjupning och avslutning, vilka även är rubriker i denna artikel.

Introduktion i klassrummen

I introduktionen till ett nytt arbetsområde eller en enskild lektion är det viktigt att eleven får uppleva skrivandet som meningsfullt. De tre lärarnas skriftpraktiker är beskrivna var för sig.

Lärare A

Det första exemplet för att visa en skrifthändelse i introduktionen kommer från skola 1. Lärare A i årskurs 5 hade förberett ett arbetsområde om argumenterande text där slutprodukten är en skriven insändare. Under introduktionen samtalar lärare A med eleverna om vad en insändare är och vad man kan skriva om, eftersom eleverna inte har arbetat med insändare tidigare. Elevernas förslag om *varför* man skriver insändare varierar mellan att klaga, ge beröm och att tycka något. Innehållet i en insändare kan variera, menar eleverna, och de föreslår flera intresseområden som regler, jobb och skola. När lärare A frågar *vad* de tror att folk ofta skriver om kommer följande ämnen upp: byggnader, natur, råttor, sopor och kajor samt sport. Eleverna är aktiva och samtalen utgår från elevernas förståelse och erfarenheter. Samtalet i introduktionen innebär att eleverna är inkluderade och att deras röster hörs. Innehållet skapar mening för eleverna.

Lärare B

Det andra exemplet från en introduktion kommer från skola 2 där cirka 60 % av eleverna är flerspråkiga. Lärare B i svenska som andraspråk har planerat så att eleverna i årskurs 5 ska ges möjligheter att skriva personbeskrivningar. Skrifthändelsen, som lyfts fram, börjar redan när eleverna med ett annat modersmål än svenska kliver in i klassrummet. På den vita tavlan har lärare B satt upp en bild på en känd iransk sångerska. Några ord som kan vara användbara för att prata om sångerskan finns också skrivna på tavlan.

Omedelbart när eleverna kommer in i klassrummet lägger de märke till bilden av kvinnan. Eleverna med arabiska eller persiska som modersmål eller de som känner till den arabiska kulturen vet att bilden föreställer Oum Kalsoune och de kommenterar att hon är känd och att hon sjunger. Eleverna berättar vidare att hon är arab och att hon är från Egypten. Oum betyder mamma fyller en elev i. Samtalet fortsätter med att eleven berättar att Oum sjunger långa låtar. Ytterligare en elev berättar om sina erfarenheter av Oum. Hon berättar att hennes mamma lyssnar på Oum. Lärare B lyssnar och

nickar bekräftande men låter eleverna ha ordet. Eleverna är engagerade utifrån sina erfarenheter och kännedom om Oum Kalsoune. Elevernas röster är centrala och eleverna styr samtalet. Lärare Bs planering medförde att eleverna inkluderades i skrifthändelsen.

Lärare C

Det tredje exemplet är hämtat från skola 1, där lärare C arbetar i årskurs 7. Här är det intressant att lägga märke till hur elevernas intresse för att skriva poesi väcks. Temat för arbetsområdet är *Känslor*, och går ut på att uttrycka känslor i ord. I klassen inleds poesiarbetet med att eleverna lyssnar på musik, ”Inte utan dina andetag” av Kent. Lärare C pratar efteråt med eleverna om vad sångtexten innehåller, vad texten säger dem och hur de kände sig när de lyssnade på musiken. Eleverna är engagerade och gör en egen diktanalys utifrån innehållet och de skriver ”dikten handlar nog om kärlek”, ”att alla behöver någon”, ”och det är nu man lever”. Eleverna väljer tre ord som har varit viktiga för att förstå dikten och som har tilltalat dem. En elev väljer ”andetag, hjärta och värme”. Man kan anta att läraren är väl medveten om att skrivarbetet kräver förberedelser inte enbart för att eleverna ska kunna formulera satser utan även för att de ska få en känslomässig och mental föreställning om vad dikten säger dem. Elevernas tolkningar av musiktextern visar att de utgår från sina erfarenheter och att läraren genom val av musiktextern har inkluderat eleverna. Texten är aktuell även om den inte är nyproducerad.

Fördjupade kunskaper i klassrummen

Efter det förberedande samtalet i inledningen ska elevernas kunskaper fördjupas, vilket ter sig lite olika i de tre studerade klasserna.

Lärare A

Fördjupningsarbetet om vad en insändare kan vara och hur den ska struktureras beskrivs tydligt av lärare A i årskurs 5. Instruktionerna överensstämmer även med vad lärare A kommer att bedöma

när uppgiften har lämnats in till läraren. Lärarens undervisning är viktig för att eleverna ska veta vad som kännetecknar den text som ska skrivas. Utifrån instruktionerna antecknar eleverna i sina skrivböcker *vad* en insändare är, vilket lärare A har skrivit på tavlan. I interaktion med eleverna förklaras och definieras några av de väsentliga begrepp som är viktiga för att eleverna ska tillägna sig ett skolspråk och kunna samtala om insändare, exempelvis *publicera*, *representant*, *åsikt*, *anonym* och *besvara*.

Eleverna läser även insändare i fyra svenska dagstidningar, exempelvis Dagens Nyheter. Lärare A menar att det behövs flera olika aktiviteter under en lektion för att eleverna ”inte ska få skrivkramp”. Eleverna sitter i grupper om tre elever och läser tillsammans, ibland högt för varandra och ibland tyst för sig själva. Tre flickor sitter tillsammans och kommenterar insändarna, vilka de tycker är tråkiga att läsa. En av flickorna anser att det är roligare att läsa de insändare som finns i ungdomstidningen *Julia och Frida*.

Medan eleverna läser skriver lärare A ytterligare en text på tavlan om *hur* man skriver en insändare, det vill säga strukturen för en argumenterande text. En argumenterande text ska innehålla en rubrik, en åsikt som beskriver problemet, argument som tar upp elevens uppfattningar, ett förslag på lösning och en sammanfattning. Eleverna skriver även av denna text från tavlan. Skrivmomentet för eleverna är styrt utifrån lärarens anvisningar. På tavlan skriver läraren även att eleverna ska tänka på stavning och interpunktion. Läraren utgår från att eleverna kan slå upp orden i ordböcker och använda Words stavnings- samt meningsbyggnadsprogram.

En medveten elev frågar vem som är mottagare av insändaren om texterna ska skickas in till lokaltidningen eftersom uppgiften utgår från problem i det lokala samhället. Men detta är en skoluppgift med läraren som mottagare och inga insändare ska skickas till lokaltidningen denna gång. Möjligen kan de skriva insändare som skickas till lokaltidningen vid ett annat tillfälle, svarar läraren eleven. Elevernas inställning till skrivuppgiften präglas av vad de uppfattar som syftet med uppgiften och en insändare har potential att skapa ökad förståelse för det lokala omgivande samhället vilket inte riktigt händer här. En insändare kan som i detta fall utgå från

elevernas erfarenheter i det lokala samhället, vilket kan inkludera eleverna i skriftpraktiken.

Lärare A har tagit intryck av elevernas erfarenheter av att läsa insändare från *Julia och Frida* och inleder nästa lektion med att eleverna får läsa insändare i *Julia och Frida* i klassrummet. Eleverna gör en kortare muntlig redovisning av skillnader och likheter mellan ungdomstidningens insändare och dagstidningarnas insändare. I skriftpraktiken sker en förskjutning från en lärarstyrd praktik till en elevcentrerad praktik i vilken eleverna känner igen sig och skapar mening utifrån texter som är bekanta.

Lärare B

I lärare B:s klassrum fortgår arbetet med samtal om den arabiska sångerskan. På tavlan antecknar läraren stödorden: megastjärna, Egypten, fattig, Kairo. Dessa fungerar som stöd för det fortsatta samtalet och senare även i skrivandet. Gemensamt skapar eleverna en beskrivning av Oum utifrån stödorden. Beskrivningen handlar inte endast om hur sångerskan ser ut, även andra egenskaper lyfts fram. Läraren spelar efter samtalet en CD-skiva, där Oum sjunger på arabiska, och frågar eleverna vad hon sjunger om. En elev berättar att det handlar om "Jag älskar dig mitt hjärta" och "Kärleken i mitt liv". Läraren och eleverna konstaterar att megastjärnans sångtexter oftast handlar om kärlek. Under denna lektion relaterar läraren till och utgår från elevernas erfarenheter, modersmål och musikkultur. I detta sammanhang är klassrummet flerspråkigt. Inkludering av elevernas samtliga språk behövs för att skapa mening utifrån elevernas förförståelse, vilket följaktligen även inkluderar eleverna i skriftpraktiken.

Lärare C

Poesiarbetet fördjupas i 7:ans klassrum genom att eleverna får skriva fyra olika dikter, nämligen en femrading, en haiku, en tanka, och en fri dikt. Läraren läser även dikter högt för eleverna och följer upp varje dikt med ett kort samtal om vilka känslor som beskrivs och

vilka ord som används för att uttrycka känslorna. Instruktionerna för att möjliggöra för eleverna att skriva en femrading innehåller information om diktens struktur. Läraren modellerar och berättar att en femrading består av fem satser på varsin rad. Den första raden består av ett föremål eller en person, berättar läraren samtidigt som ord skrivs på tavlan utifrån en elevs förslag. Läraren fortsätter att modellera även de andra raderna. Den andra raden består av två ord som beskriver det valda ordet. Den tredje raden består följaktligen av tre ord som talar om vad som händer och den fjärde raden består av fyra ord, som beskriver en känsla i förhållande till det valda ordet. Dikten avslutas med en femte rad med endast ett ord, som summerar hela dikten. Läraren nämner under samtalet om diktens struktur även de ordklasser som lyfts fram i de olika raderna. Substantiv på första raden, adjektiv på den andra raden, verb på den tredje raden och substantiv samt adjektiv på den fjärde raden. Eleverna är delaktiga och kommer med förslag för de olika raderna under genomgången. Förslag som läraren hör och använder i dikten som skrivs på tavlan.

Lärares didaktiska val om vad som ska göras och hur arbetet kan genomföras öppnar för interaktiva samtal mellan eleverna. Av den anledningen placerar sig eleverna spontant i små grupper som varierar över tid. Interaktionen mellan eleverna pågår kontinuerligt under skrivandet. De pratar om möjligt innehåll i olika dikter, de stöttar varandra att skriva vidare, de läser avsnitt och hela dikter för varandra och de är goda lyssnare. Eleverna använder således sina klasskamrater för att få konstruktiv kritik. Vanligt förekommande är även att eleverna skrattar med varandra åt dråpliga ordkombinationer som de skapar i sitt skrivande för att rimma eller, som tidigare nämnts, skapa en femrading.

Eleverna vill läsa upp sina dikter för varandra såväl som för läraren, den sistnämnda efter varje lektion. Undervisningen visar även på att det finns en relation mellan form och mening i en dikt. Man kan inte förstå dikter fullt ut utan att ha insett den relationen, enligt den undervisning som har observerats. Att skriva dikter ställer stora krav på eleverna och genom att elevrösterna får höras, övar och utvecklar eleverna sin förmåga att urskilja olika typer av dikter och

de ökar sin förståelse av vokabulärens betydelse för att kunna uttrycka sig nyanserat. Inkluderingen av eleverna i skrifthändelserna är tydlig och lärare Bs roll är att stötta skrivandet utifrån elevernas frågeställningar.

Avslutning i klassrummen

Vanligtvis i en avslutning av ett arbetsområde eller en lektion sker någon form av återkoppling exempelvis en summering av vad som har gjorts, en utvärdering eller ett prov. Till skillnad från introduktionen och fördjupningen, beskrivna i denna artikel, som oftast var elevcentrerade och inkluderande utifrån elevernas erfarenheter, var avslutningen produktcentrerad, utifrån lärarnas önskemål.

Lärare A

För lärare A skulle eleverna i årskurs 5 lämna in en insändare till läraren för bedömning. Läraren följde upp elevarbetet med att kort kommentera stavning och meningsbyggnad i texten. De elever som inte alls hade förstått hur en argumenterande text, i detta fall en insändare, vanligtvis är uppbyggd fick instruktioner om att omarbета sina texter så att det skulle finnas flera argument för den tes som eleven vill framföra. Läraren hade, som beskrivits tidigare under fördjupning, gått igenom texttypens struktur men några elever hade inte förstått hur denna information skulle användas i det egna skrivandet. När det gäller särdrag för en argumenterande text hade läraren inte speciellt talat om det, utan endast meddelat att eleverna skulle tänka på stavning och interpunktion.

Det som är viktigt för lärare att förhålla sig till, är att betydelse och mening skapas i ett socialt sammanhang där elevernas vardag ingår (jfr Luke & Freebody 1997). I inledningen tog lärare A hänsyn till elevernas vardag och deras erfarenheter och inkluderade därmed alla elever och skapade motivation. Men beslutet att inte skicka insändarna till lokaltidningen innebar att denna uppgift blev en bland alla andra skoluppgifter som eleverna tyst accepterade att genomföra med minsta möjliga ansträngning. I avslutningen var

därmed inte eleverna inkluderade i processen, men de producerade och lämnade in en kort text för bedömning.

Lärare B

Personbeskrivningen av Oum i lärare Bs klassrum är enligt lärarens planering utgångspunkt för att utveckla berättande texter. Eleverna har via samtalet om Oum tagit del av en modell för att beskriva en person. Modellen handlade inte enbart om att beskriva yttre egenskaper utan även om att beskriva personen utifrån kompetenser och andra människors uppfattningar.

I det skrivarbete som pågår i klassen ska eleverna skriva en berättande text och i denna beskriva karaktärer utifrån olika perspektiv på liknande sätt som de har beskrivit Oum. Läraren går runt i klassrummet och samtalar med eleverna och ger individuell muntlig respons utifrån innehållet i texten. Responsen är viktig för eleverna och det är eleven som läser texten högt för läraren. Samtalet om texten leder till tillägg och förtydliganden i texten. Syftet med responsen är inte att korrigera utan att utveckla innehållet och karaktärsbeskrivningarna. När eleven anser att berättelsen är klar sätts den i elevens pärm. I detta fall, liksom i exemplet med en insändare, är läraren mottagaren av texten.

Lärare C

Under lyrikskrivandet har lärare C gått runt i klassen och stöttat eleverna, samtalat om deras skrivande och lyssnat på elevernas frågor och uppläsningar. Den individuella fria dikten läser eleverna frivilligt högt i klassen. Samtliga klasskamrater imponeras av de känslor som dikterna lyfter fram. Lyrikuppgiften resulterar i ett antal dikter från varje elev. Varje elev sätter ihop sina dikter till en liten bok. Eleverna lägger ner mycket möda på layouten, vilket inkluderar en framsidesbild som uttrycker en känsla eller innehållet för deras diktsamling. Språket och strukturen i dikterna har bearbetats väl. Den noggranna bearbetningen kan bero på att lyrikarbetet har

varit intressant, elevernas erfarenheter har lyfts in i arbetet och lyrik-samlingarna kommer att visas på skolan och för föräldrar.

Eleverna vet att slutprodukten ska bedömas men prestationskravet verkar inte upplevas som betungande utan snarare glädjefyllt. Jag menar att skrivuppgiften har utgått från eleverna under hela processen och eleverna har fått möjlighet att lyfta sin röst och använda det vokabulär som de behärskar. Eleverna vet vad de kan. Under hela processen har läraren uppmuntrat till språklig interaktion och samarbete har betonats som utvecklande för lärandet.

Undervisning för inkludering och meningsskapande

Alla skrifthändelser beskrivna ovan genom momenten introduktion, fördjupning och avslutning skapar och formar tre skriftpraktiker som inte är helt lika. Dock är min tolkning att det för alla tre skriftpraktikerna handlar om en erfarenhetsbaserad undervisning som tar sin utgångspunkt inte enbart i elevernas erfarenheter utan även i interaktionen mellan elever samt mellan läraren och elever (jfr Malmgren 1996; Ongstad 2000).

Samtliga lärare i de klasser där studien genomfördes hade en tydlig introduktion, men hur läraren inledde lektionerna eller arbetsområdet varierade. Något som framträder särskilt tydligt utifrån ovan beskrivna introduktioner till olika arbetsområde är att lärarna lägger stor vikt vid att väcka elevernas skrivmotivation. Innan eleverna har påbörjat sitt skrivande har de deltagit i olika motivationsskapande händelser, och de har använt olika modaliteter genom att de har läst tidningar, lyssnat på musik eller tittat på fotografier. Det dialogiska samtalet förekommer i alla exemplen och elevernas erfarenheter lyfts in i samtalen varvid elevernas röster hörs. Den gemensamma utgångspunkten, såsom jag tolkade introduktionerna, var att lärarnas ambition var att inkludera eleverna genom att inspirera, motivera och bygga förståelse (jfr Dysthe 1996). När det gäller olika skrifthändelser i klassrummet menar jag att eleverna hade möjligheter att påverka, utveckla och leda samtalen som pågick i introduktionsmomentet. Läraren hade planerat för att inkludera eleverna (jfr Dysthe 1996; Liberg 2007).

När det gäller det efterkommande momentet, fördjupningen, dominerar elevernas skrifthändelser som ska leda till kunskapsutveckling. I fördjupningsmomentet framstår elevernas röster tydligt i lärare B:s och C:s klassrum. I lärare A:s klassrum finns inte samma interaktion med eleverna under fördjupningen som under introduktionen. Lärare A uppmärksammar inte och följer inte upp att samtliga elever har förstått strukturen för en insändare. Ambitionen att skriva på tavlan och låta eleverna skriva av är god. Vad eleverna kan omsätta till att skriva en egen insändare utifrån undervisningen framkommer inte förrän under avslutningen då en produkt ska inlämnas (jfr Gibbons 2006). Dock finns en skrifthändelse i lärare A:s klassrum då eleverna påpekar att insändare i *Julia och Frida* är roligare att läsa, vilket medför att eleverna under nästkommande lektion får läsa insändare i *Julia och Frida*. I denna skrifthändelse är elevernas röster viktiga och de kan påverka undervisningen.

I avslutningen finns en ambition att följa Lgr 11:s centrala innehåll och kunskapsbedömning. Elevers kunskaper ska mätas men hur detta sker varierar i exemplen. Även lärarnas respons varierar, vilket troligen påverkar utvecklingen av elevernas skrivförmåga. Den respons som eleverna får av lärare A handlar oftast om hur texten skulle kunna bli bättre, vilket innebär att eleverna kan uppfatta att det de skrivit inte är tillräckligt bra. Vad som är bra i texten lyfts inte alltid fram. Dock försöker även lärare A att utveckla skriftspråket genom att samtala med eleverna och skapa möjligheter för interaktion mellan eleverna på samma sätt som lärare B och C. Det som tydligast skiljer lärarnas avslutning åt är att lärare A under arbetets gång varit mer produktorienterad än de andra lärarna, som varit mer processorienterade och elevinkluderande.

Utifrån min tolkning av de beskrivna skriftpraktikerna vill jag lyfta fram att skriftspråksutveckling bygger på att inkludera elevernas erfarenheter, på interaktiv kommunikation och på att samtalande, läsande och skrivande är integrerat i undervisningen. Att utveckla skrivandet handlar därmed om så mycket mer än att bara formulera ord på ett papper. I de studerade praktikerna handlar det om att skapa förutsättningar för eleverna så att de kan skapa och omskapa kunskap utifrån tidigare erfarenheter. För läraren handlar

det även om att kunna förmedla ett innehåll, inspirera och skapa situationer för meningsfulla skrivhändelser. Detta synsätt på skrivande innebär att kommunikationen, interaktionen och dialogens funktion behöver lyftas fram i didaktiska undervisningspraktiker för att eleverna ska uppleva att de är inkluderade i sitt eget lärande.

Avslutningsvis menar jag, med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij 2001) där sambandet mellan språk, tänkande och lärande betonas, behöver samtalet, läsningen och skrivandet integreras i meningsfulla sammanhang som tar sin utgångspunkt i elevernas intressen, tidigare erfarenheter och förståelse av språket och dess varierande uttrycksförmåga. Den rådande skriftpraktiken i ett klassrum har stor betydelse för undervisningen och de didaktiska valen men även för hur läraren inkluderar eleven i undervisningen och i elevens eget lärande.

Referenser

- Barton, D. 2007. *Literacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bergh Nestlog, E. 2009. *Perspektiv i elevtexter: skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1970. *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag.
- Christie, F. & Derewianka, B. 2008. *School Discourse: Learning to Write across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis: A Functional perspective*. London: Continuum. E-bok.
- Dewey, J. 1999. *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, O. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. 2006. *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London: Continuum.
- Hipkiss, A. M. 2014. *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnen hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Hust, B. 2001. ABC's of content area lesson planning attention, basics and comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 44 (8); 692-693.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 (3) s. 220 – 245.
- Janks, H. 2010. *Literacy and Power*. New York: Routledge.

- Kress, G. 2001. *Multimodal Teaching and Learning*. London: Continuum.
- Liberg, C. 2007. Läsande, skrivande och samtalande. I Ewald, A och Garne, B. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25 – 44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Luke, A. & Freebody, P. 1997. Shaping the social practices of reading. In: Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (red.) *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (s. 185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lundgren, B., Scheckle, E. & Zinn, D. 2015. Teachers' professional development: Awareness of literacy practices. *South African Journal of Education* 35(1) s. 1- 11.
- Lundgren, B. 2013. Föränderliga textpraktikers betydelse för ungas identitetsskapande. I: Ann-Catrine Edlund & Susanne Haugen (red.) *Människor som skriver. Perspektiv på vardagligt skriftbruk och identitet* (s.159-179). Umeå: Umeå universitet.
- Lundgren, B. 2012a. Elvaåringars texthändelser i och utanför skolan. In: Hanna Lehti-Eklund, Beatrice Silen, Ria Heilä-Ylikallio och Anna Slotte-Lüttge (eds). *Textpraktiker hos barn och unga*. (s. 82 – 101). Åbo: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Lundgren, B. 2012b. Elvaåringars textbruk till vardags och i skolan. I: Ann-Christine Edlund (red.), *Att läsa och att skriva*. (s. 197-220). Umeå: Umeå Universitet.
- Malmgren, L-G. 1996 *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur: Lund.
- Ongstad S. 2000, 3 teoritekster til norskdidaktikk mellomfag 2000/2001. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4 – 5.
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. Stockholm: Fritzes.
- van de Ven, P. H. 1987. *Stability and Change in Mother Tongue Education*. Lund: Lunds universitet.
- Vygotskij, L. S. 2001. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Berit Lundgren

är fil.dr i pedagogiskt arbete med inriktning på svenska som andraspråk samt läs- och skrivutveckling. Hon arbetar som lärarutbildare vid Umeå universitet med särskilt fokus på grundskolans svenskämnen. Lundgrens forskning har framförallt fokuserat elevers läsning och skrivande samt lärares kompetensutveckling i såväl Sverige som Sydafrika. Exempelvis har hon studerat svenskundervisningen i årskurs 5–7 samt genomfört interventionsstudier på mellanstadiet i svenskämnet och på högstadiet i svenska som andraspråk för nyanlända elever.

Från räkmacka till läramne

Gunilla Molloy

Räkmackan

Rätta mig om jag har fel. Om något skolämne har uppfattats som inkluderande, så är det väl ändå svenskämnet. Detta skolämne har, i sin önskan att vara ”all inclusive”, gått från att vara en räkmacka till ett dignande buffébord. Men som alla buffébord väcker det känslan av förvirring – var ska jag börja ta? Och av övermättnad – det här kommer jag aldrig att orka. Vissa rätter har tillkommit under åren – som ostbricken ”lässtrategier” i den senaste läroplanen. Andra har försvunnit, som sufflén ”ett vidgat textbegrepp”, som sjönk ihop inför våra ögon innan det lyftes ut.

Bilden av svenskämnet som en räkmacka är från 1986. 1986! Det är tjugonio år sedan. Redan då var svenskämnet den lilla brödbit som alltför många räkor trängdes på. Därför kallades en räkmacka på danska för *rejer i trengsel* när den serverades på färjorna som gick mellan Skåne och Danmark. (Det var före Öresundsbronns tid). Tre skånska skolforskare, Olle Holmberg samt Gun och Lars-Göran Malmgren, myntade uttrycket ”räkmacka” om svenskämnets innehåll i boken *Fackdidaktik*. Fackdidaktik! Ja, så kallades ämnesdidaktik för tjugonio år sedan. Räkmacka. Öresundsfärjor. Fackdidaktik. Metaforen för svenskämnet, tillika fysiska artefakter och teoretiska begrepp visar oss att tiden har gått. Samtidigt som forskning om svenskämnet också gått framåt under dessa år, har den också visat oss att det knappast är ett brett och inkluderande svenskämne som praktiseras i de svenska klassrummen. Hur mycket som än läggs på buffébordet, d.v.s. läroplanen, är det snarare ett smalt svenskämne som praktiseras i klassrummen.

Den recyklade buffén

Låt oss först se på den forskning i svenskämnets didaktik som skett sedan 1986. På hösten 1995 startades forskarskolan Svenska med

Didaktisk inriktning, (SmDi), ett samarbete mellan Lunds universitet och Malmö högskola. Bland initiativtagarna fanns bland annat samme Lars-Göran Malmgren som åt en räkmacka på Öresundsfärjan. Av de femton doktorander som antogs i första omgången var samtliga lärarutbildade och hade minst fem års egen erfarenhet av klassrumsundervisning. De flesta doktoranderna gick ut i olika klassrum för att undersöka hur svenskämnet gestaltades och förvaltades. Framför allt var det olika aspekter på läsning av skönlitteratur och på skrivande som undersöktes. Oavsett årskurs, från mellanstadiet upp till gymnasienivå, så återvände doktoranderna med ganska nedslående resultat.

Om det är något som forskning i svenskämnets didaktik visat oss, så är det att i de flesta klassrum praktiseras ett ganska spretigt svenskämne. Det finns undantag, visst. Men de är som en droppe i havet, en viskning i orkanen, vilket avhandlingarna från SmDi visade. Klassrumsobservationer och intervjuer med såväl lärare som elever visade förvirringen inför det buffébord som kursplanen i svenska utgör. Man plockade lite här och där och olika rätter valdes på måfå. Uppläggningar, d.v.s. form, dominerade ofta över rätternas innehåll. Många lärare valde bara rätter som de kände igen och hade provat förr. Den svenskämnesdidaktiska forskningen blottlade en splittrad och ogenomtänkt svenskundervisning. Den helhetssyn på ämnet, som skulle visa på hur olika teman kunde inkluderas, saknades. Från kursplanen till klassrummet förrirrade sig bara någon enstaka ny rätt till någon enstaka lärare. De flesta lärare serverade de rätter som de i sin tur fått av sina egna lärare.

Den såpade grisen

”Lyckan är som en såpad gris, håll den fast på alla vis” skrev en klasskamrat i mitt poesialbum. Samma sak tycks gälla svenskämnet. Åtskilliga försök har gjorts att fånga in det, hålla fast det och beskriva det en gång för alla. Kanske inrymmer detta också en förhoppning att se vad som inkluderas i det och vad som exkluderas. Det är därför inte märkligt att även tidigare nummer av SLÅ innehåller artiklar om svenskämnets innehåll och eventuella förvandling.

2011 har SLÅ titeln *Svenskämnet i förvandling?* I förordet skriver de tre redaktörerna Madeleine Ellvin, Gustaf Skar och Michael Tengberg att utgångspunkten för SLÅ 2011 var frågan: Förändras svenskämnet när vi får nya styrdokument? Frågan var ställd med anledning av nya kursplaner i Lgr 11 och gymnasiets nya ämnesplan. Det var en intressant fråga. Svaret borde rimligen ha varit ”ja”. ”Men vad händer egentligen i praktiken?”, frågar redaktörerna (som om de inte visste!). De påpekar, vilket också avhandlingarna från SmDi visade, att ”forskning har visat att svenskämnet tar sig mycket olika uttryck i olika klasser”. ”Mycket olika uttryck” kan uppfattas som en omskrivning om att här talar vi inte om *ett* svenskämne, utan snarare om *olika* svenskämnen. Skälen till dessa olika uttryck är enligt redaktörerna att lärare har olika uppfattningar om vad svenskämnet egentligen (!) är. För att ta ett brett grepp på ett svenskämne som eventuellt skulle kunna vara i förändring, så presenterar SLÅ 2011 också ”ett brett spektrum av bidrag”. Av de publicerade bidragen kan vi se olika svenskämnen, men inget om en eventuell förändring. Det är inte förvånande. För att kunna se om något förändras, så måste man ha en fast kärna att utgå ifrån. Men svenskämnet har inte denna kärna, vare sig kring arbetsformer eller innehåll.

De tre redaktörernas fråga; ”vad som händer i praktiken?” är i sin förlängning en intressant fråga. Hur kan man se om ett ämne ”förändras i praktiken”? Man skickar ut Skolinspektionen. Därför innehåller SLÅ 2011 en artikel av Kjell Ahlgren, undervisningsråd på Skolinspektionen och projektledare för olika kvalitetsgranskningsprojekt. Han beskriver i sin artikel *Kvalitetsgranskning av läsundervisning i åk 7-9* först resultaten från två tidigare kvalitetsgranskningar av svenskämnet: ”Läsprocessen i svenska och naturorienterande ämnen, årskurs 4-6” och ”Svenska i gymnasieskolan”. Den granskningen visade att det fanns brister när ”det gällde bearbetning av texter i form av samtal, frågor, gemensamt läsande, skrivande och koppling till andra texter”. Avsaknaden av dessa moment får mig att undra vad som *i stället* sker på svensklektionerna, vad som inkluderas och vad som exkluderas. Framför allt som ”[I]nte heller ungdomars erfarenheter, behov och intressen tas till utgångspunkt”. Sammantaget gav Skolinspektionens första undersökning

om läs- och skrivundervisning i svenska skolor en relativt dystert bild av läget. ”Den visade på en stark dominans av färdighetsträning, läromedelsstyrning, nivågruppering, eget arbete för eleverna och förskjutning från läraransvar till elev- och föräldrars ansvar för lärandet”, skrev Kjell Ahnlund avslutningsvis. Dessa urtrista arbetsformer med fokus på läsprocessen fann Skolinspektionen vid sin första undersökning om svenskämnet i årskurs 4-6. Undersökningen visade upp olika arbetsformer, varav de flesta hade fokus på ren färdighetsträning. Men inget om svenskämnets *innehåll*.

Vad finns och vad saknas?

Men nu var det 2011. Nya kursplaner och nya ämnesplaner skulle implementeras. Hur skulle man kontrollera att dessa efterföljdes? Ut ryckte Skolinspektionen igen. Denna gång med en grundlig kvalitetsgranskning av ”Läsundervisningen inom ämnet svenska för årskurs 7–9”. Bland annat observerades 264 lektioner. (För den intresserade läsaren så beskriver Kjell Ahnlund granskningens genomförande detaljerat i sin artikel). Men vi är mer intresserade av dess resultat, eftersom vi vill se vad som är inkluderat i svenskämnet. I rapporten står att:

Vid 27 av de 40 granskade skolorna bedömer Skolinspektionen att lärarna inte i tillräcklig stor utsträckning ger eleverna möjligheter att på olika sätt bearbeta de texter som används i läsundervisningen. Observationer visar bland annat att lärarna inte i tillräcklig hög grad ger eleverna en förståelse av texterna som bearbetas exempelvis genom att ge texten ett sammanhang genom olika gestaltungsformer som film, bild och drama eller genom att låta eleverna reflektera i olika grupperingar och jämföra det de läst i andra sammanhang.

Här beskriver rapporten indirekt vad som *inte* finns. Ett brett och inkluderande svenskämnet verkade inte existera, i alla fall inte på högstadiet. Snarare ett ganska smalt. Min fråga kvarstår. Om man nu inte låter eleverna på olika sätt bearbeta texter, vad gör man då *istället*? Av rapporten framgår endast att ”istället” handlar om att läsning av skönlitteratur oftast inskränker sig till läsning av en

bredvidläsningsbok och att andra texter, såväl skönlitterära som fak-
tatexter, hämtas från läromedel. Men det kan väl inte vara hela buf-
fébordet? Tvärtom. Det verkar ju återigen vara några få, men envist
återkommande rätter.

Rapporten visar också att flera av de observerade lektionerna
hade en struktur som innebar att eleverna arbetar självständigt med
exempelvis läsförståelseuppgifter. Det innebar att texten inte disku-
terades eller bearbetades i större eller mindre grupper. Rapporten
påpekar att detta försvårar för eleverna att uppnå metakognitiva
kunskaper om läsande och skrivande, det vill säga insikter i de *stra-*
tegr, de tillvägagångssätt och det tänkande som eleven använder
då han eller hon arbetar (exempelvis läser, skriver, lyssnar och talar).
Enligt PISA-undersökningen är detta en av orsakerna till Sveriges
tillbakagång i läsförmåga.

Strategier är ett nyckelord i nya kursplanen, närmare bestämt
lässtrategier. Det är därför inte förvånande att Skolinspektionen ville
se ”insikter” i dessa strategier. Men lärare kan endast undervisa i
vad de själva har fått lära sig. För att något nytt skall kunna inklu-
deras i svenskämnet måste kunskap om det nya föras ut till lärarna.
Men lärarna har inte fått någon fortbildning i hur nya uppdrag i
kursplanen, som till exempel lässtrategier, skulle implementeras och
användas i den dagliga klassrumspraktiken.

Vilka är hindren?

Ett år senare, i SLÅ 2012, skriver Per Olof Svedner artikeln *Skrivet
om svenskämnet – då och nu*. Han lyfter fram två decennier som
för honom är speciellt intressanta; 1970-talet och 2000-talet. Un-
der det förra pågick en diskussion om ämnets egentliga (!) innehåll
och syfte; skulle det vara ett renodlat kommunikationsämne, ett
ämne med ett eget innehåll, eller i första hand ett personlighetsut-
vecklande ämne? (Uppriktigt sagt ser jag ingen motsättning mellan
dessa förslag). Under 1970 talet förändrades också enligt Svedner
ämnesdiskussionen radikalt genom SÖ:s material *Basfärdigheter i
svenska* (1976) samt *Svenskämnets kris* (1976) och *Svenska i verklig-
heten* (1977).

I det första materialet, som egentligen var ett diskussionsunderlag, hävdades att språket framför allt utvecklas i samspel med andra människor och att det kan växa genom ökade erfarenheter av omvärlden. I de två senare böckerna, som kom från Pedagogiska Gruppen i Lund, beskrevs hur eleverna via svenskämnet skulle kunna göras till medvetna och kritiska iakttagare av det samhälle de lever i. Via detta betraktelsesätt skulle elevernas språkliga utveckling stimuleras. (Svedner s 116 - 117). Av dessa tankar om elevers språkutveckling ser vi idag fläckvisa avtryck. Undervisningsprocesser som planeras utifrån kunskapen att elevers språkutveckling stimuleras i samtal kring ett meningsfullt innehåll går att finna i en del klassrum. Men tankarna från Pedagogiska gruppen, om att eleverna skulle kunna fostras till kritiska iakttagare av det samhälle de lever i (vad vi idag skulle kalla för *critical literacy*) har gjort mindre avtryck.

Det är märkvärdigt hur svårt goda idéer har att få fäste i den svenska klassrumspraktiken. Just därför måste vi ställa oss frågan vilka hindren är. Jag menar att ett hinder är bristen på fortbildning av lärare. Ett annat är bristen på samarbete mellan skolforskare och lärare. Ett tredje skulle kunna vara tron på att det finns en huvudrätt som utgör svenskämnets innersta kärna.

Ämnet som inte finns

Men den som tror att denna huvudrätt finns, måste förr eller senare argumentera mot det numera klassiska citatet från Jan Thavenius om att:

”Svenskämnet finns inte i någon absolut mening. När någon talar om ämnets kärna eller egentliga uppgifter, kan det bara betyda att han eller hon menar att ämnet bör ha ett visst innehåll och vissa uppgifter. Att låta eleverna läsa svenska klassiker eller plugga grammatik anser somliga lärare vara viktiga uppgifter. Men varken det ena eller det andra finns ”inneboende” i ämnet. (*Svenskämnets historia* s 17).

Jag tror att det är just uppfattningen att svenskämnet inte har någon kärna som gör att det blir både inkluderande och exkluderande. Om det inte finns någon gräns i svenskämnet som säger ”hit, men inte längre”, så kan man stoppa in vad som helst. Men också ute-

sluta vad som helst, eftersom det ändå inte skall finnas något bestämt innehåll. Men av tradition är ”svenskämnet” en omskrivning för ”språk och litteratur”, vilket visar sig i den akademiska uppdelningen i nordiska språk och litteraturvetenskap, något som därmed också återspeglas i kursplanen. Men däremot har ämnet inte en riktning. *Vad* är det som eleverna skall lära sig genom att arbeta med ”språk och litteratur?” Thavenius igen:

Svenskämnet är ett humanistiskt ämne och skall handla om jaget och omvärlden. Basta!.../ Redan nu förekommer samverkan mellan svenska och SO-ämnena. För framtiden skulle man kunna drömma om ett stort socialhumanistiskt ämne på skolans alla stadier. Där skulle inte språk och litteratur ha en chans att bli innehållet i undervisningen, men bara det man kan få syn på genom språket och litteraturen (Thavenius 1991).

Jaget och omvärlden som lärområde

När Thavenius skriver om ett ”stort socialhumanistiskt ämne på skolans alla stadier” så släpper han något som jag tror vi kanske har stirrat oss blinda på. Han släpper förankringen i ordet *svenska*. Och han skriver vad ämnet skall handla om, dess innehåll; jaget och omvärlden. Vi har idag i kursplanen inget ämne som handlar om ”jaget och omvärlden”. Skolämnet svenska skulle kunna ha varit detta ämne. Men enligt svenskämnesdidaktisk forskning och rapporter från Skolinspektionen är det ämnet blockerat av färdighetsträning och läromedel. Skolämnet svenska är faktiskt tomt på ett vettigt innehåll som skulle kunna få unga människor att *tänka*, och då inte bara på det egna jagets relation till omvärlden utan även på andra människors villkor i världen. Visst kan vi drömma om ett framtida ”stort socialhumanistiskt ämne på skolans alla stadier”, som Thavenius skriver. Men det behöver inte stanna vid att drömma. Åtminstone inte i Finland, där den nya läroplanen poängterar elevernas förmåga till att tänka och lära och därför talar om *lärområden* och *lärostoff*. Vi skulle också istället för att tala om ”svenskämnet” kunna börja tala om *lärområdet* ”jaget och omvärlden”. Det stoff som då skall bära ämnet och som kan ge eleverna möjlighet att fördjupa sin kunskap skulle vara olika typer av texter; skönlitterära, sakprosa,

bild, film, teater. Då kan vi också börja tala om ett relevant lärostoff. Metoderna för att handskas med detta stoff skulle bli samma som kan praktiseras i andra ämnen; läsa, skriva, samtala och på olika sätt gestalta sin kunskap. Olika aktiviteter som kräver att man vässar både sitt tänkande och sin kreativitet, men som nu inte är självklara arbetsmetoder enligt forskning och Skolinspektionen.

Förmågan att tänka

När Finland nu skriver ny läroplan, (LP 2016) så utgår den i första hand inte från skolan utan från omvärlden utanför skolan. Läroplansförfattarna ställer två frågor. Hur kan skolan fungera ännu bättre som uppväxt- och lärmiljö? samt Vilka kompetenser behövs för att kunna navigera i den omvärld i vilken vi alla lever? Den nya läroplanen bygger därför på sju centrala kompetenser som ingår i målen för varje ämne. ”Förmågan att tänka och lära” är den första. Förmågan *att tänka!* Har ni hört något så vackert!? Och denna kompetens skall ingå i målen för *varje* ämne. Det innebär inte bara ett samarbete över ämnesgränserna utan också en konkretisering av Thavenius dröm om ett socialhumanistiskt ämne på skolans alla stadier. Stor vikt läggs vid att ämnesgränserna överskrids (Finlands Akademi stödjer nu enbart tvärvetenskapliga projekt!) och temaområden heter nu *lärområden*.

Den andra centrala kompetensen som skall ingå i alla ämnen är ”kulturell och kommunikativ kompetens”. Då förstår vi att vägen dit måste gå genom språket och litteraturen. Det lärostoff som då skall ligga till grund för samtal, diskussioner, gestaltningar och texter skall hämtas från alla ämnen, eftersom samarbetet med de centrala kompetenserna skall ske över ämnesgränserna. Vi kan ana konturerna av ett ”brett socialhumanistiskt ämne”. Som om det inte räckte med detta, så föreslår de finska läroplansförfattarna även att en viktig del av läskunnigheten bör fokuseras på critical literacy, eftersom man på internationell nivå har påpekat vikten av att kritisk läskunnighet blir en del av den obligatoriska läroplanen för alla barn och unga *i hela världen*. Enligt UNESCO är kritisk läskunnighet en viktig kompetens, eftersom de gamla metoderna för läsinlärning

inte längre gäller: barn bloggar, spelar datorspel, skickar sms och är utsatta för ett stort utbud av information på nätet. Även om tanken från Pedagogiska gruppen, om att eleverna skulle kunna fostras till kritiska iakttagare av det samhälle de lever i, inte har gjort något större avtryck i svenska klassrum, så dyker den nu upp i Finlands nya läroplan. Och utifrån läroplanförfattarnas resonemang kan jag faktiskt se ett lärområde som heter ”jaget och omvärlden”.

Fördummas och förstummas...

När man ser tankegångarna i den nya finska läroplanen, så framstår resonemangen i den svenska läroplanen med sin fixering vid det enskilda skolämnet som hopplöst förlegade. Ellen Key dömde ut denna ämnesuppdelning redan 1900 i *Barnets Århundrade*:

I nutidens utmärkta skola infogas det spåda personlighetsämnet – eller rättare sagt utströs det för vind och väg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den av det ena vägslaget efter det andra, dag från dag, termin från termin. Plask – fyrtiofem minuters kristendom; plask – dito historia; plask – dito slöjd; plask - dito franska; plask – dito naturkunnighet. Nästa dag nya små ämnen i nya små stänk! /.../ Under dessa vägsvalp domnar hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas som elevernas (Key, 1900 s 61-62).

Ellen Key hade rätt. Trots det har hennes goda tanke om en helhets-syn på vad undervisning kan vara inte fått fäste i svensk skolpraktik.

Jag tror inte att en diskussion om vad som skall inkluderas eller exkluderas i skolämnet svenska är en kreativt framkomlig väg. Forskning och undersökningar har visat oss att trängseln i kursplanen ändå blir till en rännil i klassrummet. Jag tror att skolans viktigaste uppgift är att få unga människor att *tänka*. Vad eleverna skall tänka på kan mycket väl utgå från ”jaget och omvärlden”. Hur detta tänkande skall väckas, ifrågasättas, utmanas och fördjupas kan ske i samtal om olika texter i ett ämnesövergripande samarbete. Jag tänker också på den självklara kopplingen mellan läsning och samtal om texter som kan leda fram till kulturkrockar mellan jagets värderingar och omvärldens. Kanske har de finländska läroplans-

författarna också tänkt i dessa banor, eftersom den andra centrala kompetensen som skall ingå i alla ämnen är ”kulturell och kommunikativ kompetens”. Jag ser här konturerna av ett läramne som bygger på samtal och frågor kring olika texter som hjälper eleverna att tänka och att ompröva givna, men oproblematiserade uppfattningar om omvärlden. Kort sagt ett demokratiämne. Kanske tänker man också så i Finland, eftersom det nya läroplansförslaget nu förankras i en verksamhet som ska utmärkas av ”demokrati och deltagande”.

Vad en demokrati, eller demokratiska värderingar är, låter sig sannerligen diskuteras. Men ”demokrati” är ett handfast ord att ha som utgångspunkt. Det är idag viktigare än någonsin att diskutera både dess innebörd och dess praktik. Det finns tyvärr inte längre i den svenska läroplanen, där det är ersatt av det mindre precisa ordet ”värdegrund”. Men ordet demokrati är inte ett enkelt plakatord och komplexiteten i ordets betydelse kan bli tydligt i något så enkelt som en klassrumspraktik. Vi kan också tala om demokratiska val och definiera vilka kriterier som måste uppfyllas. Vi kan läsa texter som diskuterar inte bara ordets innebörd utan även dess praktiserande. Vi kan röra oss mellan det vardagsnära och det globala med ordet ”demokrati” som en undersökande kompassnål. Vi behöver faktiskt bara öppna en dagstidning för att finna det lärostoff som kan vara utgångspunkt för ett läramne, vars mål är att unga människor skall tränas i det kritiska läsande som hjälper dem att tänka på sin egen roll och delaktighet i en alltmer globaliserad omvärld.

Referenser

- Ahlgren, Kjell (2011). *Kvalitetsgranskning av läsundervisningen inom ämnet svenska för årskurs 7-9*. Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2011.
- Holmberg, Olle, Gun och Lars-Göran Malmgren (1986). Råkor i trängsel – om svenskämnet i ett didaktiskt perspektiv. I: Marton, Ference, *Fackdidaktik. Volym II. Svenska och främmande språk. Samhällsorienterande ämnen*. Studentlitteratur.
- Key, Ellen (1900). *Barnets Århundrade*. Albert Bonniers Förlag.
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.

Thavenius, Jan (red) (1999). *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur.

Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Bruno Östlings Förlag Symposium AB. Stockholm.

Gunilla Molloy

är docent i svenska med didaktisk inriktning. Hon har arbetat som svensklärare på högstadiet, som lärarutbildare och med lärarfortbildning. Hon disputerade 2002 med avhandlingen *Läraren, litteraturen, eleven* och har skrivit ett flertal böcker om tonåringars läsning och textarbete, däribland *Reflekterande läsning och skrivning* (1996/2008), *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik* (2007), *När pojkar läser och skriver* (2007) och senast *Selma Lagerlöf i mångfaldens skola* (2011). Hennes forskningsintressen är svenskämnets demokratiska potential, didaktik och critical literacy.

Playing with Language

— Grammar as a Resource for Writers

*Debra Myhill, Susan Jones, Helen Lines &
Annabel Watson*

This article will explore how developing young writers' explicit knowledge about language can support their growing understanding of what it means to be a writer. In the context of the long-running debate about the value of grammar in the language curriculum, this article will explore a coherent rationale for grammar which positions it as a meaning-making resource for writers, allowing them to see how language is working in different texts to shape meaning. The article will draw on recent research at the University of Exeter which has investigated the grammar-writing relationship. This includes a large scale randomised controlled trial accompanied by a qualitative data set, which provided contextual information about how the intervention was implemented, and a longitudinal study, tracing children's developing understanding about grammar and language. It will explain the pedagogical principles underpinning this body of research and why they are important. It will outline, with illustrative practical examples, how making connections between grammar and reading and writing can support young learners in becoming aware of the repertoire of language choices available to them.

The Grammar Problem

The place of grammar in the language curriculum has been a contested space in many countries. Particularly in English-speaking countries, there is a shared history of rejecting the value of grammar in either first language or foreign language teaching, and a more recent growing trend of re-introducing it. England, Australia and the United States, for example, largely abandoned grammar teaching

from the 1960s and 1970s, although inevitably there will still have been schools and teachers who continued to teach it. In England, grammar has been nominally present in its various iterations of the National Curriculum, but its most recent version (Department for Education 2014) has a heavy emphasis on grammar, with prescribed grammatical terminology that children must know at different ages, and a national test to check that the learning is achieved. Australia's recently introduced first national curriculum (ACARA 2009) has a clear emphasis on language study and grammar, and in the United States the Common Core standards (RCCSSI 2010) also re-emphasise grammar.

So what accounts for this pendulum swinging? To a large extent, it is because the role of grammar in the curriculum has never been clearly articulated, and different groups have very different views of what grammar is for. In English at least, the word 'grammar' evokes a multiplicity of understandings. There is a strong tendency for conservative political groups to see grammar as an almost moral issue, a sign of British values being upheld. The view of grammar here is that grammar teaching eradicates errors in children's writing, and thus the purpose of grammar is to generate accuracy in written expression. This is, of course, a *prescriptive* view of grammar – grammar as a set of rules which must be observed. Academic linguists and teachers who have a linguistic background take a very different view: for them, grammar is an intrinsic part of the study of language, and it explores how language works in different contexts. It is a *descriptive* view of grammar and does not attempt to lay down rules of usage because they understand that language usage is a constantly evolving phenomenon. The labelling and identifying of word classes and syntax is the metalanguage of language as a system; it is a specialist language, just as other curriculum subjects have their own specialist metalanguages. Teachers of English, most of whom become teachers following an English Literature degree, have historically rejected the value of grammar teaching because they do not believe that learning grammar has any influence on students' capacities as language users. Being able to identify a noun or a subordinate clause does not make you a better writer.



What is your own view of the role of grammar in the curriculum? To what extent do you agree with the statements below?

We teach grammar to make sure children write correctly, according to grammatical rules.

We teach grammar so that students understand how their own language is structured.

We teach grammar to enable students to understand how language works in different contexts.

The Exeter Research

At the University of Exeter in England, we have been researching the teaching of writing for many years, and in particular, we have been investigating grammar in the curriculum in several studies. Our own view of grammar is that it is, first and foremost, descriptive, and that for students, understanding the relationship between grammar and meaning is empowering and enabling. Yet we were aware that there was a history of studies into the effect of grammar on writing which indicated there was no obvious benefit at all! So, with this in mind, we developed a pedagogical approach which set out to make a connection for learners between grammar and their writing. Our starting point for planning teaching materials was to ask ourselves two questions:

- 1) If we are teaching this class this genre of writing, what aspects of grammar might help them write this genre more confidently?
- 2) Knowing the learning needs of this class, what aspects of grammar might help them to write more confidently?

From our reading of research studies, we also developed a set of pedagogical principles (outlined in detail in the next section) before developing detailed teaching materials in which the relevant grammar is embedded within the teaching of writing. This approach was therefore consistent with our belief that understanding the relationship between grammar and meaning is the critical rationale for grammar in the curriculum.

Our first study was a large randomised controlled trial (RCT): RCTS are often regarded as the most rigorous kind of research, though we have some reservations about this claim. Basically, an RCT is the approach used to test new drugs in medicine – a group of volunteers are randomly allocated to two groups, one taking the trial drug, the other taking a placebo. It does not translate quite so neatly to education, not least because education isn't a remedy applied to ill learners! However, its status as the 'best research' was important for us, as the evidence base for grammar teaching is limited, and because it remains a contested topic. So we worked with 32 classes of 12-13 year olds in 32 schools in the Midlands and South-West of England. Half of the classes (16) were randomly allocated to a comparison group, and the other to the intervention group. The project extended over a school year and addressed three genres of writing: narrative fiction; argument; and poetry. All the schools in the project taught a three week unit, one per term, addressing each of these genres. The comparison group had the same learning focuses, and assessment outcomes as the intervention group, but they were free to teach the writing in any way they chose. The intervention group had the detailed teaching materials, with lesson plans and all accompanying resources.

The statistical analysis involved comparing a piece of writing written by all the students in the comparison and intervention

groups at the start of the study with another piece written at the end. The results indicated a strongly significant benefit – *the writing of students in the intervention group improved at almost double the rate of the comparison group* (Myhill et al 2012; Jones et al 2013). The statistical analysis also revealed that teachers' subject knowledge of grammar was an influencing factor: where the teachers' subject knowledge was less secure, the effect of the intervention was less strong. Alongside the statistical data, we collected a substantial qualitative dataset including lesson observations, and interviews with teachers and students. This gave us rich information about how the intervention was working in different classrooms.

Understanding the Intervention

Since that original study, we have continued researching this topic, developing and refining the pedagogical approach and trialling the approach with different students in different contexts. To help readers understand more clearly what the intervention looked like in practice, we will outline a teaching unit, designed for use with 10-11 year olds, which focused on narrative fiction, inspired by Arthurian legend. The BBC had a very popular television series, *Merlin*, which was a modern adaptation of the Merlin story: we used a DVD extract from this series, and also Michael Morpurgo's novel, *Arthur, High King of Britain*, retelling the Arthur story. The purpose of the teaching unit is outlined in the box below.

PURPOSE

This scheme of work focuses on developing students' awareness of the need to craft and shape fictional narratives. It draws attention to the fact that plot alone does not make an effective story, and develops students' understanding of narrative structure and of character development.

Through the usage of visual texts, it illustrates that information conveyed visually on screen or in graphic texts needs to be conveyed in words in writing. It sets out to highlight the shaping of sentences and sentence boundaries, as well as demonstrating some of the grammatical constructions which can support effective crafting of text. At the same time, it sets out to introduce children to the richness of Arthurian legend.

Here you can see that the principal teaching focus is students' learning about fictional narrative, not learning a grammar point or grammar terminology. It draws on aspects of learning about narrative fiction, such as plot, character and narrative structure, and addresses an awareness that many young writers draw on visual experiences of narrative rather than print-versions, and that they often misunderstand how visual information needs to be recreated verbally.

The learning objectives for the teaching unit are set out below:

LEARNING OBJECTIVES

- Make links between students' reading and viewing of fiction and the choices they make as writers
- Understand possible narrative structures and the idea of a narrative introduction, problem, crisis, and resolution
- Understand how authors describe characters
- Understand how writers vary sentences for a writerly purpose
- Understand how punctuation marks sentence boundaries and signal nuances in meaning
- Understand how to manage description and explanation to maintain the reader's interest.
- Know how to shape, craft, edit and evaluate own fictional narrative writing

It should be clear here how the learning objectives build on the purpose of the teaching unit, and the brief references to sentences and punctuation are the only explicitly grammatically-oriented learning objectives. These two objectives reflect the requirements of the National Curriculum (in England).

One finding from the earlier studies was that teachers sometimes taught the grammar but did not make the grammar and meaning link with sufficient clarity, so in our more recent work, we have added an extra box to the teaching unit overview which directly states how the grammar taught in this particular unit relates to the learning objectives for this unit. This is outlined in the box below:

GRAMMAR FOCUSES

- Consolidation of understanding of sentence boundaries and accurate use in writing
- Consolidation of capitalisation of Proper Nouns for characters and places
- How nouns and adjectives support visual descriptions of characters
- How noun phrases, especially with post-modification, generate descriptive detail of characters
- How verbs can establish character by showing what characters do
- How subject verb inversion in sentences alters the emphasis in a sentence for plot effects
- How varied sentence length creates rhythm in the narration of an episode in a plot
- How short sentences can create emphasis or anticipation in developing a plotline

The Pedagogical Principles

As noted earlier, we began the preparation of the teaching unit with a set of research-informed pedagogical principles which were used to shape the design of the teaching activities. There were seven of these, as outlined in the table below.

Principle	Classroom Example
Make a link between the grammar introduced and the writing being addressed	Explore how past and present tense are used in newspaper reports for recount and comment
Explain the grammar through examples , not lengthy explanations	Explore how prepositional phrases can establish setting in narrative through using cards with a range of prepositional phrases from 'The Gruffalo' to sort into different groups
Foster high-quality discussion about grammar and its effects	Discuss as a whole class how the Proper Nouns in 'Harry Potter' establish character
Use authentic examples from authentic texts to link writers to the broader community of writers	Use menus from local restaurants to explore persuasive noun phrases
Use ' creative imitation ' to offer model patterns for students to play with and then use in their own writing	Use 'The Magic Box', by Kit Wright, as a model text to show how noun phrases can create evocative descriptive detail
Select activities which support students in making choices and being designers of writing	Students create two versions of the opening paragraph of an argument and consider the different effects of each
Include language play , experimentation, risk-taking and games	Play with rewriting openings to a narrative to create different moods by changing verbs and adverbials

The lesson observations and student interviews indicated that, although all seven principles represent good practice, it is the first four which are most important in supporting students' learning about writing. These four principles should inform the planning for the teaching of writing, the selection of activities for a lesson, the nature of feedback provided to writers, and the interaction in the classroom. In the four sections below, we will take each of these four principles in turn and consider classroom examples which illustrate the principles in action.

Make a link between the grammar introduced and the writing

Bearing in mind that our theoretical rationale for this approach is founded upon making the relationship between grammar and meaning more visible, this principle is the most important of all. When observing teachers in the classroom, there was sometimes a tendency to introduce a grammatical concept, such as an adverbial, or subject-verb inversion, without making it clear to the learners what the impact of that choice is in the writing. If a connection between the grammar point and what it can achieve in the writing is not made, students sometimes learn that 'putting this in' is the goal of the lesson, rather than understanding how that grammar choice shapes meaning in that context.

In our more recent research with teachers, we have been looking closely at how learning objectives are worded to support teachers in making the link explicit to themselves before they teach. We have also encouraged wording a learning objective so the writing goal comes first and the grammar point comes second. For example:

- Understand how to convey information by using extended noun phrases, including nouns in apposition
- Understand how to express authority in an argument through imperative verbs
- Understand how to alter emphasis in a sentence by moving the subject

A classroom example of making a clear link between the grammar point and how it shapes meaning in a text is elaborated below. The extract is from near the beginning of *Great Expectations*, and it is the first time the main character, Pip, and the reader, meets Magwitch. Dickens manages to establish both that Magwitch is a terrifying, intimidating character but also that he is a victim. The lesson explores how Dickens presents the character of Magwitch in this way through the use of the passive voice and verbless sentences.

“Hold your noise!” cried a terrible voice, as a man started up from among the graves at the side of the church porch. “Keep still, you little devil, or I’ll cut your throat”

A fearful man, all in coarse grey, with a great iron on his leg. A man with no hat, and with broken shoes, and with an old rag tied round his head. A man who had been soaked in water, and smothered in mud, and lamed by stones, and cut by flints, and stung by nettles, and torn by briars; who limped and shivered, and glared and growled; and whose teeth chattered in his head as he seized me by the chin.

From *Great Expectations* by Charles Dickens

The teaching in this lesson might draw attention to:

- That all the sentences in the second paragraph have no main verb;
- How the first two sentences, beginning ‘*A fearful man...*’ and ‘*A man with no hat...*’ focus on what Magwitch looks like, not what he does;
- That these sentences are both in fact a single elaborated noun phrase conveying a lot of detail in a concise way: they spotlight our attention on the image of Magwitch;
- Exploring what we infer about the character of Magwitch from the first sentence and whether the second sentence extends that inference or alters it;
- Exploring the effect of the missing main verbs;

- How the use of passive voice in third sentence positions Magwitch as victim – things have been done to him: he has been ‘soaked’, ‘smothered’, ‘lamed’, ‘cut’, ‘stung’ and ‘torn’;
- How the paragraph switches to active voice at the end, exploring the contrast between ‘limped’ and ‘shivered’ and ‘glared and growled’ and between ‘chattered’ and ‘seized’;
- Exploring why Dickens might have chosen to switch to the active voice at this point.

After exploring how Dickens has used minor sentences and the passive voice to present the character of Magwitch, students would be invited to write an introductory description of a character in their own story, playing with some of the possibilities opened up by these choices.

Explain the grammar through examples rather than lengthy explanations

Because the learning goal of this approach is developing understanding of grammar-meaning relationships, rather than learning grammar per se, we were keen to avoid lessons being diverted into ‘mini-grammar’ lessons which deflected learners’ attention from the real learning objective. Teachers were encouraged to use grammatical terminology at every opportunity, but to explain through showing examples of the structure, and allowing students to imitate the structure in their own writing. Our most recent research is highlighting that grammatical definitions cause conceptual problems for students, especially as many of the definitions are ‘school’ definitions (such as ‘*A verb is a ‘doing’ word.*’) which create confusion.

A classroom example which illustrates this is from a teaching unit on writing poetry. Sylvia Plath’s poem, ‘Mirror’, was ‘collapsed’ – a process which takes every word in a poem and lists them alphabetically, including repetitions of words. These words were then put

into a word grid¹⁸ as the starting point for some playful experimentation with creating lines of poetry. The learning focus of the lesson is on how different sentence structures create different emphases, and how that can be exploited in writing poetry. Students are asked to write one line of poetry, comprising two sentences, playing with different possible structures, as outlined below.

EXAMPLE SENTENCES CREATED FROM THE WORD GRID:

Searching my face, I see only tears. My heart reaches for love.

In the silver lake, the moon flickers. Then darkness.

SOME WAYS TO PLAY WITH SHAPING YOUR SENTENCES:

Experiment with ways of starting the **first sentence** which don't begin with the subject:

- non-finite verbs eg searching, drowned, unmisted,
- adverbs eg faithfully; immediately
- prepositional phrases eg after the darkness; on old hands

Experiment with ways of emphasis in the **second sentence**:

- short second sentences eg The candle flickers.
- verbless sentences eg Truthful moon.
- one word sentences eg Darkness.
- repetition eg Terrible, terrible.

18 A table where all words from a text are rearranged and put into a grid in alphabetic order.

Here you can see that there is quite substantial use of grammatical terminology: non-finite clause; adverbs; prepositional phrases; and verbless sentences. But in each case the grammatical terminology is exemplified with examples which students can use as models for their own attempts. In practice, students are frequently able to use the model structure in their own writing, and are less likely to be able to name the grammatical structure. Using examples like this enables students to access the intended learning without getting tangled up with grammatical explanations.

Foster high-quality discussion about the grammar and its effect in writing

There is a significant body of research over time which has emphasised the general importance of talk in learning, from peer to peer talk to high-quality teacher-student talk. The work of Mercer and his colleagues on dialogic talk and dialogic teaching (Mercer 2000) has been influential, and we have adopted the theoretical thinking about dialogic talk as a key pedagogical principle in this approach. Traditional classroom talk about grammar would be characterised by closed questioning, seeking correct answers, orchestrated by the teacher. Dialogic talk about grammar, on the other hand, is characterised by exploratory discussion about how grammar creates particular meanings in particular texts, and how different grammatical choices have different effects. The talk drives towards understanding of language possibilities, not knowledge of language facts. In our lesson observations and in our interviews with students, we found that talk was often the mechanism through which learning was cemented, and the bridge to deeper independent understanding.

A close look at the nature of classroom talk enabled us to determine the features of high-quality discussion about grammar choices and their effects:

- the importance of the lead /framing question to be sure that it will foster good discussion;

- the importance of follow-through questions to elicit evidence of real understanding, rather than partial understanding or incomplete understanding;
- the importance of listening to children's responses for interesting insights or misunderstandings to pick up on and explore;
- the need to be clear about what learning you want to elicit and ensure that this is achieved – preferably by all.

A classroom example of an activity which generates possibilities for both high-quality peer talk and teacher to class talk is outlined below. The task is taken from a primary school teaching unit on persuasive argument, and the learning focus for this task is to develop understanding of how different sentence types establish different relationships with the reader. The six sentences are the final six sentences of a speech by the father of a young man killed in the Birmingham riots of 2011, when he came out on to the streets to appeal for calm. Students are given two sets of the six sentences on strips of card so they can easily move them around and to form their two versions. The discussion that goes on during this activity is often highly focused but also very speculative, as students test out different possibilities. They also have to discover that two of the six sentences have to go together as they are grammatically connected (*Step forward...* and *Otherwise...*). Because the task asks for two versions, rather than one, it seems to diminish the sense that there is a 'right' version, and open up the discussion about how the different versions have different effects.

WRITE TWO VERSIONS OF THE CLOSING PARAGRAPH OF A PERSUASIVE SPEECH USING THESE 6 SENTENCES.

Why are we doing this?

Otherwise, calm down and go home – please.

I lost my son.

Blacks, Asians, Whites – we all live in the same community.

Step forward if you want to lose your sons.

Why do we have to kill one another?

After the paired or group discussion of the arrangement of the six sentences, the teacher leads a whole discussion and might draw attention to:

- that the six sentences include two imperative sentences, two statements, and two questions;
- why the ending of an argument might make use of these types of sentences;
- the different ways an imperative, statement or question sentence establishes a relationship with the reader;
- the possibilities for the final sentence and different effects of these choices;
- how different contexts for delivering the speech might lead to different choices (eg a political speech in the Town Hall; a speech on the streets in a riot; a personal testimony of loss in a criminal trial...)

For reference, the final paragraph of the original speech is reproduced below; however, in the classroom the point of this activity is not to discover this ‘correct’ version but to explore alternatives and possibilities, highlighting that different sentence types constitute a real choice about the meanings conveyed.

I lost my son. Blacks, Asians, Whites – we all live in the same community. Why do we have to kill one another? Why are we doing this? Step forward if you want to lose your sons. Otherwise, calm down and go home – please.

Use authentic texts to link writers to the broader community of writers

One common pitfall both in grammar textbooks explaining grammatical terminology and also in resources for the teaching of writing is that explanatory examples are frequently created in order to exemplify the point. This can lead to the use of rather artificial texts which are disconnected from the kinds of writing produced in real-world contexts. At the heart of our approach is the goal of helping students understand and make connections between the grammatical choices available to them and how those choices subtly shape meanings in texts. To do this, young writers need to explore what real writers do and the choices they make. This enables them to make meaningful links between their experiences as readers and their experiences as writers, and exploits the synergies between the two. Writing and reading are two sides of the same coin. When we write, we need to consider both our authorial intentions but also how the reader might receive our text. When we read, we make our own readerly response to the text, but increasingly as we grow more mature as readers, we consider what the writer has done in creating the text. Using authentic texts draws attention to this duality inherent in reading and writing, and helps students alter perspective from being the writer to being the reader of the writing.

Another powerful reason for using authentic texts is that it makes us as teachers look at how these texts are actually constructed and crafted, rather than how we think they should be! In England, where we have had a strong recent tradition of teaching writing from a genre approach, one pitfall has been the teaching of genres in a rather formulaic, prescriptive way as though there are clearly agreed ‘standards’ for writing each genre. One common example of this is teaching that reports, such as newspaper reports, are written

in the past tense. But, in fact, a quick look at a newspaper reveals that newspaper reports switch between present and past tense, as they use past tense to report events, and present tense to comment on them or provide explanatory information. Many persuasive arguments in real world contexts are hybrid texts, combining prototypical argument features with features from other genres. The *World Wildlife Fund* campaign materials, for example, commonly begin with a narrative, often with images, about the endangered animal in question which creates an emotional connection with reader, before the intellectual arguments are offered.

Classroom examples of the use of authentic texts are already evident in all the activities described in this article: the novels and poems that we study in school are a rich source of material, but there is also a wealth of non-fiction real world texts to draw upon, from advertising, newspapers and campaign materials to film reviews, letters, emails and blogs. We will offer one specific example here, however, to illustrate how diverse the possibilities are. One primary school class, working on a cross-curricular project on 'Food' were looking at how food is described in advertising, with a particular learning focus on how noun phrases are used. The teacher brought in a range of food packaging and labels from real products and the class read them, looking for and writing down descriptions of the food. The teacher was then able to draw out and explain that they were all noun phrases, many of them elaborated with post-modification.

THE NOUN PHRASES THE STUDENTS FOUND ON THE PACKAGING:

- our heavenly desserts
- Belgian white chocolate curls
- hidden layers of deliciousness that simply melt in the mouth
- a luxury all-butter fruit cake, packed with vine fruits, nuts and brandy
- full flavour
- lovely crisp texture
- this tasty mix of carefully selected rice and whole grain wheat flakes, fortified with vitamins and iron

Conclusion

Given the context in which a coherent rationale for the inclusion of grammar in the language curriculum has not been clearly articulated, our research is exploring the teaching of writing which includes explicit attention to the relationship between grammar and meaning in texts, and we are finding good evidence of positive learning outcomes. We believe that this approach is strongly linked to students' implicit and explicit knowledge about language, and the explicit teaching is developing explicit knowledge, which is then available as a resource for the writer. However, we do acknowledge the role of implicit knowledge in writing, particularly the implicit knowledge gained from reading. Students who are committed and enthusiastic readers do have access to an implicit set of understandings about writing and writing choices which they can draw on in their writing, and when we are in the flow of writing, many of the choices we make are not conscious and explicit. Reading develops 'writerly knowledge', knowledge which our oral experiences don't prepare us for. However, it is also true that many students we teach are not keen readers, and that even keen readers are not always transferring their reading knowledge into their writing. So explicit teaching brings into consciousness new knowledge about writing,

or implicit knowledge from reading. This explicit teaching may well develop learning which later becomes internalised or automated: there was a stage when we all had to think about how to shape letters, or how to spell words, or where to put full stops but as mature writers these processes are largely automated.

Embedding grammar within the teaching of writing is therefore fundamentally about empowering learners through developing explicit knowledge about language which they can use to inform their decision-making as writers. It is an effective and inclusive approach, suitable for learners across the achievement range: its focus on being explicit about the language demands and possibilities of a writing means that teaching can be well-matched to individual learners' needs. It is not about a course in grammar, or indeed about teaching writing from a grammatical perspective. An effective pedagogy for writing includes the use of engaging stimuli for writing, awareness of the writing process, the use of models and modelling, opportunities for peer and group collaborative writing, and appropriate assessment feedback for writers. Our approach, making connections between grammar and meaning, is a new element of this pedagogy, not a replacement for it. The goal is to create communities of young writers who are able to articulate the choices they make in writing and the effects of those choices because they have access to a repertoire of what we have called the infinite possibilities of language choice.

References

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2009) *Framing English*. Sydney: ACARA
- CCSSI (2010) *Common Core State Standards for Language Arts* CCSSI <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy> Accessed 24.08.12
- Jones, S. Myhill, D.A. Watson, A and Lines, H.E. (2013) Playful Explicitness with Grammar: A Pedagogy for Writing. *Literacy* 47 (2) 103-111
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds*. London: Routledge.

Myhill, D.A. Jones, S.M., Lines, H. and Watson A. (2012) Re-Thinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education* 27 (2) 139-166

Other relevant publications

Myhill, D.A. Lines, H.E and Watson, A. (2011) Making Meaning with Grammar: a Repertoire of Possibilities. *Metaphor* 2:1-10

Myhill, D.A and Lines, H.E (2012) Rethinking Grammar as a Resource for Writing. *English Drama Media* 22: 47-52

Debra Myhill

is Professor of Education and Director of the Centre for Research in Writing at the University of Exeter, UK. Her research has focused particularly on young people's composing processes; the inter-relationship between metalinguistic understanding and writing; and the teaching of writing. She has written numerous academic and professional publications, including the *Handbook of Writing Development* (2010) and *Writing Voices: Creating Communities of Writers* (2012) and *Essential Primary Grammar* (2016).

Ett inkluderande svenskämne

– i den flerspråkiga skolan

Josefin Nilsson

Jag ser ut över mitt klassrum på högstadieskolan där jag arbetar. Det råder full koncentration på de texter som skrivs. Jag hör lågmälda samtal. De flesta på svenska, några på somaliska. Eleverna i den här klassen har alla svenska som sitt andraspråk, eller snarare tredje för många om man tänker på ordningen i vilken de lärt sig språken. De går alla sin fjärde termin i svensk skola. Några hade lärt sig tala, läsa och skriva engelska och/eller ett annat språk efter sitt modersmål somaliska innan de kom till Sverige, medan andra var i början av sin läs- och skrivutveckling. Nu bygger de svenskan. Gamla och nya erfarenheter, tidigare och ny kunskap att klä med nya ord. Nya ord i det nya språket jämförs med tidigare i andra språk. Nya ord som ger nya tankar, ny kunskap. Ett nytt språk växer fram. Ett språk som de steg för steg ska lära sig använda att för tänka, kommunicera och lära – kanske också för kunna utvecklas och leva. Tillsammans med alla andra ord och tankar, byggda genom alla deras språk, växer en utvidgad förståelse av världen fram. Och jag får vara med. Min värld, mina erfarenheter och mitt eget språk, vidgas och växer.

För tillfället arbetar vi i klassen med skönlitteratur. Vi läser Ast-rid Lindgrens *Mio min Mio*. Alla elever är med, oavsett hur långt de kommit i svenska språket och oavsett hur många berättelser de tidigare har läst. Vi bygger ord och förståelse och de som behöver, får samtala om innehåll och ord tillsammans med vår studiehandledare först. Klassens textsamtal är gemensamma och där är både svenskan, somaliskan och övriga språk viktiga verktyg i kommunikationen och för förståelsen. Läsoplevelsena delar vi med varandra och samtidigt som vi läser tillsammans, lär vi oss om berättandets kraft och om berättande texters syfte, uppbyggnad och språkliga drag. När jag läser högt är alla engagerade, vänder blad

samtidigt, suckar, drar efter andan, viskar till kamraten. Vi är alla en del av berättelsen. Vi läser, samtalar, lyssnar, antecknar och skriver. Och tänker. Vi reflekterar över möjligheten att använda berättandet för att underhålla och undervisa, men också över författarens möjligheter att använda berättandet som ett sätt att beskriva, reflektera över eller påverka sin samtid.

Vi har läst om huvudpersonen Bosses ensamhet, om upplevelsen av att inte bli sedd, uppskattad, älskad. Att inte höra till. Om hans ständiga undran och saknad och om det efterlängtrade mötet mellan fadern och sonen och om Rosengården med de doftande liljorna och silverpopplarna. Eleverna har fått samtala om och beskriva hur det ser ut och hur Bosse, som numera vet att han heter Mio, känner sig. Nästa steg är att skriva ett brev från Mio till bästa vännen Benka. Under arbetet utbrister en av mina elever:

”Jag letar efter ett ord. Det finns ett uttryck på somaliska som man använder för att beskriva att man levt under ett hårt tryck under en lång tid, och så släpper det. När det tunga försvinner. Man känner sig, *phu...*”. Eleven visar känslan med hela kroppen. Eleverna är engagerade. Några är upprörda. Inget barn ska behöva bli behandlad som Bosse.

* * *

När jag började på lärarutbildningen 1997 valde jag att läsa svenska, svenska som andraspråk och engelska. En kombination som har visat sig spela en stor roll för min undervisning. De tre ämnena har många likheter, men ändå tre olika perspektiv. Förstaspråk, andraspråk och främmande språk. Utbildningen i svenska som andraspråk lade en ovärderlig grund och har påverkat min undervisning i svenska och engelska, samtidigt som utbildningen i svenska och engelska har hjälpt mig i min undervisning i svenska som andraspråk.

Jag var knappast fullärd när jag började min lärarbana och mycket av det jag kan och tillämpar i min undervisning idag, har jag lärt mig efter min lärarutbildning tillsammans med kollegor, på olika kurser, genom sociala medier och genom fortsatta studier. Det ena

efter det andra har lagts till och påverkat och förändrat min undervisning och min syn på lärande. Jag lär mig ständigt om mina elever och om mig själv som lärare.

Mina första tio år arbetade jag på en skola med hög andel flerspråkiga elever. Där undervisade jag enligt två kursplaner parallellt i svenska och svenska som andraspråk. Mina kollegor gjorde detsamma, men de flesta med utbildning att undervisa enbart en minoritet av eleverna; de med svenska som förstaspråk. Situationen har inte förändrats nämnvärt under åren. Antalet lärare med utbildning i svenska som andraspråk motsvarar långt ifrån behovet och allt som oftast är det lärare med enbart utbildning i svenska som får i uppdrag att stödja de flesta av våra flerspråkiga elevers språkutveckling och lärande. Jag har haft och har svensklärarkollegor som känner sig osäkra på och lämnade ensamma i uppdraget att undervisa och bedöma de flerspråkiga elever som trots allt finns i våra klassrum. Samtidigt uttrycker kollegor med enbart behörighet i svenska som andraspråk en osäkerhet när det gäller undervisning i ”vanlig klass” då de till exempel inte fått kunskap att undervisa i kursplanens samtliga delar, till exempel litteraturvetenskap. Att det krävs avsevärt färre poäng för att få behörighet i svenska som andraspråk än i ämnet svenska är en gåta jag inte vill försöka mig på att lösa.

Att det skiljer sig åt mellan skolor och kommuner när det gäller vilka elever som får undervisning i svenska som andraspråk och vilka som får i svenska är ingen nyhet. Likaså att det skiljer sig åt när det gäller vilken typ av undervisning eleverna får samt hur väl de lyckas. I skolor diskuteras emellanåt om undervisningen i svenska och svenska som andraspråk bör vara integrerad eller segregerad. Om det är bäst med stora grupper eller små eller om undervisningen enbart rör nyanlända elever eller kanske alla elever med behov av stöd. Relationen mellan ämnena svenska som andraspråk och svenska bär på en lång historia, som verkar vara svår för många i skolorna att förstå eller reda ut. Två ämnen med samma nationella prov och stora likheter i syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Så lika, men ändå olika. Dock kan vi inte någonstans i skolans styrdokument läsa att en rumslig placering eller gruppindelning skulle vara det som definierar undervisningen i dessa två respektive äm-

nen. Ändå är just placering eller gruppering av elever något som ofta diskuteras i många skolor och kommuner, kanske oftare än undervisningens innehåll, lärares förhållningssätt, kunskap om och syn på språk och lärande.

Eleven eller läraren?

År 2011 fick Sverige nya läroplaner och kursplaner och gemensamt för styrdokumenterna i samtliga skolformer är att de genomsyras av språkets betydande roll i lärandeprocessen i skolans alla ämnen. ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga”, står att läsa i *Läroplan för grundskolan, Lgr 11* (Skolverket, 2011). I kommentarmaterialet *Få syn på språket* från Skolverket (2012) betonas det språkliga perspektivet i alla skolformer och ämnen och samtliga lärares ansvar att lära ut ämnesspecifikt språk såväl som språk i allmänhet.

Trots skolans tydliga uppdrag visar rapporter och granskningar att alla elever i den svenska skolan inte får den undervisning de har rätt till. Elever med föräldrar med kort utbildningsbakgrund och elever med utländsk bakgrund är grupper som i jämförelse med andra elever når lägre resultat i skolan (Skolverket, 2013a). PISA-studien från 2012 visar att skillnaderna mellan högpresterande och lågpresterande elever fortsätter att öka. Framför allt är det elever med utländsk bakgrund och elever med föräldrar med kort utbildningsbakgrund som framstår som förlorarna (Skolverket, 2013b).

Med utgångspunkt i ovanstående funderar jag över om diskussioner om svenska och svenska som andraspråk samt flerspråkiga elevers framgång i skolans ämnen överlag, lite för ofta har kommit att handla om eleverna eller eleven, snarare än om lärarna och undervisningen. Om eleven som ”inte har språket riktigt” för att kunna följa undervisningen i kemi. Om eleven som ”inte kan hänga med i den vanliga svenskan”. Om andraspråksinläraren i jämförelse med majoritetsspråkstälaren, andraspråket i relation till förstaspråket. Det annorlunda i relation till normen. En syn på att ett andra-

språk som något som är på väg, men som ofta inte är gott nog och behöver formas, utvecklas, anpassas. ”En andraspråkselev”. Hen kommer aldrig bli mer än nummer två.

Jag minns med viss genans en elev med svenska som andraspråk som jag hade i min klass under mina första år som lärare och som på håret klarade godkänt betyg. Som stressade när hen skrev, hade bekymmer med meningsbyggnad och hade ett begränsat ordförråd. Att hen talade, läste och skrev kurdiska och turkiska och dessutom kunde teckenspråk, var något jag visste men inte reflekterade vidare över. Jag fokuserade på vad som behövde utvecklas i andraspråket. Det var såklart mitt uppdrag, men i samma stund som det var mitt enda fokus, missade jag det viktigaste av allt. Allt som hen redan kunde och jag insåg inte att svenskan inte var det enda, utan något hen skulle lägga till, eller utveckla parallellt. Trots min utbildning visste jag heller inte riktigt hur jag skulle göra för att möta elevens behov. Det var ju eleven som brast i sin förmåga att uttrycka sig väl på svenska i skrift och som därför behövde tränas. Att det var jag som behövde utveckla min förmåga att dels se elevens styrkor och dels stödja lärandet, blev inte tydligt för mig förrän flera år senare när jag hade studerat vidare och lärt mig så mycket mer om lärarens och undervisningens roll. För vad hjälper det att kunna se om en elev har ett begränsat svenskt ordförråd i relation till svenskspråkiga kamrater, om jag inte kan se det i dess rätta sammanhang och om jag inte relaterar det till vad jag kan göra för eleven i undervisningen?

Språk, lärande och undervisning

I syftestexten till Lgr 11:s kursplaner i svenska och svenska som andraspråk, modersmål, engelska och moderna språk står att läsa: ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.” Jag noterar den obestämda formen i denna första, inledande mening i syftestexterna i kursplanerna svenska och svenska som andraspråk i Lgr 11. *Språk*. Inte språket. Eller språken. Bara språk – i allmänhet. Jag tänker att just den obestämda formen är viktig. Att den är viktig för de frågor vi ställer och för de svar vi kan tänkas hitta. Våra flerspråkiga elever kan ha flera språk att tänka,

kommunicera och lära på. Svenskan kan vara eller ska bli ett av dem. Men, det är inte och ska inte vara det enda språket. Enligt Vygotskij (1999) är språk och tanke tätt sammankopplade. Vi lär oss tillsammans med andra, genom aktivt språkligt deltagande, samarbete eller genom explicit stöttning av någon som kan mer. Det behöver synas i vår undervisning.

Ämnena svenska och svenska som andraspråk ska båda leda fram till att eleven utvecklar förmåga att använda språket för att tänka, kommunicera och lära. Elever i båda ämnena strävar mot samma mål. Men de deltar inte i samma lopp. Språkutvecklingen och lärandet går inte alltid riktigt samma väg. Förstaspråkutveckling och andraspråkutveckling har många likheter, men också skillnader. Att lära och utveckla ett förstaspråk och lära och utveckla ett andraspråk är olika processer (jfr Flyman Matsson & Håkansson, 2010, Viberg 1993). Samtidigt fortsätter jämförelser mellan elever och ämnen att ske. Och jag undrar – vad hade hänt om skolan ägnat lika mycket intresse åt att jämföra undervisning som åt att jämföra elever? Har dagens lärare den kunskap om flerspråkighet och språkutveckling som vi behöver? Vet vi tillräckligt om språk, lärande och undervisning?

Monica Axelsson (2013) menar att det finns en dissonans mellan forskning om flerspråkiga barns språkutveckling och lärande och den utbildning som skolan erbjuder eleverna (s. 547). Axelsson (2013) hänvisar även till Cummins & Early (2011) som menar att många lärares syn på kunskap som något som kan överföras mellan individer, skulle kunna vara en förklaring till varför aktuell forskning och skolpolitiska reformer inte får det genomslag de borde få. Axelsson (2013) menar att lärare behöver tillämpa en ”förståelseinriktad undervisningspraktik” där man ser på kunskap och lärande ur ett annat perspektiv än vad som traditionellt ofta sker. Enligt rådande svenska styrdokument förväntas lärare i skolans alla ämnen stödja alla elevers språk- såväl som kunskapsutveckling, oavsett elevens modersmål. Språk ska ses inte bara som ett mål, utan som ett redskap för lärande och förståelse.

Jag tänker att vi lärare kommer att fortsätta att tänka och göra som vi alltid har gjort, om vi inte blir utmanade och får stöttning

för att tänka och göra på ett annat sätt. Och jag tror att det kan vara viktigt att flytta fokus från eleven till undervisningen, skolans attityder och lärares kompetens. För kanske handlar det inte i första hand om eleven? Kanske handlar det inte om föräldrarnas utbildningsbakgrund heller. Kanske handlar det om undervisningen. Om skolan. Oavsett elevens förstaspråk, social eller kulturell bakgrund. Oavsett om ämnet heter svenska som andraspråk eller svenska. Kanske handlar det om hur jag som professionell ser på elevens kunskaper. Om jag ser brister eller resurser, begränsningar eller potential. I förordet till Gibbons (2010) *Lyft språket, lyft tänkandet* ger Jim Cummins oss som arbetar i skolan tre grundläggande principer att följa (s. 19):

- positionera eleverna som kompetenta snarare än bristfälliga
- stötta dem i kognitivt utmanande uppgifter och projekt
- sporra dem att investera sina identiteter i lärande som ett medel att utveckla språklig expertis

Språk- och kunskapsutveckling i den svenska skolan är ingen tävling, där den ena ska jämföras med den andre. I den svenska skolan ska alla få vara vinnare. Vi lärare ansvarar för att ge varje individuell elev rätt stöttning och träning och en tilltro till den egna förmågan och den egna kompetensen. Men har vi lärare fått den träning vi behöver? Har vi fått lära oss vad som är viktigt att lära ut och hur vi kan göra? Har vi fått lära oss att tro på undervisningens möjlighet att göra skillnad?

Jag önskar att debatten om svenska som andraspråk och flerspråkiga elevers rätt till en likvärdig utbildning på allvar börjar fokusera på skolledares och lärares förhållningssätt och undervisningens kvalitet. Först när jag förstod att det var *jag* som behövde lära mig att undervisa mer effektivt för att ge alla mina elever möjlighet att lyckas, började jag se potentialen i mina elever och i min egen undervisning. När jag förstod att det handlade mer om min undervisning än om mina elevers bristande kunskaper, förstod jag att det fanns sådant jag kunde ändra på. Plötsligt såg jag tydligare de elever

som hela tiden funnits där, men aldrig riktigt fått komma till sin rätt. De elever som talade flera språk, men ändå värderats utifrån sina kunskaper i svenska. De som inte hade skolspråket med sig hemifrån, oavsett modersmål. De som inte klarade skolan utan att anstränga sig. De som inte klarade skolan, trots att de ansträngde sig. Och det blev tydligt att min undervisning aldrig helt och hållet hade varit för dem. Det var en smärtsam, men nödvändig process som jag behövde gå igenom. Min syn på eleverna och min undervisning hade begränsat dem. Kanske till och med hindrat. Men, det gick att ändra på. Jag behövde börja undervisa, på riktigt, och jag behövde ha höga förväntningar på alla elever. Framför allt behövde jag ha höga förväntningar på mig själv som lärare. Jag behövde helt enkelt lära mig sådant jag inte kunde. Jag började upptäcka undervisningens potential.

Undervisningens potential

Den stora förändringen i min undervisning, skedde när jag på djupet insåg förhållandet mellan språk och lärande. Det handlade inte om att förstå att språket hade betydelse för elevers skolframgång och att ett begränsat språk kunde hindra mina elever att förstå texter eller när de försökte uttrycka sig i tal eller skrift. Det visste jag redan. Den stora förändringen kom när jag på djupet förstod språkets betydelse för människors förmåga att tänka och lära. Vygotskijs (1999) syn på språk och lärande och stöttning i den närmaste utvecklingszonen har för alltid förändrat min syn på elevens och undervisningens möjligheter. Inom den sociokulturella teoriramen är språket ett verktyg genom vilket vi tydliggör och synliggör våra tankar. Genom språket kan sedan tankarna omprövas och omskapas i samspel med andra (jfr Berge & Blomqvist, 2013). Människans intellektuella kapacitet är inte begränsad till de mentala och biologiska egenskaper vi föds med, utan genom vårt deltagande i sociala och kulturella gemenskaper och genom materiella resurser, kan vi ta oss långt bortom de gränser som de egna biologiska förutsättningarna sätter upp (Säljö, 2014, s.17).

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla förmågan

att...” finns att läsa i syftetexterna till samtliga kursplaner i Lgr 11. Genom denna formulering blir det tydligt att läroplanen ställer förväntningar på vad jag genom min undervisning ska åstadkomma. Genom undervisningen ska jag skapa förutsättningar för elevernas lärande. Det förutsätter att jag tydliggör mål, men framför allt behöver jag ha klart för mig hur jag tror att eleverna ska ta sig dit. Med utgångspunkt i den sociokulturella teoriramen behöver min undervisning formas så att den ger adekvat stöttning till mina olika elever, med avseende på *språk, ämne och uppgift* och jag behöver vara medveten om hur alla tre delar är beroende av varandra (jfr Short, 2005). Jag behöver fundera över elevernas förkunskaper i relation till ämnet och hur uppgiftens utformning ger eleverna möjlighet att ta till sig innehållet och träna och utveckla de förmågor som avses. Jag behöver fundera över vilket allmänt och specifikt språk eleverna behöver både för att förstå, men också för att till exempel beskriva, förklara, jämföra, resonera och värdera.

Några av mina elever har redan ett väl utvecklat kunskapsrelaterat språk på sina modersmål, andra har det inte, men alla ska få möjlighet att lära sig beskriva, förklara eller resonera på svenska. Och det är stor skillnad på om jag överlåter lärandet till eleverna, med förhoppningen att de själva så småningom upptäcker strukturerna, eller om jag på ett explicit sätt synliggör vilket slags språk som behövs för att uttrycka olika tankar. Jag behöver också ge explicit stöttning när det gäller hur dessa tankar kan behöva ordnas. Det ställer höga krav på mig som lärare. Det förutsätter att jag själv är säker på vad jag vill att mina elever ska klara av, samtidigt som jag är genuint intresserad av de kunskaper och förmågor och tankar som de redan har. En undervisning som enligt den sociokulturella forskningen ger alla elever möjlighet att lära, behöver innehålla noga planerade aktiviteter där alla får möjlighet att delta aktivt genom språket. Denna typ av undervisning, där språk- och kunskaper utvecklas parallellt, beskrivs av flertalet forskare, exempelvis Fang & Schleppegrell (2011), Gibbons (2013a, 2013b), Hajer (2004) Hajer & Meestringa (2010), Hägerfelth (2004, 2011).

Under flera år har jag, med stöd i forskning och beprövad erfarenhet, fördjupat mig i läsförståelse, undervisning i lässtrategier

och skolspråkets texter. Jag har provat, utvärderat, ändrat och provat igen. Jag har fyllt klassrummets väggar med planscher, för att synliggöra och stödja alltifrån skrivande till läsande till samtal. Jag har lärt mig modellera strategier som goda läsare använder och jag har lärt mig olika sätt att träna elever att bli goda aktiva läsare och mer medvetna skribenter. Genom stöttning, samtal och samarbete växer engagemang, ny kunskap, nya ord och framför allt självförtroende hos eleverna fram. I den undervisning jag planerar, genomför och utvärderar, ska språk och kunskaper vara tätt sammanlänkade och genom tydlig inramning ska den ge utrymme för elevernas tänkande, samtalande och lärande. Aktiva elever ställer frågor, sammanfattar och formulerar kunskap samtidigt som de lär sig använda modeller för att läsa, tala, skriva – och tänka.

Genom språk- och kunskapsutvecklande undervisning kan jag synliggöra och stötta lärandet hos alla elever, inte bara ytterligare stärka dem som redan kan. Det kräver att jag ser och bejakar de kunskaper som varje elev har, tar avstamp i deras erfarenheter och tankar – både det som de kan och det som de faktiskt behöver lära. Och i detta samspel, lär jag mig nya saker om min undervisning varje dag. Alla elever ska få utvecklas så långt det är möjligt.

* * *

Mina elever har klivit in i berättelsen, identifierar sig med Mio och skriver sina brev till vännen Benka som är kvar i det gråa, regniga Stockholm. Samtidigt som eleverna engagerar sig i berättelsen och upplever skönlitteraturens kraft, utvecklar de sitt språk, sitt tänkande och möjlighet till lärande. Inför brevskrivandet har vi arbetat steg för steg. Byggt förståelse genom ord och fraser på somaliska och svenska, med hjälp av vår studiehandledare. Vi läser, uttalar och samtalar om orden och fraserna. Sedan läser vi tillsammans. Jag läser högt. Under högläsningen stannar vi upp då och då. Eleverna undrar. Vi gissar, härleder och reder ut oklarheter och jag förklarar kulturspecifika begrepp. Eleverna får reflektera i par. Sedan läser eleverna texten igen, två och två. De läser högt, provar orden. Förklarar för varandra. Kopplar ljud till text. Text till betydelse. Bety-

delse till känsla och inre bilder. De läser långt mer än bara på ytan och ord och fraser som kopplas till upplevelser och känsla blir lättare deras egna. Tillsammans förbereder de sedan skrivandet genom att ordna sina tankar på tankeblad (jfr) Gibbons (2013). *Hur ser det ut i Landet i fjärran? Vad tänker Mio? Vad känner Mio? Vad är det som har hänt?* De tänker och berättar om sina tankar både på somaliska och svenska, eftersom några av eleverna fortfarande tänker bäst på somaliska. På tankebladen synliggörs tankarna i skrift på svenska, sorteras och ordnas. Både välkända och nya ord och uttryck på det nya språket växer fram.

I breven till Benka skriver eleverna på svenska. Vid skrivandet har de även stöd från ett tidigare brev som de har skrivit. Också det brevet skrevs med stöttning i struktur och språk. Det ena bygger på det andra. Med anpassad stöttning, mot självständighet. Alla elever tänker och arbetar på en kognitivt hög nivå för att tolka och uttrycka tankar om det lästa. Alla är engagerade i uppgiften och med den explicita stöttningen kan alla elever skriva sitt brev. Och samtidigt får de möjlighet att utveckla både kunskap, tankar och språk.

* * *

En inkluderande undervisning

I avhandlingen *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*, kritiserar Fridlund (2011) uppdelningen mellan de två svenskämnen och menar att denna uppdelning leder till en uppdelning av elever, och att den har negativa konsekvenser. I en artikel i *Lärarnas tidning* 2012-03-01, ger andraspråksforskare (Axelsson mfl.) från Sveriges universitet en replik på avhandlingens slutsatser. De menar att diskussioner som fokuserar på den fysiska inkluderingen av elever är begränsande och riskerar att ske på majoritetens villkor. Artikelförfattarna menar även att ett avskaffande av svenska som andraspråk snarare kan komma att handla om assimilering istället för en undervisning som i realiteten inkluderar alla. Artikelförfattarna vill i stället lyfta frågan om flerspråkighet och mångkultur och

menar att inkludering, för att kunna möta olika elevers olika behov, behöver röra attityd snarare än fysisk placering. De menar också att det är dags att ge ämnet svenska som andraspråk – och svenska skolans flerspråkiga elever – en ärlig chans. ”För att ge svenska som andraspråk dess rätta legitimitet behövs en omfattande och långsiktig satsning på ämnet, såväl i skolan som i lärarutbildningen, samt en attitydförändring mot mångkultur som ’mainstream’ ”(Axelsson mfl, 2012-03-01).

Kanske berörs i artikeln den viktigaste frågan av alla? Det spelar ingen roll hur mycket vi än grupperar eller integrerar, om vi gör skillnad på kunskap och kunskap, på elev och elev. Det spelar ingen roll hur mycket vi än ser olika elevers behov av stöd, om vi lärare inte tror oss kunna ge det stödet. I Skolverkets (2014) Forskningsöversikt *Forskning för klassrummet* fokuseras begreppet inkludering med referens till Nilholm & Göransson (2014). I redogörelsen görs en tydlig skillnad på segregering, integrering och inkludering: medan integrering förutsätter att eleven ska ändras för att passa in rådande form, så innebär inkludering att organisationen, attityd och arbetssätt i sig behöver förändras. I en inkluderande undervisning ska alla elever få vara delaktiga i den sociala gemenskapen och i lärandet. Det förutsätter att vi utmanar rådande normer. Detta resonemang kan kopplas till Inger Lindbergs (2009) resonemang kring förekomsten av en enspråkig norm i ett trots allt flerspråkigt samhälle. Kanske är det så, att så länge vi i skolan utgår från en enspråkig norm, kommer de flerspråkiga eleverna att hamna utanför – oavsett om vi har ett eller två svenskämnen, oavsett om undervisningen genomförs i separata eller gemensamma klassrum? Kanske är det så att så länge enspråksnormen råder, glömmet vi att fråga vad den flerspråkiga eleven faktiskt kan och behöver få lära sig. Kanske glömmet vi också att fråga vad det har med mig som lärare att göra. Och kanske glömmet vi den viktigaste frågorna av dem alla: vad är det läraren kan och behöver kunna? Kanske är det just detta som lärare i allmänhet och skolan som organisation i synnerhet, behöver fundera över – oavsett om vi har ett eller två svenskämnen – för att ge alla våra elever både förmågan och viljan att lyckas?

Utvidgad kompetens i svenska och svenska som andraspråk

För att kunna möta våra elever i undervisningen – på ett sätt som de behöver mötas på – behöver vi lärare ta få och ta vara på möjligheten att lära nytt. Timperley (2013) menar att lärare under sitt yrkesliv utvecklar egna teorier om hur elever lär sig, men att dessa teorier inte alltid har vetenskaplig förankring. Lärare behöver få engagera sig i och utmanas i sitt eget lärande om bemötande och undervisning i relation till elevernas välbefinnande, lärande och resultat. De personliga teorierna behöver utsättas för kollegial granskning och därmed bli vetenskapligt grundande. Samtidigt kan inte lärare lämnas ensamma att klara att förändra sin undervisning, utan behöver precis som elever få stöttning och möjlighet att delta i meningsfulla samtal (s. 15ff). Timperley (2013) menar att allt utvecklingsarbete ska ha elevernas kunskaper, välbefinnande och resultat i centrum. Samtidigt behöver elevernas behov sättas i direkt relation till vilka behov av ny kunskap som lärarna själva upplever att de har för att bättre kunna möta elevernas behov. Om vi inte sätter elevernas välbefinnande och möjligheter att lyckas i skolan i relation till lärares förhållningssätt och kompetens, kommer vi att fortsätta att leta lösningar genom nya grupperingar, urvalsprinciper eller kanske nya kursplaner. Men elevernas behov kommer att vara de samma.

Nu är tiden kommen för ansvariga för skola och lärarutbildning att på allvar ta till sig av forskning, rapporter och analyser och den verklighet som lärare i svenska skolan möter. Möjligheten är här. Dörren är öppen. Lärare i alla ämnen behöver få förståelse för språkets betydelse för lärandet och vilka arbetssätt som då är förenliga med ett sådant synsätt. Samtidigt behöver lärare i både svenska och svenska som andraspråk utvidga och fördjupa sina kunskaper för att kunna möta de elever de har i sina klassrum och kunna följa rådande läroplan.

Svenska skolan står inför en fantastisk möjlighet att höja undervisningens kvalitet. Ett sätt är att ge alla lärare i svenska utbildning i svenska som andraspråk, och alla lärare i svenska som andraspråk utbildning i svenska. En dubbel kompetens möjliggör svenska för

alla och skapar förutsättning för en professionell lärargrupp med både den bredd och den spetskompetens som behövs. Om det ska vara ett eller två ämnen, låter jag vara osagt. Det är liksom inte nummer ett, om de lärare som ska undervisa ändå inte har den kunskap som krävs. Steg ett är att skifta fokus och lyfta blicken från eleven till läraren. Från elevens förutsättningar och behov, till lärarens behov av ny kunskap och utvidgad kompetens för att kunna möta elevens behov. Börja med att se och ta vara på lärandepotentialen i lärarkåren, och använd den fullt ut. Då kommer också lärare kunna se sina elevers potential. Då kommer också så många fler elever lita till den egna förmågan, känna att de hör till och att de både vill och kan lyckas.

* * *

”Jag letar efter ett ord.”

”Lättad, kanske är ett ord som kan passa”, svarar jag. Vi resonerar en stund och kommer fram till att det inte räcker. ”Lycklig” och ”lugn” och ”en känsla av att äntligen ha hittat sin plats och att allt är som det ska”, behöver också vara med. Ordet ”lättad” rymmer inte på långa vägar den känsla som Bosse/Mio upplevde där hos sin fader konungen i Landet i fjärran. När man känner att man är rätt, välkommen, efterlängtd och passar in. Precis där, för att man är den man är. När man inte längre behöver längta, undra, vänta. Stå vid sidan om. Jämföra sig med andra. När man förstår att man har en plats. En viktigh och självklar plats tillsammans med alla andra.

Referenser

- Axelsson, Monica m.fl. (2012). Krav: två svenskämnen. *Lärarnas tidning*. 2012-03-01. Hämtad från <http://www.lararnasnyheter.se/l-rarnas-tidning/2012/03/01/krav-tv-svensk-mnen>
- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547-577). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Berge, Anna & Blomqvist, Per (2012). *Skrivundervisning: i samspel med litterära texter*. Stockholm: Liber.

- Cummins, Jim & Early, Margaret. (2011). *Identity texts. Collaborative creation of power in multilingual schools*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary J. (2011) *Reading in Secondary Content Areas. A Language-Based Pedagogy*. The United states of America: The University of Michigan Press.
- Flyman Mattson, Anna & Håkansson, Gisela (2010) *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, Lena (2011) *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Gibbons, Pauline (2013a). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2013b). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 2., uppdaterade uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, Maaïke (2004) Språkutvecklande ämnesundervisning - ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, Mikael (red.) (2004) *Symposium 2003 – arena andraspråk*. Stockholm. Stockholms universitets förlag.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hägerfelth, Gun (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Doktorsavhandling. Lund : Univ., 2004. Malmö.
- Hägerfelth, Gun (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. I: *Utbildning & Demokrati* 2009, vol 18, nr 2, 9–37 Tema Flerspråkighet. <http://www.utbildning-ochdemokrati.se/ud/>
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* FoU Skriftserie nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten. www.spsm.se
- Short, Deborah J. (2005). Teaching and Learning Content Through a Second Language. I: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 71-90). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2012). *Få syn på språket: ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a). *Statistik och utvärdering*. Hämtat 2014-10-09 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.7602/fa-nyinvandrade-elever-klarar-grundskolan-1.200983>
- Skolverket (2013b). *PISA 2012. 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. (Rapport 398.)* Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Skolverket (2014). *Forskningsöversikt Forskning för klassrummet*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Viberg, Åke (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Eva Ceru (red.), *Lärarbok 2. Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen* (s. 13-83). Stockholm: Natur och Kultur.
- Vygotskij, Lev S. (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Josefin Nilsson

är lärare i svenska, svenska som andraspråk och engelska, i årskurs 4–9, i Örebro kommun. Hon har under flera år kombinerat undervisning i flerspråkiga klassrum med masterstudier i svenska som andraspråk. I samarbete med lärare och skolledare ansvarar hon för utvecklingsarbete som rör språk, lärande och undervisning. Nilsson är intresserad av elevers och lärares lärande och en skola som förmår stödja, utmana och engagera alla elever oavsett social, kulturell och språklig bakgrund.

Sammanhangets och språk- användningens betydelse för elevers läs- och skrivlärande

Catarina Schmidt

Det här bidraget fokuserar på vikten av att elever, inom ett gemensamt sammanhang, erbjuds att läsa, skriva och lära på sätt som möjliggör maximal språkutveckling för var och en av dem. Denna hållning kan tyckas självklar, men betydelsen av aktiv språkanvändning inom meningsfulla sammanhang är av stor vikt när det gäller att skapa goda villkor för lärande. Den svenska skolans undervisning ska innebära att eleverna stöds i att läsa, förstå och skriva egna texter. Successivt behöver undervisningen resultera i att eleverna utvecklar allt högre nivåer av läs- och skrivförmåga liksom förståelse av olika ämnesinnehåll. Eleverna behöver stödjas i att, som Paulo Freire (1970) uttryckte det, läsa såväl ordet som världen. Språkutvecklande undervisning i alla ämnen är helt avgörande för att elever ska kunna utveckla de avancerade nivåer av läs- och skrivförmåga som det idag ställs krav på. Det övergripande målet är att eleverna förbereds att aktivt delta i samhället och tror sig om att kunna göra det. Detta kapitel utgår från Jim Cummins (2000, 2001) tankar om språkutvecklande undervisning, tankar som kommer att speglas mot resultaten från min etnografiska undersökning¹⁹. Syftet är att belysa hur språkutvecklande undervisning i svenska, svenska som andraspråk och modersmål samt övriga ämnen kan möjliggöras, men också vad det är som kan förhindra en sådan undervisning.

Den nämnda undersökningen genomfördes i ett flerspråkigt och mångkulturellt bostadsområde i Sverige, här kallat Småstaden. Undersökningen fokuserar de texter, och aktiviteter kring dem, som eleverna involveras i på sin fritid och i årskurs 4-5 under två och ett

19 Genom deltagande observationer, gruppintervjuer, individuella intervjuer, enkäter och fotografering, i och utanför skolan, skapades ett empiriskt material kring elevers erfarenheter av texter, och aktiviteter kring dem. Undersökningen resulterade i avhandlingen *Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter* (Schmidt, 2013). Såväl skolans som elevernas namn är fingerade.

halvt år. Då och då inkluderas i denna text perspektiv från fem av de nio deltagande eleverna: *Hassan, Darius, Armin, Lisa* och *Amal*. Avslutningsvis diskuteras villkor och möjligheter för språkutvecklande undervisning i grundskolans årskurs 4-6.

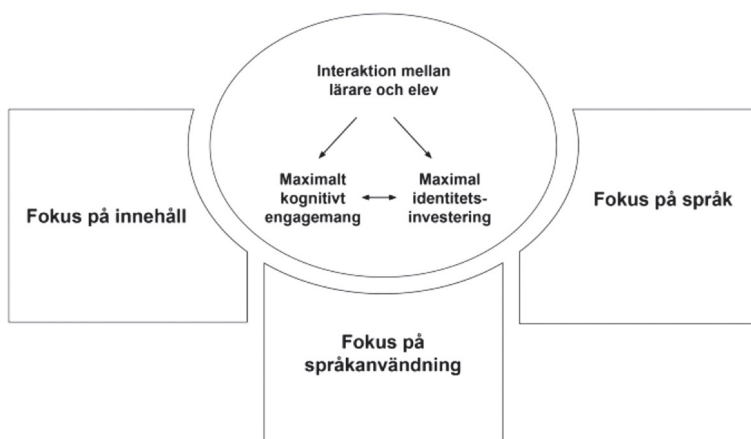
Språkutvecklande undervisning

Cummins (2000, 2001) har utifrån mångårig forskning bland andraspråkselever i Canada utarbetat förhållningssätt för klassrumsundervisning med syftet att skapa goda villkor för språk- och skriftspråksutveckling. Modellen nedan (figur 1) är relevant för alla elever, oavsett språklig bakgrund, då syftet är att organisera och genomföra undervisning på sätt som möjliggör att alla elever kan utveckla så höga språkliga och skriftspråkliga förmågor som möjligt. Det senare är i sin tur avgörande för att elever ska kunna lära så mycket som möjligt i alla ämnen.

För att stödja elevers lärande i alla ämnen krävs, enligt Cummins, att innehållet görs begripligt. Eleverna behöver genom undervisningen få stöd i att förstå det innehåll de läser, skriver, samtalat och lär om. Samtidigt behöver de också få stöd i att tänka och resonera om språk²⁰, något som exempelvis kan beröra grammatik och stavning. När elever erbjuds att tänka och resonera kring sådana språkliga aspekter, kan de successivt utveckla en allt starkare språklig medvetenhet. Med språklig medvetenhet avses här att kunna tänka om språk och de sätt som språk är uppbyggda på, liksom hur man funktionellt kan använda språk för olika syften.

Samtidigt behöver elevernas aktiva språkanvändning ske i autentiska och meningsfulla sammanhang. Denna samtidighet, kring innehåll, språk och språkligt användande, består i att dessa tre delar behöver hänga ihop och haka i varandra. Eleverna behöver förstå innehållet och alltmer kunna koppla det till egna erfarenheter och successivt kunna använda allt fler ord och begrepp. På så vis stöds eleverna i att framöver kunna läsa och skriva egna texter om samma innehåll på ett allt mer fungerande sätt.

20 Med språk avses talspråk och skriftspråk. Aktiv språkanvändning innebär såväl att lyssna, samtala, läsa och skriva om innehåll som görs begripligt.



Figur 1. En klassrumsmodell för språkutveckling (Cummins, 2000, s. 9; 2001, s. 125).

Vad menas då med att göra ett innehåll begripligt? En viktig utgångspunkt är att använda det ämnesinnehåll som undervisningen för tillfället berör och som eleverna därför har utvecklat en viss förståelse för. Exempelvis kan språkanvändning ske utifrån den bok som just nu läses högt för eleverna liksom de böcker de läser gemensamt med kamrater eller på egen hand. Vidare kan aktiv språkanvändning baseras på ett kunskapsområde, som exempelvis *vatten*, där flera ämnen kan integreras och mötas. Syftet är att stödja eleverna i att se sammanhang, använda språk aktivt och samtidigt lära om olika ämnesinnehåll. Att förstå ämnesspecifika ord som exempelvis *volym* och *ytspänning* utgör en del av kunskapen i flera ämnen, men är också nödvändigt för att utveckla en alltmer fördjupad läs- och skrivförmåga.

Cummins (2000, 2001) tydliggör de delar som behöver finnas med för att åstadkomma språkutvecklande undervisning. Målet är att eleverna ska se samband och utveckla förståelse och kunskap om olika ämnesinnehåll. Cummins framhåller vidare vikten av lärarens genuina nyfikenhet och lyhördhet inför varje elevs kulturella och språkliga erfarenheter. Det senare kan ses som en förutsättning för att en elev ska vilja delta med hela sin person, det vill säga med alla

de delar som formar dennes identitet. När elever erbjuds att delta på dessa villkor och på så sätt vågar *investera* av sig själva i aktiv språkanvändning benämner Cummins det som maximal identitetsinvestering. Avslutningsvis tydliggör Cummins att det innehåll som språkanvändningen utgår från behöver ingå i ett sammanhang som ger elever ”möjlighet att förstå ett mer komplicerat språk och utföra mer kognitivt krävande uppgifter” (Cummins, 2000, s. 11). För att kunna skapa kognitivt engagemang blir lärarens intresse och kunskap inför varje elevs erfarenheter och kunskaper av stor vikt (Cummins, 2000, 2001; Wedin, 2015). Inom det gemensamma sammanhang som undervisningen erbjuder behöver elever kunna producera och använda språk på olika nivåer så att de utmanas och stimuleras kognitivt. Här blir lärarens intresse och lyhördhet inför varje elevs tidigare kulturella och språkliga erfarenheter av stor betydelse (ibid.). Detsamma gäller för lärarens eget språk och sätt att berätta, då det kan bygga broar av förförståelse mellan olika innehållsliga sammanhang liksom mellan olika texttyper.

Läsa, förstå och skapa egna texter

Cummins förhållningssätt, illustrerade i modellen ovan (figur 1), berör alla de texter som eleverna genom undervisningen behöver få stöd i att läsa och förstå samt skapa själva. För att kunna förstå väsentliga delar av en text krävs att eleverna regelbundet erbjuds att reflektera kring innehållet på sätt som leder till fördjupad förståelse av innehållet. De behöver uppmanas att tänka kring texter samt möta andras tolkningar av samma text. Sådana förhållningssätt och strategier innebär aktiv läsning där elever stöds i att ställa frågor och tänka om texters innehåll samt koppla händelser i en viss text till sina egna liv (se t.ex. Langer, 1995; Stensson, 2007; Westlund, 2009).

Genom aktiv språkanvändning behöver eleverna få träna på att dra slutsatser och ställa frågor till texters innehåll. Detta gäller då en rad olika texttyper, vilka kan återfinnas inom olika medier och där flera modaliteter ofta kombineras. I sådana samtal behöver eleverna få jämföra och samtala om betydelsen av olika ord och begrepp.

Det senare är viktigt för alla elever och helt avgörande för de flesta flerspråkiga elever (Cummins, 2000; Gibbons, 2006; Hyltenstam, 2007). För att förstå innebörden i en text behöver eleverna förstå minst 75 % av innehållsorden (Hyltenstam, 2007, s. 66). För en andraspråkselev kan det ta upp till fem år eller mer att uppnå en behärskning av det svenska språket som är jämförbar med jämnåriga modersmålstalare. Lärares medvetenhet om det senare liksom den undervisning de planerar och utformar utifrån denna medvetenhet, blir här av stor betydelse (Cummins, 2000; Lindberg, 2005).

Cummins förhållningsätt belyser också vikten av att kunna tänka om och förhålla sig kritisk till texters innehåll. Hilarly Janks (2010) menar att utbildning idag bör utgå från och ta hänsyn till alla de texter som elever möter. En konsekvens av detta är, enligt Janks, att eleverna behöver möta en undervisning där de lär sig att ifrågasätta och dekonstruera (plocka isär) texter innehållsmässigt och layoutmässigt, vilket då innebär att hitta budskap och värderingar som framkommer, liksom att förstå vilka modaliteter som en viss text är uppbyggd av. Också Janks tankar innebär att elever behöver erbjudas att använda språk och skriftspråk aktivt. Om eleverna själva vill och ser det som viktigt, kan det innebära att de förändrar befintliga texters innehåll och skapar nya egna texter som bättre passar deras värld och det de just nu tycker och tänker är viktigt (se Schmidt, 2015).

Då elevers omvärld idag kan beskrivas som textindränkt, med en rad texter att tolka och förstå från olika medier, har behovet av att kritiskt granska texter ökat. Aspekter som berör varför vissa texter dominerar mer än andra, vem eller vilka som står bakom en viss text samt hur innehållet förhåller sig till aspekter av mångfald behöver också de integreras i sammanhang där elever successivt tränar sig på att kunna granska texter kritiskt.

Läsande och skrivande som sociala praktiker

Att se på läsande och skrivande på de sätt som beskrivits ovan är liktydigt med att delta i sociala praktiker där språkanvändning och interaktion kring texter är i fokus. Det är detta som begreppet lite-

racy står för; sociala aktiviteter kring texter som svarar mot ett visst behov eller syfte (se t.ex. Barton, 2007). I de gemensamma sammanhang som skapas kring texters innehåll är det undervisningen som ska bidra till att minska avståndet mellan en elev och förståelsen av en text liksom förmågan att skriva en viss text för ett visst syfte. I vår samtid som så tydligt präglas av en mångfald av texter, krävs att flera förmågor, eller repertoarer, av literacy, samspelar. Alan Luke och Peter Freebody (1999) framhåller vikten av att repertoarer som kodning, funktionellt användande, meningsskapande och kritisk granskning av texter samspelar och stödjer varandra, detta för att elever ska kunna utveckla de avancerade och komplexa förmågor av literacy som i dag eftersträvas.

Språk och texter i Småstaden

Småstadens lokala sammanhang präglas av en mångfald av språk och texter. De totalt 60-talet eleverna i årskurs 4-5 talar bosniska, persiska, arabiska, albanska, makedoniska, kurdiska och svenska i sina respektive hem. Alla elever har oavsett språklig bakgrund lärt sig att läsa och skriva på det svenska språket. Många av de flerspråkiga eleverna deltar i skolans modersmålsundervisning, som oftast är förlagd före eller efter skoltid. Armin och Amal deltar exempelvis i modersmålsundervisning i bosniska. ”Vi har en sådan stor bok och sedan finns det bokstäver och så ska man läsa och skriva och så”, berättar Armin, som dock är klar över att han inte behöver och heller inte vill lära sig läsa och skriva på bosniska. Enligt honom räcker det med att kunna tala bosniska. Hans tvillingsyster Amal uttrycker istället att hon har för avsikt att lära sig att läsa och skriva såväl på bosniska som på arabiska. På sin fritid deltar de två syskonen regelbundet i den lokala koranskolan i Småstaden där de studerar det arabiska språkets ljud och tecken.

Darius, som talar persiska i sitt hem, deltar inte i modersmålsundervisning, då det inte erbjuds. ”Hemma pratar vi hela tiden och jag vet vad de säger, men jag kan inte skriva så mycket på persiska”, berättar han. Ytterligare en flerspråkig elev, Hassan, deltar i modersmålsundervisning i arabiska under årskurs fyra, som dock avstannar

helt och hållet i årskurs fem. Hassan uttrycker på flera sätt att han tycker det är viktigt att lära sig arabiska och säger bland annat: ”Det är mitt språk”. Dessa fyra elever befinner sig som alla flerspråkiga elever på olika nivåer i sin behärskning av det som skulle kunna kallas deras förstaspråk. Flera av dem har exempelvis gått många år på förskola och genom det använt och i hög grad exponerats för det svenska språket från tidig ålder. De har olika språkliga erfarenheter och vanor kring sina språk, något som kan medföra att det inte alltid går att tydligt skilja mellan deras första- respektive andraspråk (se t.ex. Laursen, 2015, s. 43-44).

Liksom elevernas språkliga bakgrund står för en mångfald gäller detsamma för de texter och medier som de använder, hemma och på sin fritid. Den omfattning av barns internetanvändande i åldersgruppen 9-12 år som Medierådet (2010, 2013) beskriver, stämmer väl överens för eleverna i Småstaden. En majoritet av eleverna i undersökningen använder på sin fritid sociala medier, datorspel och olika webbplatser. Likaså framkommer att fler flickor än pojkar spenderar tid på sociala medier, följer bloggar och i något fall bloggar själva medan pojkarna i högre grad spelar olika datorspel (ibid.).

Eleverna i Småstaden läser också böcker på sin fritid. En majoritet av dem har tillgång till böcker i sina hem. Samtidigt har en del av eleverna få eller inga böcker hemma och en del av dem besöker heller aldrig biblioteket. För dessa sistnämnda elever, men även för dem som trots tillgång till böcker ändå inte läser så mycket, blir skolans läsläxor det som gör att de regelbundet läser skönlitterära barn- och ungdomsböcker på sin fritid.

I skolan har eleverna tillgång till skönlitterära barn- och ungdomsböcker. Vidare har de tillgång till samma uppsättning läromedel. Eleverna möter exempelvis *Veckans ord* (Redin & Hydén, 1996) och *Språklära* (Schubert & Hydén, 2008) samt *Läsförståelse* (Hydén et al. 2002) tillsammans med övriga läromedel i samhälls- och naturvetenskapliga ämnen. Dessa läromedelstexter liksom de webbsidor och tv-program som eleverna tar del av genom internet samt en interaktiv tavla i klassrummet, utgör återkommande textinnehåll i undervisningen.

Sammanhang för lärande

I det följande beskrivs nu de språk och texter, samt aktiviteter kring dem, som eleverna i Småstaden möter i skolan och till viss del hemma och på fritiden. Dessa aktiviteter kan innebära möjliga sammanhang för aktiv språkanvändning där innehållet görs begripligt och där aspekter kring språkliga strukturer integreras. Vidare kan de innebära att eleverna utmanas kognitivt, erbjuds att investera av sig själva och lär (Cummins, 2000, 2001).

Bosniska och arabiska

Den modersmålsundervisning som Armin, Amal och Hassan möter i bosniska respektive arabiska, präglas av ett tydligt fokus på ljud och tecken samt rättstavning och ordförståelse. Innehållet relaterar inte till övriga ämnen. Den modersmålsundervisning som dessa tre elever möter kan beskrivas som ett slutet sammanhang som inte har kontakt med eller relaterar till övriga undervisningssammanhang. I den övriga undervisningen dominerar det svenska språket. Undersökningens resultat visar att de övriga språk förutom svenska som finns representerade bland de flerspråkiga eleverna, inte synliggörs eller utnyttjas i övriga ämnen förutom modersmålsämnet.

Exempel på sammanhang utanför skolan där de flerspråkiga eleverna använder sina språk är i sina hem, i kontakter med anhöriga och vänner via telefon, Skype eller sociala medier samt när de ser på tv-program där det aktuella språket talas. Amal och Armin deltar, som tidigare beskrivits, i koranskolan och går ibland med resten av sin familj på gudstjänst i den lokala moskén. Hassan och hans familj är med i en förening där medlemmarna har ursprung i ett flertal olika länder, men med den gemensamma nämnaren att de alla talar arabiska.

Svenska språkets struktur

Undervisningen i svenska och svenska som andraspråk utgår till stor del från det innehåll som återfinns i två av de läromedel som an-

vänds, nämligen *Veckans ord* och *Språklära*. Den undervisning som baseras på det förstnämnda läromedlet utgår från stavningsregler, vilka övas på genom att ett visst antal ord eller bokstäver fylls i på rader eller i luckor. I anslutning till detta har eleverna som läxa att stava tolv ord korrekt, något som kallas ”veckans ord”.

Amal uttrycker att hon har lärt sig att ”lyssna”, så att hon hör när det är kort respektive utdraget vokalljud. Hassan och Armin berättar båda att de tycker att detta med stavningsregler är svårt. De uttrycker att de vill ”bli klara” alternativt ”hinna med”. De två senare eleverna visar heller inte på samma medvetenhet som Amal gör när det gäller hur kort respektive långt vokalljud låter, något som skulle gynna dem då flera av övningarna berör regler om dubbelteckning. Ett flertal av de deltagande eleverna uttrycker att dessa aktiviteter kring stavning av veckans ord ”är tråkigt” eller liknande. En majoritet av eleverna klarar med lätthet av att stava de tolv orden vid läxförhöret, något som efter ett tag också gäller Hassan och Armin. Lisa säger krasst att ”det enda jag lärt mig är tre ord som ramm, damm och lamm”. Darius har en mer positiv inställning och uttrycker att ”orden är roliga att skriva”.

Utifrån *Språklära* involveras eleverna i aktiviteter som berör språkets struktur, exempelvis ordklasser. Hassan förklarar vid ett tillfälle ”att man ska lägga till något” och syftar då på de suffix, som åstadkommer pluralform för olika substantiv. De tolv orden som återfinns i *Veckans ord* är lösryckta från undervisningens övriga innehåll och detsamma gäller det sistnämnda läromedlet.

Textproduktion

På övriga lektioner i svenska och svenska som andraspråk skriver eleverna olika typer av texter som exempelvis berättande texter och faktatexter. Eleverna arbetar individuellt och använder för det mesta penna och suddgummi, men det förekommer också att de skriver texter med hjälp av dator och tangentbord. Innehållet i de texter som skrivs kopplas inte till övrigt ämnesinnehåll i undervisningen, utan har enbart fokus på den typ av text som ska skrivas och vad som kännetecknar den.

Interaktion förekommer främst mellan läraren och en elev i ta-
get och gäller exempelvis korrektur gällande stavning och utveck-
ling av texters uppbyggnad. Undervisningen kännetecknas i liten
grad av möjligheter för eleverna att prata om och bedöma egna och
andras texter. Detsamma gäller möjligheter till samtal om de texter
och källor, varifrån eleverna hämtar stoff till sin textproduktion. I
den textproduktion som eleverna involveras i genom undervisning-
en ingår inte semiotiska digitala resurser som animationer, ljud och
bilder där skrift också kan ingå.

Den textproduktion som eleverna involveras i på fritiden kan
sammantaget beskrivas som begränsad och sker främst i anslutning
till läxor, men också genom olika chatt- och meddelandefunktioner
på sociala medier eller andra webbplatser. Ibland skriver och ritar
eleverna egna texter hemma. Armin skriver exempelvis ett referat
från en fotbollsmatch och Hassan skriver ner Harry Potters alla
trollformler. Gemensamt för denna sistnämnda textproduktion på
fritiden är att eleverna sätter högt värde på den och att det oftast
finns mottagare till dessa texter i form av familjemedlemmar eller
medlemmar på ett visst socialt medium.

Repertoarer av multimodal textproduktion, där ljud, bild och
skrift samspekar, framträder hos Lisa och Darius som båda skapar
kortfilmer på sin fritid. Lisa skapar digitala kortfilmer när hon är
aktiv på *MovieStarPlanet*, filmer som hon ibland väljer att publicera
på samma forum. Darius ritar egna bilder på sin dator i hemmet,
väljer musik och inkluderar viss skriven text till de kortare filmer
han skapar.

Läsa och förstå

Eleverna möter skönlitterära barn- och ungdomsböcker genom lä-
rars högläsning, gemensam läsning i läsgrupper och egen indivi-
duell läsning. De lyssnar regelbundet på lärares högläsning av barn-
och ungdomsböcker och samtalar i viss mån om innehållet. Genom
läsning i läsgrupper möter eleverna också skönlitterära barn- och
ungdomsböcker. Vid dessa tillfällen turas eleverna om att läsa högt
för varandra. I två av klasserna besvarar eleverna frågor om innehål-

let, som i den första klassen följs upp genom att de olika svaren diskuteras. I den andra klassen enas sedan gruppmedlemmarna om nya gemensamma svar som skrivs upp på en poster.

Gruppläsningens sammanhang ser alltså olika ut i de tre klasserna. En del elever turas om att läsa högt, lägger därefter ner boken i skolväskan och läser sedan ett visst antal sidor hemma. Andra elever turas om att läsa högt, läser de angivna sidorna och besvarar också frågor om innehållet hemma. Övriga elever gör allt det tidigare och involveras också i viss bearbetning av innehållet. Eleverna läser även skönlitterära barn- och ungdomsböcker på egen hand.

Alla de deltagande eleverna har, var och en för sig, tankar om de böcker de läser. De visar på olika sätt att de lever sig in i de berättelser de själva läser eller lyssnar på. De föreställer sig handlingen framåt i texten och har ofta frågor om innehållet. Hassan gör främst detta när han tar del av berättelser via film alternativt lyssnar på lärares högläsning. Han engageras starkt av berättelsen om *Alex Dogboy* och är också väl insatt i berättelsen om *Harry Potter* som han tar del av via film och datorspel. Däremot möter Hassan och övriga elever inte en undervisning där de erbjuds att dela med sig av sina läsoplevelser och reflektera kring det de läst. Den individuella och tysta läsningen kan beskrivas som ett slutet sammanhang som inte följs upp eller relateras till övrig undervisning. Undervisningen i svenska och svenska som andraspråk baseras också på läromedlet *Läsförståelse* där eleverna arbetar individuellt med att besvara frågor om innehållet i olika typer av texter. Armin beskriver hur svaret på de gröna frågorna står i texten och förklarar att man ”måste läsa noga” för att förstå. Hassan beskriver i årskurs fem att frågorna ”brukar vara svåra”.

På sin fritid möter eleverna i hög grad populärkulturella, digitala och multimodala texter som de fascinerar av. Elevernas användande av dessa texter präglas av ett utforskande och visar här på en stor tilltro till sin egen förmåga.

Det komplexa och utmanande uppdraget

Enligt Lgr 11 ska undervisningen anpassas till elever som Hassan och Lisa liksom övriga elevers förutsättningar och behov (Skolverket, 2011). Vidare ska eleverna, enligt Lgr 11, förberedas inför en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en hög förändringstakt. Undervisningen ska baseras på en värdegrund som betonar alla elevers lika värde och samtidigt innebära att de får med sig nödvändiga kunskaper i att läsa, skriva och förstå alla de texter de möter (ibid.).

Vi lever i en tid som präglas av en hög förändringstakt, språklig mångfald och ett förändrat medielandskap. När så många faktorer samvarierar blir det än viktigare att planera och organisera för sammanhang som kraftfullt stödjer eleverna i deras språk- och skriftspråkutveckling. Elever behöver konkret få erfara vad det är att läsa och skriva med maximalt kognitivt engagemang. De behöver också få möta en undervisning som konkret visar vad det innebär att skriva, förstå och kritiskt granska texter. Ämnena svenska och svenska som andraspråk har här ett särskilt ansvar. Dock kan elevernas läs- och skrivlärande inte enbart ske i dessa ämnen utan är istället något som behöver ske i samtliga ämnen och vara alla lärares ansvar (Liberg et al., 2010).

Resultaten från min undersökning tydliggör vikten av sammanhang i undervisningen, där innehållet görs begripligt och används för aktiv språkanvändning. Undersökningens resultat belyser betydelsen av autentiska situationer för elevernas läsande och skrivande i alla ämnen utifrån en bred och varierad textrepertoar. Vidare pekar resultatet på vikten av ett mer prestigelöst utforskande av språkliga strukturer i svenska som exempelvis vokalljudens betydelse för stavning, något som är viktigt för flera av de flerspråkiga eleverna.

Möjligheter för språkutvecklande undervisning

De möjligheter som jag avslutningsvis väljer att lyfta fram berör klassen som en tolkningsgemenskap, elevers delaktighet i undervisningen, balansen mellan innehåll och form samt vikten av att alla lärare utgår från en helhetssyn på läs- och skrivlärande. Det är

framförallt avsaknaden av det sistnämnda, men också ett för rutin-
artat användande av enstaka läromedel, som jag menar förhindrar
språkutvecklande undervisning.

Klassen – en tolkningsgemenskap

Genom att aktivt använda och bearbeta det innehåll som återfinns i
skönlitterära barn- och ungdomsböcker som eleverna läser gemen-
samt och på egen hand, kan elevernas tolkningar och reflektioner
mötas (se t.ex. Hugo, 2014; Jönsson, 2015). Detta kan ske genom
kontinuerliga samtal, vilka då behöver planeras och genomföras på
olika sätt samt tydligt relateras till innehållet i den aktuella texten.
Ett sätt att stödja eleverna i att röra sig genom texter och bygga fö-
reställningsvärldar om det lästa är att låta dem föra läslogg (se Jönss-
son, 2015; Molloy, 2015 och Schmidt & Jönsson, 2015).

Undervisningen behöver präglas av dialogiska arbetsätt där
elever skriver, talar, tänker kring, tolkar, granskar och skapar nya
egna texter. Här kan litterära karaktärer och miljöbeskrivningar ut-
nyttjas. I detta aktiva och lyhörda språk- och textarbete behöver var-
je elev få möjlighet att bearbeta såväl sina egna som gemensamma
läsupplevelser på sätt som gör att minnen av böcker består och att
förståelse för innehållet nås.

Vikten av att göra eleverna delaktiga

När elever lär om olika ämnesinnehåll kan man också säga att de
granskar världen som ”text”. Ett sätt att göra eleverna delaktiga är
att bjuda in dem att tänka kring undervisningens innehåll och också
att då och då få bidra till vilket innehåll som tas upp och varför. När
elever delar med sig av sina reflektioner delar de också med sig av sig
själva. De visar vilka de är och på så vis blir deras språkliga och kul-
turella resurser liksom de erfarenheter de har, synliggjorda. Genom
att jämföra sina egna reflektioner i läsloggen med en kamrats, kan
läroplanens värdegrund om delaktighet och respekt förverkligas.
Eleverna behöver med andra ord ges möjlighet att utveckla med-
borgerlig kompetens samtidigt som de läser, skriver och lär.

Balans mellan form och innehåll

Texter ger rika möjligheter att tänka om språk och skriftspråk. Undersökningens resultat belyser att balansen mellan form och innehåll noga behöver avvägas för att ta hänsyn till elevers skilda förutsättningar och behov. Ett exempel på det senare är Hassan och Armin som behöver stöd i att kunna skilja mellan olika vokalljud för att därefter kunna förstå, ta till sig och tillämpa stavningsregler om dubbelteckning. Resultatet visar att olika färdigheter gällande stavning och grammatik övas isolerat och var för sig, samt att dessa repertoarer ensidigt baseras på förhållningssätt där undervisningen utgår från en viss regel och där en rad explicita begrepp och termer används. Det senare leder inte alltid till att eleverna kan dra nytta av en viss regel i sin egen kommunikation.

Resultaten belyser därför vikten av kommunikativa sammanhang och pekar mer specifikt också på vikten av samtal om språk liksom jämförelser mellan språk. Detta inbegriper elevers frågor om språk, varför ord heter som de gör och hur man kan se på språket som ett system. Språkutvecklande arbetssätt innebär något helt annat än att enbart låta ett visst läromedel styra vilket innehåll som undervisningen ska utgå från. Det innebär istället att utforma sammanhang där Hassan, Armin och andra elever kan delta utifrån sina förutsättningar och behov. Det senare belyser ”graden och formen av den stöttning som undervisningen erbjuder och som bör variera mellan eleverna” (Kaya & Lindvall, 2015, s. 5).

En helhetssyn på läs- och skrivlärande

Det som förhindrar språkutvecklande undervisning är, som jag ser det, avsaknaden av en helhetssyn på läs- och skrivlärande. Läsa, skriva, förstå och kritiskt granska texter är inget som kan delas upp och ses som olika färdigheter möjliga att träna var för sig. Det är heller inget som enbart kan ske i svenskämnet utan är istället något som behöver ske i alla ämnen och vara alla lärares ansvar (Liberg, et al.). Det senare betyder att de olika texter som skrivs i svenskämnet mycket väl kan hämtas från andra ämnens innehåll liksom att de texter som skrivs i övriga ämnen också innebär läs- och skrivlärande.

Det är i språkanvändningen det sker. Det är här som lärande kan äga rum genom att språk, skrift och texter används. När elever aktivt samtalar, lyssnar, läser och skriver öppnas också möjligheter för lärare att observera och följa sina elevers utveckling, för att sedan planera undervisning utifrån det. Utmaningen – och glädjen – ligger i att planera för sammanhang som möjliggör individanpassning. Sådana sammanhang kan skapas genom att eleverna exempelvis läser varandras texter och genom att undervisningen hela tiden avgränsar och visar på vilket innehåll som är i fokus samt förklarar och tydliggör detsamma. Det innehåll som undervisningen för tillfället berör måste utnyttjas och användas. Det senare kan då innebära att eleverna utifrån samma ämnesinnehåll skriver olika typer av texter liksom att de går från en uttrycksform till en annan. Det faktainnehåll de exempelvis tagit reda på och dragit slutsatser från och sammanfattat i en faktatext kan senare utgöra viktigt innehåll i en berättande text och också resultera i en digital visuell berättelse där ljud, bild, musik och skrift samspelar.

Undervisningen behöver utgå från ett innehåll som motiverar och engagerar. I en tid då avancerade förmågor kring läs- och skrivförmåga eftersträvas är det viktigt att komma ihåg att vägen dit alltid går via ett innehåll. Lärarens profession innebär att blicka mot undervisningen, reflektera över den och i kollegialt lärande utveckla den bit för bit. En övergripande frågeställning som går att ställa utifrån Cummins tankar, undersökningens resultat liksom utifrån läroplanens intentioner och kunskapskrav är: Vilket socialt rum erbjuder min undervisning i svenska och svenska som andraspråk för eleverna och deras möjligheter till aktivt användande av språk, skriftspråk och olika slags texter?

Referenser

- Barton, David (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, Oxford: Blackwell.
- Cummins, Jim (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång. I K. Naclér (red), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: HLS förlag. S. 1-22.

- Cummins, Jim (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (second edition)*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för andraspråkelever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hugo, Heléne (2014). *Gemensam läsning och tolkning av boken Pappa Polis. En studie av hur elever i årskurs 4 gemensamt bygger föreställningsvärldar* (magisteruppsats). Jönköping: Jönköping University.
- Hydén, Görel, Schubert, Magdalena & Svidén, Cecilia (2002). *Läsförståelse A-D*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Hyltenstam, Kenneth (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I Myndigheten för skolutveckling: *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*, s. 45-71.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Jönsson, Karin (2015). Samtal och skrivande - vägar in i läsningen. I Skolverket: *Samtal om text*. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se> [hämtad 2015-09-23]
- Kaya, Anna och Lindvall, Monica (2015). Textsamtal före, under och efter läsning. I Skolverket: *Samtal om text*. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se> [hämtad 2015-09-23]
- Körling, Anne-Marie (2015). Textsamtalen lyfter elevens texter. I Skolverket: *Samtal om text*. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se> [hämtad 2015-09-23]
- Langer, Judith (1995). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Laursen, Helle Pia (2015). Bilingualitet och skriftsprogstilen. Literacypraktiser i de første skoleår. I: H. Laursen (red), *Litteracitet och språklig mångfald*, s.11-48. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1999). Further notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. www.readingonline.org/research/lukefreebody.html [hämtad 2012-08-16].
- Medierådet (2010). *Unga & Medier*. Stockholm: Statens medieråd. <http://www.statensmedierad.se/Publikation/Unga--Medier-2010> [hämtad 2013-08-01]

- Medierådet (2013). *Unga & Medier. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Stockholm: Statens medieråd. <http://www.statensmedierad.se/Publikationer/Produkter/Ungarmedier/> [hämtad 2015-01-19]
- Molloy, Gunilla (2015). Läsloggen - ett tankeredskap. I Skolverket: *Samtal om text*. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se> [hämtad 2015-09-23]
- Redin, Britta & Hydén, Görel (1996). *Veckans ord 4, 5*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Örebro: Örebro Studies in Education 44.
- Schmidt, Catarina (2015). Kritiskt tänkande, makt och genus - utrymme för förändring. I Skolverket: *Kritiskt textarbete*. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se> [hämtad 2015-09-23]
- Schmidt, Catarina & Jönsson, Karin (2015). Glädjen i att förstå - förhållningsätt och strategier. Skolverket: *Läsa och skriva i alla ämnen*. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se> [hämtad 2015-09-23]
- Schubert, Magdalena & Hydén, Görel (2008). *Språklära A, B*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Stenson, Britta (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Wedin, Åsa (2015). Språklig mångfald och språkutvecklande arbetssätt. I Skolverket: *Läsa och skriva i alla ämnen*. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se> [hämtad 2015-09-23]
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & Kultur.

Catarina Schmidt

är fil.dr i pedagogik och lektor på institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet. 2013 disputerade hon på avhandlingen *Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Hennes forskning rör villkor och möjligheter för barns läsande och skrivande.

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse för 2015

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått:

Ann Boglind, Göteborg, ordförande fram till årsmötet den 7 mars

Ann Löwbeer, Nyköping, ordförande efter årsmötet den 7 mars

Nils Larsson, Stockholm, vice ordförande efter årsmötet den

7 mars

Övriga ledamöter

Ewa Bergh Nestlog, Växjö

Hillevi Larsson, Skövde fram till årsmötet

Kristina Magnér, Malung

Gustaf Skar, Stockholm/Trondheim fram till årsmötet

Lotta Storm, Valsjöbyn/Hofors fram till årsmötet

Michael Tengberg, Karlstad fram till årsmötet

Nya ledamöter

Joakim Lygner, Göteborg

Ulrika Nemeth, Stockholm

Daniel Sandin, Lund

Christina Olin-Scheller, Karlstad

Suzanne Parmenius-Swärd, Linköping

Fyllnadsval

Daniel Sandin slutade sitt uppdrag i styrelsen av personliga skäl och ersattes i samband med styrelsemötet den 2 oktober av Jeanette Lavigne, Gävle.

Arbetsutskottet, AU, har bestått av Ann Löwbeer, Nils Larsson, Ulrika Nemeth samt adjungerad Ann Boglind.

Styrelsen har stadgeenligt sammanträtt vid två tillfällen den 7–8 mars i Stockholm samt den 2–3 oktober i Nyköping. Årsmötet ägde rum i samband med styrelsemötet den 7 mars. Årsmötet var förlagt till eftermiddagen och avslutades med en föreläsning av Anna Nordenstam och Christina Olin-Scheller som talade om sin forskning om lättläst litteratur för ungdomar: "Lättläst – en genre i tiden".

AU har sammanträtt i Stockholm den 2 februari, den 8 maj samt den 17 augusti samt därutöver haft telefonkontakt och tät mailväxling.

Medlemstal och medlemsavgift

Antalet betalande medlemmar i föreningen uppgick i december 2015 till 1341. Därtill kommer hedersmedlemmar. Styrelsen arbetar fortfarande aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Föreningens hemsida www.svensklaraforeningen.se är ett gott verktyg för nyrekrytering men Facebookgruppen som i december 2015 hade drygt 8000 medlemmar har visat sig ännu effektivare. Svenskläraryöreningen har också drygt 400 följare på Twitter. En extra drive för medlemsrekrytering genomfördes under september i samband med att *Svenskläraren* nr 3 trycktes upp i ett par hundra extra exemplar och delades ut på Skolverkskonferenser och andra sammankomster för svensklärare.

Medlemsavgiften var under 2015 290 kronor och 140 för studerande och pensionär.

Ortsföreningsverksamhet

Ortsföreningar finns i Stockholm och Västerås. Stockholmsföreningen är den största av dessa med över 300 medlemmar. De får verksamhetsbidrag från riksföreningen och de arrangerar mycket uppskattade fortbildningsprogram med författarbesök, föreläsningar om språkfrågor, studie- och teaterbesök. För att få ett rikt utbud av programpunkter samarbetar ortsföreningarna ibland med andra organisationer och ideella föreningar som stadsbibliotek, Fören-

ingen Norden, Språkförsvaret och Västerås Humanistiska förbund. Ortsföreningsverksamheten rapporteras numera regelbundet i tidningen *Svenskläraren*.

Riksföreningens verksamhet

Under 2015 har samarbetet med Svenska Akademien kring Svenskläraryrket fortsatt. Ann Löwbeer och Ann Boglind är medlemmar i den kommitté som utser de tre pristagarna. Priset delades ut i Svenska Akademiens monter på Bok och bibliotek i Göteborg den 28 september.

Svenskläraryrket föreningens representant i Språkvårdsgruppen har varit Nils Larsson. Som följd av att föreningen nu ingår i Språkvårdsgruppen har flera av ledamöterna där blivit skribenter i *Svenskläraren*.

Svenskläraryrket föreningen har under 2015 haft fortsatt kontakt och samarbete med LISA, Lärare i svenska som andraspråk samt Språklärares Riksförbund.

Ann Löwbeer och Suzanne Parmenius Swärd har deltagit i Gläfs, gruppen för läsning av facklitteratur i skolan, som representanter för Svenskläraryrket föreningen.

Föreningens ordförande och vice ordförande inbjöds till ett möte i början av februari med utbildningsminister Gustaf Fridolins statssekreterare, som en följd av en skrivelse från föreningen i slutet av 2014. Vid detta möte redogjordes för föreningens ämnesfortbildande verksamhet, vilken är extra aktuell i dagens läsfrämjande debatt och aktiviteter på olika håll i samhället.

Ekonomi

Revisionsbyrån Visma i Malung har haft föreningens uppdrag att fakturera medlemsavgifter och prenumerationsavgifter samt pricka av inbetalningar och sköta bokföringen. För att hålla nere kostnaderna har Ann Boglind och Kristina Magnér registrerat nya medlemmar via en fjärrstyrd dator, Ann Boglind har betalat arvoden till redaktören och skribenter i *Svenskläraren* samt skrivit fakturor på

annonser i tidningen. Redaktörens arbete med att få fler annonser i tidningen har gett ett mycket gott ekonomiskt resultat. Arbetet med medlemsrekrytering pågår hela tiden.

Kostnaderna för Vismas arbete har dock blivit för höga och deras register har inte passat in så bra på en ämnesförening. Därför har AU vid ett par tillfällen haft kontakt med Föreningshuset och vid årsskiftet 2015/2016 övergick medlems- och ekonomihantering till Föreningshuset. Föreningen har under 2015 fått bidrag för verksamheten från Svenska Akademien och Skolverket samt ett extra bidrag från Svenska Akademien för att kunna förnya och förbättra hemsidan så att den blir mer läsvänlig och interaktiv. Den nya hemsidan blev klar i februari 2016.

Föreningens publikationer

Tidskriften *Svenskläraren* har under 2015 utkommit med fyra nummer. Varje nummer är på ca 40 sidor. Teman under 2015 har varit följande: 1. *Digitalisering*, 2. *Dramatik*, 3. *Språk och litteratur i alla ämnen* samt 4. *Att undervisa i läsning*. Carl-Magnus Höglund är fortsatt anlitad av föreningen som redaktör. Tidskriften ingår i medlemsavgiften och har dessutom 236 prenumeranter. Det är främst bibliotek, kulturella organisationer och universitet både i Sverige och utomlands som prenumererar på dessa skrifter. Utöver temartiklarna innehåller tidningen artiklar, debattinlägg och recensioner. Artiklarna handlar om aktuell skolutveckling samt ger information om aktiviteter av intresse för svenskämnet och dess utveckling. Tanken är att tidningen ska vara fortbildande. Varje nummer innehåller också recensioner av ny barn- och ungdomslitteratur, pedagogisk litteratur och avhandlingar inom det svensksdidaktiska fältet. Vi har också alltid en stående kolumn ”Språkspalten” där Språkrådet ger råd och tips kring aktuella språkfrågor, och en författarkrönika som oftast är skriven av barn- och ungdomsförfattare.

Årsboken 2015, som blir färdig att publiceras i början av 2016, har titeln *Svenska ett inkluderande ämne*. Redaktörer är Ewa Bergh Nestlog och Nils Larsson. Så här presenteras innehållet i baksides-texten: ”Världen är i rörelse. Människa möter människa. I svensk-

klassrum skapas mening när människor med olika bakgrunder tar del av varandras och andras röster genom språk och litteratur. Är svenska ett inkluderande ämne? Hur ser det svenskämne ut som kan möta samhällets och alla individers behov på bästa sätt? I SLÅ 2015 förs diskussioner som berör olika aspekter av svenska som ett inkluderande ämne.” Boken har 12 kapitel som bland annat handlar om ”Grammatik som resurs för elever när de skriver”, ”Lässtrategiarbete i en hel kommun”, ”Skrivundervisning i heterogena klassrum”, ”Literaricitetsutveckling för elever med annat modersmål och i flerspråkiga klasser” och ”Antiförtryckade arbete genom läsning – fokus på queer-perspektiv”.

På styrelsemötet i oktober fattades beslut om tema för årsboken 2016: *Det kritiska svenskämnet*. Ewa Bergh Nestlog och Nils Larsson fortsätter som redaktörer.

Nordspråksverksamheten

Samarbete med de nordiska modersmålsföreningarna utgör en viktig del av SLF:s verksamhet. Kristina Magnér och Lotta Storm (fram till 7 mars) representerar föreningen i Nordspråk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Nordisk språkkoordination som är den nya uppdragsgivaren (efter Nordiska ministerrådet) fick en ny koordinator från och med januari 2015. Målet med verksamheten är att främja undervisningen, och ytterst den ömsesidiga kunskapen, om grannländernas språk, litteratur och kultur. Arbetet i Nordspråk består av arbetsmötet och kursplanering. Sommaren 2016 anordnas en nordspråkskurs på Gotland och Kristina Magnér och Lotta Storm är aktiva i förberedelsearbetet och de kommer också att medverka på kursen. Temat är ”Tala ditt eget språk, förstå de andras”.

Ett annat exempel på Svenskläraryrskommitténs nordiska samarbete är att det varje år hålls en endagskurs i Köpenhamn, på Nordatlantens Brygge där Svenskläraryrskommitténs representanter medverkar. 2015 representerades föreningen av Kristina Magnér och Sofia Cederberg Jansson, lärare på Peder Skrivares skola i Varberg. ”Det nordiske klassrum” är namnet på dessa endagskurser riktade till

lärare. Här är några exempel på föreläsningssubriker: ”Sprog, mennesker og steker – hvad betyder dialekter i mobilitetens och globaliseringens tid?”, ”Den digitale nordiske fortelling”, ”Grönland og den gode historien” samt ”Språkvetenskapliga värdet av grannspråksundervisning – hur grannspråksundervisning kan användas för att illustrera språkförändring, språkliga varieteter, språkhållningar, språkpolitik m.m. och därmed ge elever perspektiv på sitt eget språk”. Dessutom presenteras också på dessa endagskurser språkprojekt som Nordpilot, Nordplus junior och Nordiska pilotskolor och Språkpiloterna.

Tidningen *Svensklärarens* redaktör deltar också i ett samarbete med våra nordiska systerorganisationers tidningsredaktioner.

Stockholm den 8 februari 2016

För Svenskläraryöreningens styrelse

Ann Löwbeer, ordförande

Nils Larsson, vice ordförande

Ulrika Nemeth, sekreterare

Ewa Bergh Nestlog

Suzanne Parmenius Swärd

Jeanette Lavigne

Kristina Magnér

Joakim Lygner

Christina Olin-Scheller

input

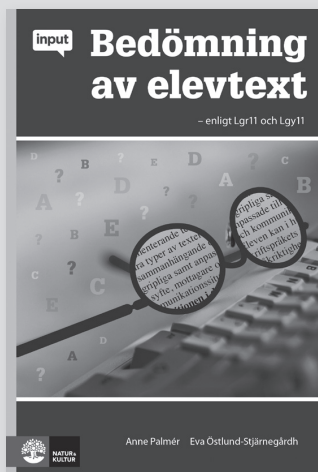
Behöver du input?

Input-serien ger dig handfasta undervisningstips, är skrivna utifrån författarnas personliga erfarenheter och har en vetenskaplig förankring.

Bedömning av elevtext – enligt Lgr11 och Lgy11

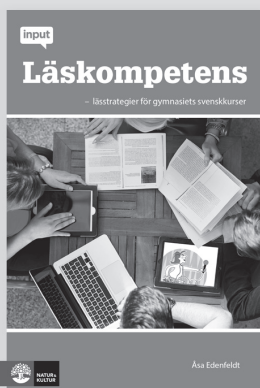
Bedömning av elevtext ger dig som svensklärare konkreta verktyg för att analysera och bedöma dina elevers texter. Du får:

- Exempel på berättande, argumenterande och utredande texter
- Forskningsbaserad kunskap som ger viktiga redskap för undervisning och betygsättning
- Konkreta bedömningsexempel med betygsatta elevtexter från grundskola och gymnasium
- Elevtexter som visar progression från årskurs 6 till gymnasiets kurs 3
- Praktiska tips för skrivundervisning och bedömning



Författare: Anne Palmér och Eva Östlund-Stjärnegårdh är forskare, lärarutbildare och verksamma i Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk vid Uppsala universitet.

nok.se/input



Läskompetens NYHET!

– lässtrategier för gymnasiets svenskkurser

Läskompetens ingår i Input-serien och fungerar som en praktisk språngbräda till det egna klassrummet för dig som vill arbeta utifrån den senaste forskningen om läsförståelse.

Boken utgår huvudsakligen ifrån den reciproka modellen för läsundervisning. Strategierna att förutspå, att ställa frågor, att reda ut och att sammanfatta utgör därmed centrala delar i boken. Men du får också en teoretisk grund och praktiska exempel på hur du

kan arbeta med gemensam läsning och med digital läskompetens i klassrummet. Inte minst får du inspiration och verktyg för att få dina elever att utveckla sin meta-kognitiva förmåga och lära sig att kontrollera sin egen läsförståelse.

Författare: Åsa Edenfeldt är lärare och författare. Hon knyter samman teori och praktik, och visar genom konkreta och inspirerande klassrumsexempel hur du kan arbeta med lässtrategier i svenskundervisningen.

input

Input-serien ger dig handfasta undervisningstips, är skrivna utifrån författarnas personliga erfarenheter och har en vetenskaplig förankring.

nok.se/input