

Caroline Liberg

Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv¹

Genrepedagogiken är på väg att vinna starkt gehör inom svensk skola. Det är en mycket intressant utveckling. Genrepedagogiken vilar på en teoretisk bas och värdegrund som stämmer väl överens med svenska styrdokument. Däremot är den inte den enda tänkbara modellen för hur språkundervisning och mer specifikt skrivundervisning kan bedrivas. I den här artikeln uppmanas därför svenska lärare till att stanna upp och sätta in genrepedagogiken i ett didaktiskt perspektiv. Som stöd för ett sådant reflekterande arbete presenteras olika sätt att se på språk och språkundervisning i värvet av att vara en kognitivt och moraliskt medveten väljare, en didaktiker. Bland annat lyfts en diskussion om möjligheten att fånga de språkdidaktiskt kritiska ögonblicken i undervisningen och på ett relevant och funktionellt sätt pendla mellan en språkbaserad ämnesundervisning och ämnesbaserad språkundervisning.

Genrepedagogik

I antologin *The Powers of Literacy* (1993) ges en god tillbakablick och diskussion om genrepedagogiken och dess framväxt i Australien. I antologin presenteras några sätt att se på genre och genrens plats i ett undervisningssammanhang som utvecklats under 1980-talet bland annat i samarbete mellan forskare och lärare i Sydney-området. En av de mer framträdande i det här arbetet är språkvetaren Jim Martin. Hans definition av genre som en stegvis målinriktad social process (Martin 1992, s. 505) har levt vidare genom åren.

Den australiensiska genrepedagogiken är ett svar på frågan om hur man i demokratisk anda stödjer alla elevers språkutveckling, i synnerhet deras skrivutveckling, och ger dem kunskap om hur texter formas i ett socialt sammanhang och vilka funktioner de därmed fyller. Det övergripande syftet är att ge eleverna en likvärdig tillgång till ett samhälles alla typer av texter och därmed olika typer av sociala verksamheter. Den teoretiska ramen för sätt att se på språk och språkutveckling inom genrepedagogiken

1. Artikeln har tidigare varit publicerad i Juvonen, P: (red) (2009). *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*. Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

är den systemisk-funktionella lingvistiken (SFL) utvecklad av M.A.K. Halliday (se till exempel Halliday 1978; 1985). Genrepedagogiken är också en stark reaktion mot progressivismen som grundval för undervisning.

De genrer, eller sociala processer för att tala med Martins ord, som brukar omnämnas är den berättande, beskrivande, instruerande, förklarande och argumenterande. I stort sett förekommer alla de här genrerna i skolans alla ämnen, om än i varierande utsträckning. Ett exempel på genrer som anses vara centrala i ämnesområdet naturvetenskap i de högre grundskoleåren hämtat från ett australiensiskt material utarbetat för att stödja lärares arbete med genrepedagogiken är²:

Genrer för att genomföra naturvetenskap:

Instruerande: instruera någon hur man gör något

Berättande instruktioner: återberätta syfte, metod och resultat av ett experiment

Laborationsrapport: genomföra experiment, förklara resultat och dra slutsatser

Genrer för att organisera naturvetenskaplig information:

Beskrivande rapport: beskriva en viss typ av fenomen

Taxonomisk rapport: klassificera och beskriva delar eller huvudtyper av fenomen

Genrer för att förklara naturvetenskapliga fenomen:

Sekventiell förklaring: beskriva faser i en process i en linjär sekvens

Orsaksförklaring: beskriva och länka faserna i en process med hjälp av orsak-verkan-förhållanden

Teoretisk förklaring: beskriva och illustrera en teoretisk princip

Faktoriell förklaring: förklara skäl eller faktorer som bidrar till att något visst händer

Konsekvensförklaring: förklara en händelses effekter eller konsekvenser

Utforskande: utforska konkurrerande förklaringar eller teorier

Genrer för att argumentera om naturvetenskapliga frågeställningar:

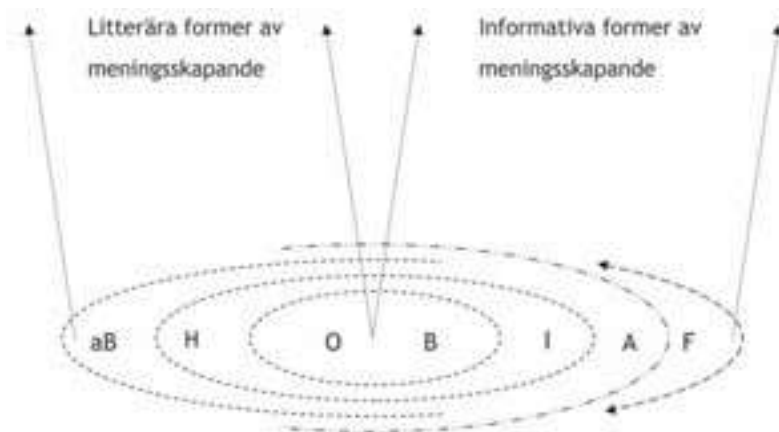
Exposition: argumentera för en viss ståndpunkt eller åsikt

Diskussion: argumentera för olika ståndpunkter eller åsikter och ställa dem mot varandra

2. Write It Right Project. Draft Units of Work for Science. Unit Number 7043. (1994). Disadvantaged Schools Component, National Equity Program for Schools. NSW Department of School Education. Metropolitan East Region. s. 4.

Robert Veel (1997) har inom ramen för den systemisk-funktionella lingvistikens undersökt utvecklingstendenser av de här naturvetenskapliga genrerna. Han visar hur domänen med genrerna för att genomföra naturvetenskap är den mest enkla och samtidigt mest grundläggande. Något mer avancerade är domänerna med genrerna för att organisera naturvetenskaplig information respektive förklara naturvetenskapliga fenomen. Veel menar att genrer inom de här två senare domänerna kompletterar varandra i utforskandet av ett naturvetenskapligt fenomen. Rapporteringen ger oss en statisk ögonblicksbild av hur världen är, medan förklarandet är dynamiskt och skapar en förståelse av världen om varför den är som den är. Den mest avancerade domänen av genrer är den där man utmanar och argumenterar om naturvetenskapliga frågeställningar.

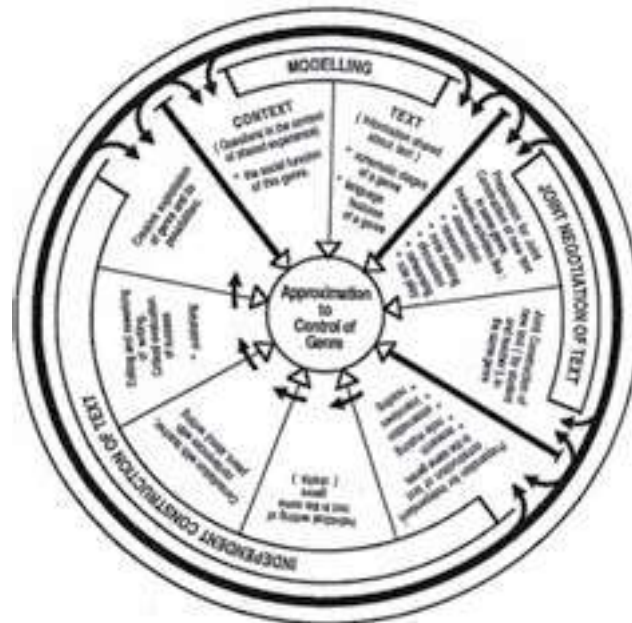
Genom att visa hur olika genrer eller domäner av genrer är relaterade till varandra och kan utgöra stöd för varandras utveckling läggs en grund för hur en lärare kan arbeta systematiskt med barns och ungas språkliga utveckling. I ett svenskt forskningsprojekt från tidigt 1990-tal studerades genreutvecklingen hos förskolebarn och barn i tidiga skolår (Liberg m.fl. 1997). Studien bygger bland annat vidare på Jim Martins och Joan Rotherys (1980; 1981 i Rothery 1996) arbete med att se hur olika genrer inom domänen berättande och beskrivande är relaterade till varandra. I den svenska studien behandlas genrerna, eller formerna av meningsskapande som är en term som användes i det svenska projektet: observerande, händelsetecknande, avancerat berättande, beskrivande, instruerande, argumenterande och förklarande (Liberg 2005). Observerandet är en särskild form av beskrivande där personer och deras liv är i fokus som i en biografi. Händelsetecknande är en enklare form av berättande där konnektorer som "och sen" driver tecknandet av ett händelseförlopp framåt. Som framgår av figur 1 nedan är förhållandet mellan observerandet, händelsetecknandet och det avancerade berättandet som sådant att det förra ingår som en del i det senare. Händelsetecknandet har ofta inslag av observerande i bemärkelse av personschildringar. Det mer avancerade berättandet har vidare inslag av såväl observerande som händelsetecknande. Men i det avancerade berättande ges dessa båda delar oftast en mer livfull språklig dräkt än när de förekommer som genrer i sig själva. Det avancerade berättandet kan sålunda i pedagogiskt sammanhang byggas successivt utifrån ett enkelt observerande till ett händelsetecknande och slutligen till ett berättande. På motsvarande sätt är beskrivandet förutom att vara en genre i sig själv också en del av en instruktion och många gånger också inslag i såväl argumentationer som förklaringar. Det är med andra ord inte ovanligt och kanske det mest vanliga att genrerna blandas i det som ibland kallas för mixade genrer eller hybridgenrer (Kress 2003, s. 92–105). Likheter finns



Figur 1. Förhållandet mellan olika former av meningsskapande: Observerande (O), Händelsetecknande (H), Avancerat berättande (aB), Beskrivande (B), Instruerande (I), Argumenterande (A) och Förklarande (F).

också mellan observerandet och beskrivandet respektive i händelsetecknandet och instruktionen med avseende på den språkliga uppbyggnaden. Det mer avancerade berättandet har vidare i några av sina former (till exempel parabeln) ett gemensamt drag med argumenterandet. I båda de här sociala processerna försöker man uppnå eller vinna en poäng. Slutligen kan de här genrerna samlas under den litterära formen av meningsskapande respektive den informativa formen av meningsskapande (sakprosa).

En annan forskare som också studerat genreutveckling är Judith Langer (1999). Hennes studier är emellertid inte baserade på den systemisk-funktionella lingvistik. Hon har bland annat undersökt amerikanska grundskoleelevers skrivande inom genren rapport. Den tidigaste formen är den "enkla beskrivningen" som omfattar en uppräknings av olika mer eller mindre relaterade aspekter. Aspekterna byggs samman med hjälp av additiva element som *och* och *och sen*. Tre andra former av genren som blir mer vanliga med stigande ålder karaktäriseras av att rapportens huvudämne presenteras inledningsvis. I den enklaste, "ämne med beskrivning", beskrivs ämnet och vissa aspekter fördjupas i den beskrivningen. I den något mer avancerade, "ämne med beskrivning och kommentar", återfinns också enklare former av förklaringar, orsakssamband, alternativa möjligheter och utvärderingar. I den ännu mer avancerade formen, "ämne med utvecklingar", blir utvecklingarna alltmer avancerade och fokuserade för att få fram en viss poäng eller budskap. Den mest avancerade rapportformen återfinns bara i skolor 9 och kallas "försvar av ståndpunkt". En tes presenteras, utvecklas, stöds med argument och förklaringar och tänkbara motargument bemöts.



Figur 2. Det genrepedagogiska hjulet.

Genrepedagogiken har med andra ord flera ansikten. I Sverige idag förknippas den emellertid oftast med den australiensiska genrepedagogiken som i mycket stark förenkling kan beskrivas med det genrepedagogiska hjulet benämnt "The Martin/DSP 'Wheel' Model of Genre Pedagogy" (Cope & Kalantzis 1993, s. 11) och dess tre huvudsteg³: att ge förebilder för hur en text är konstruerad, att konstruera en text tillsammans samt att på egen hand få konstruera en text (se figur 2).

Språkundervisning i ett didaktiskt perspektiv

Genrepedagogiken är som alla vet inte den enda pedagogiken för vare sig skrivande eller annan språkundervisning. Roz Ivanič (2004) lyfter i en mycket klagörande studie fram sex huvudtyper av sätt att se på och tala om, så kallade diskurser om, språk och språkundervisning med huvudfokus på skrivande. Även om skrivande och skrivundervisning är ställt i centrum är analysen, som hon själv påpekar, användbar i ett vidare perspektiv på språkundervisning i termer av undervisning om och i literacypraktiker. Om

3. Se t.ex. Hedeboe (2002) för en fördömlig och ingående beskrivning, diskussion och utforskning av den australiensiska genrepedagogiken och dess vetenskapliga bas.

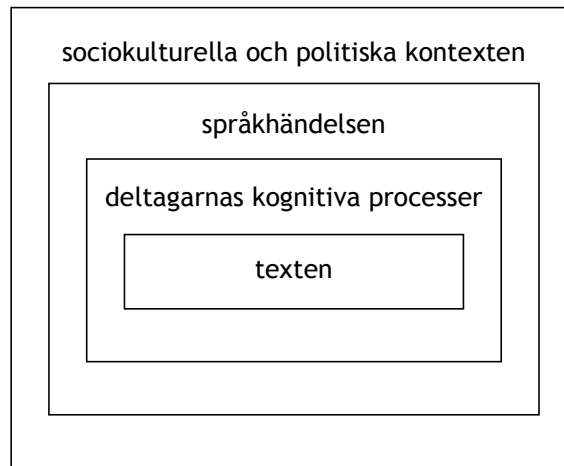
man som lärare väljer att undervisa enligt det ena eller det andra sättet har man också gjort ett didaktiskt val om innehållet i sin undervisning, det vill säga ett val av vilken språksyn som undervisningen ska vila på och förmedla till eleverna. Det är med andra ord väsentligt att lägga ett didaktiskt perspektiv på sin språkundervisning.

Den didaktiska reliefen

De mest grundläggande frågorna inom didaktiken är "Vad?" och "Varför detta?". Vad vill jag som lärare att eleverna ska lära sig inom ett visst område och varför just det? Vad är det för språkkunskaper, till exempel kunskaper om och i läsande och skrivande, jag som lärare vill att mina elever ska erövra? Ett avgörande stöd för lärarens val av undervisningsinnehåll utgör naturligtvis styrdokumentet läroplan och kursplaner. Under årens lopp har diskussioner pågått och pågår fortfarande om vad som är olika skolämnens innehållsliga kärna. Inom svenskämnet har till och från frågan rests om ämnet står inför en innehållslig kris (till exempel Brodow 1976). Av betydelse är att lärare har en hög medvetenhet om vilka kunskapssyner olika innehåll vilar på och framför allt vilka normer och värderingar som ligger till grund för innehåll i såväl läromedel som andra typer av resurser som används i skolarbetet. En sådan medvetenhet hjälper till att synliggöra vilka innehåll man som lärare väljer att sätta i förgrunden, vilka som placeras som bakgrund och i viss mån också vilka som väljs bort. Syftet med undervisningen på en mer övergripande nivå eller makronivå framträder på så sätt som en didaktisk relief. Det kan sedan brytas ner i mål och delmål på en alltmer detaljerad nivå eller mikronivå, för att ett undervisningsförlopp ska kunna skapas. De didaktiska frågorna "Hur?" och "Varför så?" står nu i fokus. Val av undervisningsförlopp och undervisningsformer motiveras av såväl syftet med undervisningen som vilka elever som ska lära sig. Läraren konstruerar ett undervisningsförlopp på ett visst sätt för att åstadkomma ett möte mellan dem som ska lära sig, eleverna, och det innehåll som ska läras.

Val av innehåll i språkundervisningen

Vad är det för innehåll i de sex sätten att bedriva språkundervisning, som Ivanič (2004) beskriver och diskuterar? Ivanič talar här om att man kan se på språk som bestående av fyra lager (se även Fairclough 1989). Som framgår av figur 3 är ett första och centralt lager själva texten. Det andra lagret rör de kognitiva processer som deltagarna ingår i när de går in i en text. Ett tredje lager utgör språkhändelsen. Det fjärde lagret är det socio-



Figur 3. Ett perspektiv på språk i flera lager (efter Ivanič 2004, s. 223).

kulturella och politiska kontexten för språkhändelsen.

När man rör sig mellan de sex sätten att bedriva språkundervisning förflyttas fokus för innehållet i undervisningen successivt från texten och över till den sociokulturella och politiska kontexten. De sex olika sätten att se på och tala om språk och språkundervisning i allmänhet och skrivundervisning i synnerhet benämner Ivanič: *färdighetsdiskursen*, *kreativitetsdiskursen*, *processdiskursen*, *genrediskursen*, *diskursen om sociala praktiker* samt *den sociopolitiska diskursen*⁴.

Färdighetsdiskursen har texten som sitt huvudsakliga undervisningsinnehåll. Men det är ett mycket smalt textbegrepp som råder. Det är nämligen bara skriftkoden och skriftspråket i form av de grammatiska reglerna som antas vara av betydelse för att både kunna lära sig att läsa och skriva och sedan utöva denna praktik. Med andra ord är det textens formsida som står i centrum.

Läsande och skrivande lärs ut med hjälp av ljudmetoden och andra grammatiska regler. Eleverna får på ett tydligt och strukturerat sätt lära sig bokstäverna, deras bokstavsljud och hur de hör samman med varandra samt andra grundläggande grammatiska regler för skriftspråket. När eleverna väl lärt sig detta får de inte särskilt mycket stöd i att vidareutveckla andra färdighetsdimensioner.

I *kreativitetsdiskursen* däremot utgör både texten och läsaren eller skrivaren innehållet i undervisningen. Men i detta fall är det textens innehåll som är centralt. Läsande och skrivande av texter antas vara resultatet av elevernas kreativa förmåga och lärs genom att de får läsa och skriva om

4. Översättningen från engelska är utförd av författaren.

saker de är intresserade av. Elevernas egna tolkningar i läsandet och deras egna uttryck i skrivandet står i fokus i undervisningen. Färdigheter lärs inte ut på ett systematiskt sätt utan eleverna antas lära in dem i samband med att de får läsa och skriva om det som är intresserant och engagerande.

Även i *processdiskursen* är läsaren och skrivaren ett centralt innehåll i undervisningen, men nu tillsammans med själva språkhändelsen. Läsandet och skrivandet ses som en process man går in i som deltagare. Det är dels deltagarnas mentala inre process, dels en yttre process av att vara deltagare i en språkpraktik. Att lära sig läsa och skriva innebär att eleverna lär sig delta i de här processer. De inre mentala processerna utvecklas i undervisningen genom att eleverna får delta i ett yttre läs- och skrivprocessarbete tillsammans med läraren och kamraterna samt på egen hand. Läsandet och skrivandet förbereds och en förförståelse för det som ska läsas eller skrivas byggs upp. Efter att läsandet och skrivandet genomförts följs det upp och används till andra saker som framförande av olika slag eller fördjupade studier inom området. Färdigheter som är viktiga för att kunna genomföra olika led i processen på ett framgångsrikt sätt uppmärksammas och lärs ut.

I *genrediskursen* står språkhändelsen i centrum tillsammans med såväl texten som deltagarna. Det viktigaste är att som deltagare kunna gå in i olika språkhändelser där texterna formats av sina sociala sammanhang. Undervisningen är tydligt upplagd i en välorganiserad arbetsprocess (se till exempel figur 2). Men den står inte i centrum som i processdiskursen, utan utgör bakgrund. I förgrunden finns i stället en systematisk undervisning om hur de olika genrerna är uppbyggda till sin form och sitt innehåll och vilka syften deltagarna kan uppnå med dem. Färdigheter av olika slag utgör ett tydligt innehåll i undervisningen.

I *diskursen om sociala praktiker* är språkhändelsen det centrala innehållet. Läsan- och skrivande ses som målinriktade kommunikativa praktiker i ett socialt sammanhang. Dessa lär sig eleverna genom att få läsa och skriva i autentiska vardagssammanhang och för verkliga syften. I de två tidigare diskurserna utgör processen respektive genrerna det centrala innehållet. I diskursen om sociala praktiker finns de också med, men tonvikten ligger på språkhändelsen med alla dess förtecken. Centrala innehållsaspekter är sätt att delta i olika situationer, deltagarnas erfarenheter, sociala bakgrund, genus och intressen, situationen i sig och dess syfte, tillgängliga medier och modaliteter. Undervisningen går ut på att visa och gestalta olika sätt att ingå i olika språkpraktiker både i och utanför skolan. Sociala sammanhang för läsan- och skrivande undersöks i undervisningen. Olika typer av färdigheter sätts in i ett större sammanhang av att vara läsare och skrivare i ett samhälle.

Den sjätte och sista diskursen, *den sociopolitiska diskursen*, har många drag gemensamt med diskursen om sociala praktiker. Men nu inkluderas en politisk dimension i undervisningsinnehållet. Frågor om makt och identitet är centrala. Läsande och skrivande ses som sociopolitiskt konstruerade praktiker som har konsekvenser för vilka positioner och vilken identitet en deltagare utvecklar. Praktikerna är föränderliga allteftersom den sociopolitiska arenan förändras. Undervisningen går ut på att göra eleverna medvetna om de sociala, kulturella och historiska förhållanden under vilka olika sätt att läsa och skriva utvecklas, vilka syften de fyller och varför det är på de här sätten. Eleverna förväntas utveckla ett kritiskt förhållningssätt som både individer och samhällsmedborgare. Det ger dem möjlighet att välja mellan olika sätt att ingå i en språkpraktik som läsare och skrivare.

Medvetenhet och balansgång

Ivanič (2004, s. 240–242) menar i sin diskussion av de här olika sätten att se på språk och språkundervisning att det inte är det ena eller andra sättet som är mer rätt eller det mest riktiga sättet att arbeta efter. De är alla produkter av ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang. I stället pekar hon på betydelsen av att en lärare är medveten om de här sätten att se på språk och språkundervisning. Framför allt betonar hon vikten av att undervisningen baseras på ett brett perspektiv på språk där alla fyra språkliga lager: texten, deltagarna, den språkliga händelsen samt den sociokulturella och politiska kontexten, ses som centrala. Beroende på syftet med undervisningen utgör det ena eller andra lagret eller kombinationer av dem innehållet, och inslag från olika diskurser får komma till tals. I liknande tongångar talar Gunter Kress (2003, s. 94) om betydelsen av att vara medveten om vilka signifikanta faktorer som är i spel när en text skapas. De faktorer han talar om förutom genre är diskurs och modalitet. Diskurs står för hur text organiseras utifrån en institutionell synvinkel och modalitet för hur text organiseras utifrån om det är en talad eller skriven text eller om det är en multimodal text eller inte.

Det gäller med andra ord att som lärare vara medveten om sina val av undervisningsinnehåll samt dess förtecken, möjligheter och begränsningar. I skolor där man lyckas väl vilar undervisningen på ett brett perspektiv och man uppehåller en relevant balans mellan olika sätt att förhålla sig. Langer (1999 2004) visar bland annat i en omfattande studie av framgångsrika skolor i USA att framträdande drag i undervisningen i skolor och klasser där eleverna klarar uppsatta mål på ett bättre sätt än förväntat ser ut på följande sätt:

- tydliga kopplingar görs mellan ämnen i och utanför skolan och till elevernas egna erfarenheter och deras erfarenheter från andra lektioner och tidigare erövrade kunskaper
- eleverna arbetar tillsammans för att i samspel med varandra utveckla en djupare förståelse av det som ska läras
- färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men studeras också separat i väl strukturerade undervisningssammanhang
- strategier för hur eleven kan tänka, planera och organisera sitt arbete och så vidare lärs ut på ett tydligt sätt (så kallade metakognitiva strategier)
- när eleverna uppnått ett mål och lärt sig det som ska läras, för läraren dem vidare in i en än djupare förståelse och genererande av ytterligare nya tankar och idéer
- förberedelse av prov och test är integrerade i den reguljära undervisningen

Den här formen av undervisning kallar Langer för "high literacy"-undervisning. I ljuset av den ibland mycket hårda diskussion som förs i Sverige om funktionalisering gentemot formalisering av undervisningen är det intressant att notera att skolor där man lyckas väl inte går den ena eller andra vägen. Färdigheter lärs i stället ut både som integrerade i ett funktionellt sammanhang och vid behov som framlyfta i särskilda och väl strukturerade sammanhang. Balansen upprätthålls på ett relevant sätt. I de skolor där eleverna inte klarar uppsatta mål bättre än förväntat eller klarar målen sämre än förväntat, visar Langer att undervisningsprogrammen antingen enbart är av det integrerande slaget eller enbart isolerande. I integrerande program studeras sällan eller aldrig färdigheter i väl strukturerade sammanhang. I isolerande program fokuseras tvärtom färdigheterna mycket tydligt och de lärs ofta in i isolerade övningssammanhang utan någon större koppling till sammanhang där de fyller en funktion.

Språkbaserad ämnesundervisning och ämnesbaserad språkundervisning i balans

I spåren av senare års forskning och nya sätt att se på dels lärande och undervisning i allmänhet där språket lyfts fram som det medium vari lärandet formas, dels andraspråksundervisningen, förordas idag en undervisning inom skolans alla ämnen som stödjer elevers utveckling av såväl språk som kunskaper inom ämnet (till exempel Axelsson m.fl. 2006; Gibbons 2006; Mulvad 2009). Ibland benämns detta med termen ämnesbaserad språkundervisning. Genrepedagogiken är en undervisningsform som ses som en god kandidat för att utgöra modell för ett sådant arbete. I den

bästa av världar arbetar en ämneslärare inom det aktuella ämnet sida vid sida med en lärare i svenska och eller svenska som andraspråk. Det är naturligtvis inte nödvändigt i de fall där en och samma lärare har båda dessa kompetenser.

Det här är en mycket intressant och vällovlig utveckling. Men det finns också risker i den. En risk som alltid uppstår när en modell för undervisning med stort "M" lanseras, är att läraren tappar det breda perspektivet som betonades ovan och går in i modellen. Inte helt ovanligt är att modellen börjar leva sitt eget liv och även blir starkt instrumentaliserad. De didaktiska frågorna om innehåll och undervisningsformer faller i glömska. Tomas Englund (1997, s. 125) visar att det är en avgörande skillnad mellan läraren som tar rollen av en kognitivt och moraliskt medveten väljare, en didaktiker, och läraren som är en teknisk verkställare av politiskt fattade beslut. Han menar att svenska lärare i stort sett varit avskurna från den didaktiska traditionen under efterkrigstiden. I stället har en amerikansk tradition av att vara just teknisk verkställare dominerat. Ett varningens ord till Sveriges lärare är därför: Överutnyttja inte genrepdagogen och låt den inte bli instrumentaliserad! Risken är stor att den i så fall i framtida utvärderingar kommer visa sig mindre verksam.

Som motvikt till en ämnesbaserad språkundervisning föreslår jag att man inom ämnesdidaktiken i högre grad än vad som görs idag utforskar och synliggör den språkbasade ämnesundervisningen. All undervisning är som påtalats tidigare språkbasad genom att den medieras i språket. Den ämnesbaserade språkundervisning har således språket som ämne, medan den språkbasade ämnesundervisningen har andra ämnen som det centrala undervisningsinnehållet. Den föreslagna balansgången består i att på ett funktionellt och relevant sätt pendla mellan en språkbasad ämnesundervisning och en ämnesbaserad språkundervisning.

Första, andra och tredje gradens språkliga fokusskifte

Utgångspunkten i undervisningen är ämnet och den språkbasade ämnesundervisningen, men vid behov byts fokus till något eller några av de språkliga lager som Ivanič diskuterar. Det går att särskilja åtminstone tre grader av ett sådant fokusskifte. Den första gradens skifte är mer indirekt och innehållet i undervisningen är fortsatt det aktuella ämnet. Det skiftet fyller ofta funktionen att stödja lärandet. I den andra gradens skifte lyfts däremot de språkliga dragen i särskild ordning och diskuteras med hjälp av vardagsspråket, för att stödja lärandet men också för att höja deltagarnas språkliga medvetenhet. I det här andra skiftet har pendeln slagit över till en ämnesbaserad språkundervisning. Termerna "visa" respektive "säga"

kan också användas för att karaktärisera de här två typerna av fokusskiften (Liberg 1990, s. 77). Den tredje gradens skifte håller kvar perspektivet från andra gradens skifte, men nu används tekniska termer inom lingvistikens hämtade från exempelvis fonetik, fonologi, morfologi, syntax, semantik, pragmatik, språkpsykologi eller språksociologi, för att tala om de språkliga lagren.

Den första typen av skifte behöver per definition inte vara grundat i ett medvetet sätt att lyfta språkliga drag. Den ingår som en vanlig vardagshandling. Men naturligtvis kan den också vara mycket genomtänkt och väl förberedd. Här kommer några exempel från skolans värld. I det första exemplet leder läraren en redovisning av olika djur som elever i årskurs 1 studerat (Einarsson & Hultman 1984, s. 134). När läraren vänder sig till en ny grupp som ska berätta om sitt djur säger hon:

Läraren: Det är det bordet. Då ska ni berätta (syftar på den bakre flickgruppen). Och då måste alla andra vara tysta så ni kan höra. (. .) Vi ska berätta hur djuret ser ut. Vad det äter, hur det bor. Om ni vet nånting om ungarna. Hur ser det ut?

Läraren ger eleverna stöd i att strukturera sin redovisning i en form av meningsskapande, en genre, som är vanlig när vi ska beskriva ett djur, nämligen att tala om hur djuret ser ut, vad det äter, hur det bor och något om dess avkommor och reproduktion. Ett annat exempel är hämtat från årskurs 6 och miljöundervisning (Nilsson 1997, s. 117–129). Arbetet inleds med att eleverna läser en roman där vargar spelar en central roll. När de läst färdigt listar de argument för och emot vargen. Med hjälp av de argumenten skriver de sedan en debattartikel om vargens vara eller icke vara. Därefter läser de upp sina debattartiklar och diskuterar dem med sina kamrater. Även här får eleverna ett implicit språkligt stöd för att formulera sig. I det här fallet gäller det att samla argument som de kan använda i sin debattartikel.

I den andra typen av skifte lyfts ett eller flera av de språkliga lagren till ett ämne i sig och pendeln svänger över till en ämnesbaserad språkundervisning. Ett exempel på det är följande hämtat från ett samtal i tidiga skolår (Dyson 1997, s. 38–39). En av pojkarna i klassen, Kevin, har läst upp sin berättelse om X-män och sju andra pojkar har samtidigt dramatiserat berättelsen. Efter det utspelar sig följande samtal⁵:

Jonathan (som spelat Wolverine): Jag tyckte det var ett jättebra spel, för jag tyckte om min roll. Och liksom det var som en berättelse om

5. Exemplet är översatt från engelska av författaren.

saker, och sen liksom kan du berätta om alla, och sen kan du fortsätta och ta själva händelsen.

Kristin: OK, så du tyckte att det var en bra början för berättelsen, eller hur?

Seth (som spelat Donatello): Det började bli mer "action" ... men i början var det inte nog långt. ... Men det skulle bli massa "action" i den.

Jonathan: Men det skulle inte vara bra att ha "action" i början. Så det är som lugnt, lite "action", mer och mer och mer.

I det här fallet byter Jonathan perspektiv och lämnar ämnet för berättelsen, för att i stället diskutera strukturen på berättelsen. I det arbetet får han stöd av såväl läraren Kristin som en av kamraterna som också dramatiserat Kevins berättelse. Det är intressant att notera hur vardagsspråket används för att diskutera genrestrukturen hos en avancerad berättelse.

Lennart Gustavsson (1988) visar i sin avhandling att den form av skiften som här kallas den andra gradens skiften, inte alltid är så lätt att hänga med i, vilket kan leda till krockar i förståelse. Ett exempel hämtat från Gustavssons arbete är en flicka i årskurs 5 som tillsammans med läraren läst en berättelse om Pelle Svanslös. I samtalet om innehållet i berättelsen frågar läraren vad som menas med uttrycket *den elakaste katten heter Måns* med fokus på ordet elak. När man följer samtalet blir det mycket klart att flickan gör ett skifte av det som här kallas den första gradens skifte. Hon hämtar information från berättelsen för att förklara vad som kan avses. Läraren har däremot tagit steget in i andra gradens skifte och vill få fram synonymer till ordet elak oavsett vad det har för anknytning till berättelsen. Dessvärre verkar vare sig läraren eller eleven förstå att de talar om olika saker.

Att fånga det språkdidaktiskt kritiska ögonblicket

Exemplen ovan på skiften av första och andra graden är hämtade från skolvardagens språkbaserade ämnesundervisning. De visar på korta ögonblick där läraren och eleverna skiftar fokus och pendeln i åtminstone tre av exemplen svänger mjukt mellan undervisningsinnehåll av följande slag:

- ämnet som sådant
- ämnet i kombination med språket av första gradens språkliga fokusskifte
- språket av andra gradens språkliga fokusskifte
- språket av tredje gradens språkliga fokusskifte

Med en mer eller mindre medveten hållning och kunskap om olika språkliga lager lyckas lärare och elever i de här exemplen fånga relevanta ögonblick för att pendla mellan en språkbaserad ämnesundervisning och en ämnesbaserad språkundervisning. Med en uttalad kunskap och medvetenhet om de fyra språkliga lagren och olika sätt att se på språk och språkundervisning, ökar såväl lärarens som elevernas pricksäkerhet i att fånga kritiska ögonblick i undervisningen för språkdidaktiskt grundade fokusskiften.

Referenser

- Axelsson, M., Olofsson, M., Philipsson, A., Rosander, C. & Sellgren, M. (2006). *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisning*. Stockholms stad, Kompetensfonden.
- Brodow, B. (1976). *Svenskämnets kris*. Lund: LiberLäromedel.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. I: Cope, B. & Kalantzis, M. (red) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press. 1–21.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (red) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Einarsson, J. & Hultman, T. G. (1984). *Godmorgon flickor och pojkar. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber Förlag.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I: Uljens, M. (red) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. 120–145.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren (Sv. upplaga av *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. 2002).
- Gustavsson, L. (1988). *Language taught and language used. Dialogue processes in dyadic lessons of Swedish as a second language compared with non-didactic conversations*. University of Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 18.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold Ltd.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Ltd.
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen. En systemfunktionell genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. (PhD-avh.) Syddansk universitet.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education Vol. 18, No 3*. 220–245.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Langer, J. A. (1992). Reading, Writing and Genre Development. I: Judith W. Irwin & Mary Anne Doyle (red.) *Reading/Writing Connections. Learning from Research*. Newark: International Reading Association. 32–54.
- Langer, J. A. (1999). *Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students To Read and Write Well*. National Research Center on English Learning and Achievement, Albany, NY.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to Excellent*. Teachers College Press.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. RUUL (Reports from Uppsala University Linguistics) 20. Uppsala university: Department of Linguistics. Akademisk avhandling.
- Liberg, C. (2005). Forms of meaning making as a resource in the ongoing meaning making – to seize the moment in a pedagogical context. I: Berge, K. L. & Magerö, E. (red) *Semiotics from the North. Nordic Approaches to systemic functional linguistics*. Oslo: Novus Press. 111–122.
- Liberg, C., Espmark, L., Wiksten, J. & Bütler, I. (1997). *Upplevelsepresenterande, händelsetecknande, berättande och språkinläring* RUUL (Reports from Uppsala University Linguistics) 31. Uppsala university: Department of Linguistics.
- Martin, J. R. (1992). *English Text. System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag. Funktionel lingvistik*. København: Alinea.
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Studentlitteratur.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I: Hasan, R. & Williams, G. (red) *Literacy in Society*. London: Longman. 86–123.
- Veel, R. (1997). Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. I: Christie, F. & Martin, J. R. (red) *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Cassell. 161–195.