

Tvåspråkiga elevers klassrumsarbete med förklarande genre i SO

Mariana Sellgren, fil.lic., lärare i svenska som andraspråk/svenska på Bredbyskolan, medarbetare på Nationellt centrum för svenska som andraspråk vid Stockholms universitet.

För många barn innebär mötet med skolan också ett möte med nya sätt att använda språket. Även om språket är det egna modersmålet så skiljer det sig från det vardagsspråk som räcker för lärande i vardaglig samvaro. Tilläggnandet av ämneskunskaper i skolan kräver ett skolspråk. För elever som inte möter detta språkbruk utanför skolan är en undervisning som tar hänsyn till språket avgörande för fortsatt lärande genom skolåren och för andraspråksinlärare med ännu begränsade kunskaper i undervisningsspråket har sådan undervisning förts fram som speciellt värdefull. I den australiska genrepedagogiken betonas vikten av explicit undervisning som tydliggör språkets meningsskapande roll i skolans texter. Artikeln presenterar en studie som beskriver och diskuterar ett genrepedagogiskt klassrumsarbete med en flerspråkig elevgrupp.



Mariana Sellgren

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER är sociokulturellt perspektiv på lärande, forskning om andraspråkinlärning och språkteorin systemisk-funktionell lingvistik (SFL) med registerteori, genreteori samt genrepedagogik med rötter i SFL. Centralt perspektiv på lärande är Vygotskys teoribildning om språket som redskap för tänkande och lärande samt att barn lär i interaktion (Vygotsky, 1978). Väsentliga aspekter för andraspråkselevers lärande i klassrummet är det egna utflödets roll (Swain, 1998), samtaltets och stöttnings roll (Maybin, Mercer & Stierer, 1992) och ordförrådets betydelse (Verhallen & Schoonen, 1993). Inom SFL har fortsatt språkut-

veckling under skoltiden och den ämnesspecifika språkanvändningen i text studerats vilket vidareutvecklar genreteorin och beskrivning av genrer i ämneslärandet (se t ex Rothery, 1996; Veel, 2006; Coffin, 2006). I den pedagogik som utvecklats är explicit undervisning och stöttning centralt. Modellen för genrebaserade skrivundervisning benämns ofta *cirkelmodellen* på svenska och presenteras här i enlighet med Rothery (1996) och Gibbons (2009):

- fas 1 uppbyggnad av kunskap om ämnesområdet
- fas 2 dekonstruktion av modelltext

- fas 3 textkonstruktion tillsammans
- fas 4 individuellt skrivande av text

Det är främst inom historia (Coffin, 2006) och naturvetenskap (se t ex Veel, 1997; Martin & Rose, 2008) som förklarande text studerats i skolsammanhang. I svensk kontext har af Geijerstam (2006) studerat elevers skrivande i naturorienterade ämnen. Internationella studier av genrebaserad undervisning i skolan handlar oftast om elevers skrivande före och/eller efter explicit undervisning. Det är ovanligare med studier av elevers arbete under pågående process med fler steg i undervisningen. Undersökningar som visar mer av genrearbetets olika faser och processer i klassrummet är värdefulla för ökad kunskap om genrepedagogiken.

Genomförande och resultat

Den övergripande frågan för studien var vilka språkliga resurser som eleverna använder sig av i tal och skrift för att förklara och ledda till tre specifika frågor:

1. Hur realiseras genrestruktur när andraspråkselever arbetar med att förklara i tal och skrift?
2. Hur realiseras kausala samband när andraspråkselever arbetar med att förklara i tal och skrift?
3. Hur rör sig andraspråkseleverna på olika abstraktionsnivåer inom semantiska ledfamiljer, medan de arbetar med att förklara i tal och skrift?

Centralt är elevernas arbete och arbetsprocess i samtal och textkonstruktion. Därför undersöks främst elevernas interaktion och texter. Eleverna går i skolår 6 och är alla flerspråkiga vilket innebär att de i sin vardag använder sig av minst två språk.

Forskaren i studien är densamma som läraren och genomför därmed studien i egen verksamhet.

Det klassrumsarbete som eleverna är aktiva i följer i stort arbetsgången i enlighet med cirkelmodellen och datainsamlingen skedde under ett arbetsområde i geografi om Östersjön. Data utgörs av lärobokstext, muntlig interaktion och klassrumsproducerade texter. Muntlig interaktion äger rum vid gemensam läsning och dekonstruktion av lärobokstext och gemensamt skrivande i helklass respektive i smågrupp. Klassrumstexterna är av tre kategorier: skrivna i helklass under lärarledning, skrivna i smågrupp och individuellt.

Språkliga analyser

Studiens utformning ger en möjlighet att synliggöra det som lärare i pågående arbete inte kan få del av, nämligen det som är bortom, eller mellan, lärarledda helklassamtal och färdigproducerade texter. För att studera hur förklaring språkligt kommer till uttryck genomförs tre olika analyser som sammantaget ger en fördjupad helhetsbild:

- genreanalys med fokus på struktur,
- analys av hur kausala samband realiseras, genom kongruenta och icke-kongruenta uttryckssätt,
- analys av semantiska ledfamiljer och rörelser mellan olika abstraktionsnivåer inom samma ledfamilj.

Genreanalys

Genreanalysen av skriven text utgår från Veels analysmodell (1997) för förklarande genre i naturvetenskaplig lärobokstext med mitt urval av relevanta genrer *sekvensförklaring*, *orsaksförklaring* och *faktoriell förklaring* (Veel, 1997). Texterna analyseras i fråga om *struktur* och samtliga är förklarande texter och till övervägande del *faktoriell förklaring* (Veel, 1997). Även om det finns beskrivande och

argumenterande inslag så dominerar faktoriell förklaring. Eleverna ägnar sig därmed åt att skriva förklarande genre och inte åt andra genrer. Samtliga elever tycks införstådda med uppgiften och dess mål: att skriva en förklarande text till varför Östersjön är ett smutsigt hav.

Analys av hur kausala samband realiseras

Analysen av hur kausala samband realiseras i skreven text och i muntlig interaktion utgår främst från Martin (1993, 2002) samt Martin och Rose (2007). Kausala samband kan uttryckas *kongruent* genom konnektiver *eftersom*, *för att* eller *inkongruent* som processer *blir*, *beror på* eller som nominaliseringar *flera stora orsaker*. Kongruenta former lär vi oss först när vi lär språk och det är former mer kopplade till muntligt än till skrivet språk (Halliday, 1993).

När klassen konstruerar text tillsammans använder sig eleverna av konstruktioner från den explicita undervisningen och gör nödvändiga grammatiska böjningar, till exempel *den största* eller *flera stora orsaker*. Även fortsättningsvis använder eleverna de här konstruktionerna i samtal och skrivande. När eleverna i smågruppsarbetet diskuterar kunskapsinnehållet dominerar de kongruenta formerna. När de istället fokuserar på att formulera och skriva text utjämnas förhållandet mellan formerna, vilket kan tolkas som att eleverna uttrycker sig på andra sätt när de ska formulera sig i skrift än när de reder ut och förklarar ämnesinnehållet.

Analys av semantiska ledfamiljer och rörelser på olika abstraktionsnivåer

I analysen av hur de ideationella, erfarenhetsmässiga, betydelseerna "byggs upp" i samtal och i text studeras de mest centrala semantiska ledfamiljerna. Inom varje ledfamilj finns enheter som tillhör ett språkbruk mer vanligt i en vardaglig kontext

(*vardagligt/konkret*) eller ett mer specialiserat språkbruk i en skol- och ämnesdiskurs (*tekniskt/abstrakt*). Bedömningar och kategoriseringar utgår från Eggins (2004) och Martin och Rose (2007) och avgörande är ett *semantiskt band* mellan olika entiteter i texten (Eggins, 2004 s. 30). De två aspekterna av språkbruk ses som ett kontinuum med successiva övergångar från den ena ytterpolen, ett vardagligt/konkret språkbruk till ett mer skolrelaterat register med abstrakta och tekniska benämningar. Genom att kontexten för språkbruk är central inom SFL görs analyserna även i relation till geografifämnetts diskurs och i relation till elevgruppen, det vill säga ålder och bekantskap med fenomen och språkbruk (jfr af Geijerstam, 2006 s. 103).

I lärobokstexten dominerar tekniska och abstrakta enheter, till exempel *miljöproblem*, *jordbruk*, *utsläpp* och *algbloomning*. Helklasstexten är mer "upp-packad" genom att processer och deltagare synliggörs i högre grad, till exempel *bönderna*, *släpper ut* och *växa alger*, vilket gäller även elevtext skriven individuellt eller i smågrupp. Eleverna rör sig i smågruppsarbetet mellan olika språkliga abstraktionsnivåer inom samma semantiska ledfamilj. Utgångspunkten i en samtalssekvens kan vara på en relativt hög abstraktionsnivå med ett mer tekniskt och ämnesspecifikt språk, men denna formulering "bryts ner" och förklaras med hjälp av ett relativt konkret och vardagligt språk där förlopp ofta förklaras sekventiellt. I den processen är elevernas autentiska frågor till varandra centrala för förståelse och förklaring. Utdraget nedan visar hur interaktionen drivs framåt och hur abstraktionsnivån växlar mellan det mer abstrakta/tekniska *algbloomning orsakas av* och det mer vardagliga/konkreta *varför det växer alger*.

Hibo: *algbloomning* orsakas av konstgödsel

Roda: men kan vi inte säga varför alltså det är smutsigt ... *varför det växer alger*

Hibo: ja? *alghlomning* orsakas av konstgödsel som sprids ut på åkrarna ... sen får ni fortsätta

Gina: hur ... alltså hur går det till åkrarna?

Hibo: det går inte – det sprids

En lång konkret förklaring om traktorns roll följer efter detta replikskifte och när alla sedan förstått förloppet används det mer abstrakta och tekniska språkbruket i den skrivna texten. En tolkning är att de nu har ”packat upp” betydelsen i de mer tekniska och abstrakta formuleringarna som en förutsättning för att använda sig av dem i egen språkproduktion. Det finns exempel på hur eleverna ändrar språklig nivå på varandras yttrande genom att i sin egen tur omformulera det kamraten sagt till ett mer abstrakt och tekniskt språkbruk.

Diskussion

Det som synliggörs genom tillgång till gruppinteraktionen är elevernas stora behov av att ägna sig åt ämnesinnehållets olika aspekter. De behöver både förstå de fenomen som ska förklaras och hitta rätt bland de språkliga resurser som är en del av det ämnesspecifika register de behöver för att skriva sin text. Ibland sker det i två steg; först reder de ut förståelsen av ämnesinnehållet och i den processen tycks det vardagliga/konkreta språkbruket vara att föredra. När det sedan ska konstrueras i skreven text, så behöver de fortsätta hjälpas åt för att hitta fram till språkbruket de *då* vill använda sig av, ofta ett mer specialiserat språk som är tekniskt och abstrakt, till exempel *jordbruket*, *fordon* och *alghlomning*. Inte någon av meningarna gruppen skriver har presenterats färdigformulerad, i en enda replik, av en och samma elev utan bakom alla meningar ligger ett utbyte om både ämnesinnehållsliga och språkliga aspekter.

Även en medvetenhet om olika språkbruk synliggörs. Eleverna gör olika språkliga val beroende på

variablerna i situationskontexten och det råder konsensus om formuleringarna när de väl skrivs. Till övervägande del uppfyller texten krav på ämnesspecifikt ordval och skriftspråklighet. Detta kan relateras till Hallidays (1993) teori om vikten av att språkligt kunna röra sig i en semantisk sfär där han ser tillgång till olika språkbruk som en viktig tillgång i lärandet. Förmodligen kan man se dessa rörelser mellan språkliga register som en nödvändighet för elevernas fulla förståelse av de mer skol-språkliga och ämnestekniska formuleringarna. Viktigt är att andraspråkselever får insikt i båda dessa sätt att använda språket, det vill säga när vardagsspråket tjänar sitt syfte men också om de språkliga krav som ställs i en skolkontext, så att texten representerar skolämnet och uppgiftens art (jfr t ex Schleppegrell, 2004). Det myckna arbetet med att förstå och förklara fenomen i geografiämnet samt konstruera egen text visar vad det innebär att tillägna sig ämneskunskaper när undervisningsspråket ännu inte behärskas till fullo. Vanligt för många andraspråkselever är också att luckorna finns i ordförrådets bas vilket framgår även i föreliggande studie.

Kritik som framförs mot genrepedagogiken handlar ofta om risken för ett instrumentellt textskrivande med fokus på fasta strukturer. Utifrån genreanalys av elevernas skrivna texter gjordes bedömningen att ”eleverna ägnar sig åt att skriva förklarande genre”. Förvisso skriver de en text som i en genreanalys stämmer väl med strukturen i en faktoriell förklaring och de språkliga drag som där kan återfinnas. Dock finns skäl att ifrågasätta om det är ett genreskrivande som eleverna *ägnar sig åt* när de arbetar tillsammans. Snarare kan man se det som att eleverna ägnar sig åt *att förklara*. Man kan tolka det som att elevernas *motivation* ligger i själva förståelsearbetet som de här i en smågrupps-konstellation har möjligheter att ägna sig åt. Drivs

de av att läraren sagt att de ska skriva en förklarande text eller av behovet att kunna förklara? En fråga är vad som händer med elevers skrivande och deras texter i en motsvarande situation om möjligheten inte ges att arbeta i grupp. En tolkning är att eleverna i denna studie är inne i ett förståelsearbete, en process, där de tillsammans hjälps åt på vägen mot var och ens förståelse, och att de behöver både explicit undervisning och gruppinteraktion för att vara i den processen. Frågan är om de skulle kunna befinna sig där, på samma sätt, i ett textskrivande på egen hand, utan möjligheter att ställa frågor och få återkoppling på egna tankar och formuleringar.

Referenser

- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, 2nd Edition. London & New York: Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London & New York: Continuum.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia, 3.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic and Literacy Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. I. *Linguistics and Education* 5 (2).
- Martin, J.R. (1993). Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities. I. M.A.K. Halliday & J.R. Martin. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. University of Pittsburgh Press.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). "Scaffolding" Learning in the Classroom. I. Kate Norman (red.) *Thinking Voices. The Work of the National Oracy Project*. London: Hoddon & Stoughton.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I. Hasan & Williams (red.) *Literacy in Society. Applied Linguistics and Language Study*. Longman.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. (Rapporter om tvåspråkighet.) Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Veel, R. (1997). Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. I: F. Christie & J.R. Martin (red.) *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Open Linguistics Series. Pinter.
- Verhallen, M. & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of Monolingual and Bilingual Children. *Applied Linguistics* 14 (4).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.