JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Betydelsen av klass

En diskursanalys av artiklar skrivna av svensklärare och skärningspunkten mellan dessa lärares föreställningar om klass i relation till den beskrivna praktiken

Karolina Szewczyk

KURS: *Svenska för ämneslärare, 90–120 hp*
PROGRAM: *Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasiet*
FÖRFATTARE: *Karolina Szewczyk*
EXAMINATOR: *Maria Bäcke*
TERMIN: *VT20*

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Examensarbete, 15 hp
Svenska för ämneslärare, 90-120 hp
Ämneslärarprogrammet
Vårterminen 2020

SAMMANFATTNING

Karolina Szewczyk

Betydelsen av klass

En diskursanalys av artiklar skrivna av svensklärare och skärningspunkten mellan dessa lärares föreställningar om klass i relation till den beskrivna praktiken

The significance of class

A discourse analysis of articles written by teachers of Swedish and the intersection between the teachers' notion of class and the described practice

Antal sidor: 39

Syftet med undersökningen är att belysa hur svensklärare förhåller sig till klass samt huruvida klassperspektivet påverkar lärarnas beskrivna praktik. Syftet utmynnar i följande frågeställningar:

- Vilken signifikans tillskrivs klassperspektivet i svensklärarnas artiklar?
- Vilka kopplingar går att utläsa mellan lärarnas förhållande till klassperspektiv och deras beskrivna praktik som lärare?

Materialet i undersökningen utgörs av artiklar författade av svensklärare i Svensklärarföreningens publikationer, tidskriften *Svenskläraren* samt *Svensklärarföreningens årsskrift*, åren 2014–2020. En diskursanalytisk metod inspirerad av James Paul Gee används för att analysera materialet och den teoretiska utgångspunkten utgörs av utbildningssociologen Basil Bernsteins begrepp begränsad och elaborerad kod samt horisontell och vertikal diskurs. Undersökningen visar för det första att det är ovanligt att lärarna uttryckligen skriver om klass. För det andra visar undersökningen att svensklärarna genom sina beskrivna praktiker kan sägas tillskriva klass en betydelse men att denna inte anses avgörande för elevers möjligheter att lyckas i skolan. Detta eftersom lärarna på olika sätt uttrycker att det är möjligt att inkludera alla elever i sin undervisning genom en fungerande praktik.

The aim of this study is to illustrate how teachers of Swedish relate to class and whether the notion of class affect the practice described by the teachers. The following questions are used to attain the purpose of the study:

- What significance is attributed to the notion of class in the articles written by the teachers?
- Which connections are made between the teacher's notion of class and the descriptions of their practices as teachers?

The material consists of articles written by teachers of Swedish in the publications by Svensklärarföreningen, the journal *Svenskläraren* and the annual *Svensklärarföreningens årsskrift*, during the years 2014-2020. A discourse analytic method, inspired by James Paul Gee, is used to analyze the material and the theoretical base consists of the educational sociologist Basil Bernstein's concepts of the restricted and elaborated code, as well as the horizontal and vertical discourse. The study shows, that it is unusual for the teachers to explicitly write about class. Secondly, the study shows that the Swedish teachers, through their described practices, can be said to attribute class a significance, but that this is not considered to be decisive for the students' opportunities to succeed in school. This since the teachers express, in different ways, a possibility to include all students in the teaching through a functioning practice.

Sökord: klass, socioekonomisk bakgrund, diskursanalys, Svensklärarföreningen, svensklärare, Basil Bernstein

Innehållsförteckning

INLEDNING **3**

Syfte och frågeställningar 4

Material och urval 4

BAKGRUND **6**

Begreppet klass 6

Tidigare forskning 8

TEORETISK UTGÅNGSPUNKT: BASIL BERNSTEIN **12**

Utbildningssystemet och klass 12

Elaborerad och begränsad kod 13

Horisontell och vertikal diskurs 15

DISKURSANALYS SOM METOD **17**

Uppgifter och frågor 17

Frågan om validitet 19

UNDERSÖKNING **20**

Signifikans 20

Tema: segregation och makt *20*

Tema: olika språk *22*

Tema: bildning och ett annat kunskapsbegrepp *26*

Praktik 29

DISKUSSION **34**

Resultatdiskussion 34

Metod- och materialdiskussion 35

Avslutande reflektion 36

LITTERATURFÖRTECKNING: **37**

Artiklar i Svenskläraren och Svensklärarföreningens årsskrift: 38

Inledning

Språk är makt. Jag vågar mig på en gissning här och påstår att de flesta som har studerat språk någon gång har snubblat över detta påstående. Svensklärare inom gymnasieutbildningen behöver inte leta längre än till ämnesplanen för att få förklarat för sig att: ”Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling” och det är genom språket som människan uttrycker sin personlighet, lär känna sin omvärld, sig själv och sina medmänniskor (Skolverket, 2011). Språket är således ett kraftfullt verktyg och om vi förstår språket på detta sätt förstår vi också ganska snabbt hur avgörande det är för många delar av en människas liv att ha ett språk som kan möta alla dessa krav. Det är också här som konceptet makt kommer in i bilden eftersom det i strikt mening är genom språket som vi formulerar vilka vi är och relaterar detta till andra individer.

Det går att tala om olika typer av maktrelationer i samhället. Det kan exempelvis röra sig om makt i relation till genus, etnicitet, nationalitet, funktionalitet, sexualitet eller klass. I den här studien är det sistnämnda i fokus. Enligt forskaren Mattias Nylund (2013, s. 24) har den svenska utbildningspolitiken under senare tid präglats av en avsaknad av klassperspektivet. En debatt om ”klassens död” har också gjort sig gällande från mitten av 1990-talet bland teoretiker där vissa hävdar att klass har spelat ut sin roll som ett relevant koncept inom samhällsvetenskaplig forskning (Wright, 2015, s. 139).

Samtidigt går det att påstå att klass på intet sätt har spelat ut sin roll. Statistiska centralbyrån (2019, s. 6) visar i sin inkomstrapport från 2017 att inkomstskillnaderna i Sverige ökar och att de har gjort så sedan 1991. Skolverket (2018, s. 17) slår istället fast att betydelsen av den socioekonomiska bakgrunden för elevers betyg i grundskolans senare del har ökat mellan åren 2000 och 2015. Klassbegreppet är därför, menar jag, högst relevant i relation till utbildningsvetenskaplig forskning och inte minst i relation till svenskämnet, ett ämne som i grunden kännetecknas av ett intresse för språkets relation till makt. Sett i ljuset av detta hävdar jag därför att det är av intresse att studera hur svensklärare förhåller sig till klass och huruvida det är någonting som påverkar deras praktik. Den här studien är således ett försök att bidra till en (åter)aktualisering av klassbegreppet i relation till utbildningsvetenskaplig forskning.

Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att belysa hur svensklärare förhåller sig till klass samt huruvida klassperspektivet påverkar lärarnas beskrivna praktik. För att få reda på detta analyserades artiklar författade av svensklärare i Svensklärarföreningens tidskrift *Svenskläraren* samt föreningens årsskrift *Svensklärarföreningens årsskrift* (SLÅ) åren 2014–2020. Analysen utgår ifrån en diskursanalytisk metod. Frågeställningarna är sammankopplade med denna metod och den kommer att beskrivas utförligare i metodavsnittet. Undersökningens syfte utmynnar sålunda i följande frågeställningar:

- Vilken signifikans tillskrivs klassperspektivet i svensklärarnas artiklar?
- Vilka kopplingar går att utläsa mellan lärarnas förhållande till klassperspektiv och deras beskrivna praktik som lärare?

Material och urval

Materialet i undersökningen utgörs som ovan nämnt av Svensklärarföreningens publikationer, tidskriften *Svenskläraren* och *Svensklärarföreningens årsskrift*, utgivna åren 2014–2020. I skrivande stund är det två nummer som har getts ut år 2020. Värt att nämna är att två nummer av *Svenskläraren* saknas i materialet, *Svenskläraren 58*(2) från 2014 och *Svenskläraren 62*(1) från 2018. Svensklärarföreningen grundades år 1912 och är således den äldsta ämneslärarföreningen. Föreningen arbetar för ”svenskämnets helhet och ställning i skola och lärarutbildning” och har som ambition att stimulera ”till ämnesdidaktisk forskning, fortbildning och debatt i frågor som rör undervisning och lärande i ämnet svenska” (Svensklärarföreningen, 2019, s. 2). Föreningen är till för alla som undervisar i ämnet svenska och alla som är intresserade av ämnet svenska. Medlemsbladet, *Svenskläraren*, ges ut fyra gånger per år, medan årsskriften ges ut en gång per år (Ibid.).

Eftersom syftet med undersökningen är att studera hur just svensklärare förhåller sig till klass, motiveras valet av Svensklärarföreningens publikationer med att det är svensklärarna och svenskämnet som är i fokus. I en kandidatuppsats där tiden är knapp anser jag att den första avgränsningen behöver vara stram för att undersökningen ska bli genomförbar. Genom att välja *Svenskläraren* och *SLÅ* säkerställer jag att materialet behandlar svenskämnet.

De artiklar som slutligen är i fokus i undersökningen är samtliga skrivna av verksamma eller tidigare verksamma svensklärare. Just den här avgränsningen har inte varit helt enkel. Många av de publicerade artiklarna är skrivna av forskare. Ibland har dessa forskare på ett tydligt sätt utgått ifrån sina tidigare erfarenheter som svensklärare och kopplat det skrivna till

en praktik och till egna erfarenheter. Andra gånger har den typen av referenser uteblivit. Jag har använt de artiklar där det framgår, antingen genom den löpande texten, eller genom författarpresentationen, att skribenten är eller tidigare har varit svensklärare. Säkerligen är det så att även andra skribenter har erfarenhet av att vara svensklärare men då detta inte tydligt har framgått av artiklarna har de inte använts som material. Detta urval är baserat på att jag är intresserad av hur svensklärare resonerar och att använda texter skrivna av forskare som inte utgår ifrån sina lärarerfarenheter blir att studera någonting annat. Det blir att studera ett forskningsläge och det är inte det som är av intresse i just den här undersökningen. Följaktligen finns det i materialet artiklar som uttryckligen berör klassperspektivet men som inte är skrivna av lärare och som därför inte används för att besvara frågeställningarna.

Urvalet rörande huruvida lärarna pratar om klass eller inte har inte heller varit helt enkelt. I vissa artiklar använder lärarna begrepp som direkt kan kopplas till klass. I andra fall uteblir dessa begrepp och urvalet görs baserat på mina tolkningar av materialet och utifrån varje enskild artikel. Dessa tolkningar är en del av analysarbetet och är därför en del av undersökningen. Hur och varför vissa artiklar bedöms beröra klass är således någonting som återges i undersökningen.

Bakgrund

Begreppet klass

Den specifika definitionen av klass är inte någonting som svenskläraren i de skrivna artiklarna resonerar kring. Därför är det inte nödvändigt att här gå djupt in i det snåriga området som är olika definitioner av klass. Däremot är det nödvändigt att återge en kort reflektion över begreppet och hur det kan förstås i en samtida kontext eftersom begreppet ändå är så pass centralt för studien.

Mattias Nylund, vars avhandling presenteras närmare under avsnittet ”Tidigare forskning”, utgår ifrån en marxistisk förståelse av klassbegreppet. Detta förklaras med att teoretikern Basil Bernstein som används av Nylund utgår ifrån ett marxistiskt klassbegrepp (Nylund, 2013, s. 80). Eftersom även jag använder mig av Basil Bernstein som teoretisk utgångspunkt ser jag det som lämpligt att också i min studie ta avstamp i en marxistisk förståelse av klassbegreppet. Nylund skriver att den marxistiska förståelsen av klass generellt utgår ifrån att klasser ska betraktas som relationella och inte utifrån statiska mått såsom inkomst eller utbildning (Ibid., s. 81f). Går vi tillbaka till Karl Marx förstås klassrelationerna, bland annat, utifrån vilka i samhället som äger produktionsmedlen och vilka som inte gör det. I Marx analys äger kapitalisten produktionsmedlen och köper arbetskraft av arbetaren, i egentlig mening arbetarens tid, och skapar mervärde genom att bara betala arbetaren för en del av arbetsdagen. Arbetarklassen exploateras således för att kapitalisten ska kunna gå med vinst (Marx, 1865/1975, s. 535ff). Detta är ett exempel på hur klass är relationellt och ett resultat av det kapitalistiska systemet snarare än någonting statiskt och naturenligt.

Trots att klassbegreppet är centralt i Marx teoribildning saknas en systematisk definition av klass och en utveckling av vad som kännetecknar en klass i Marx texter (Wright, 1985, s. 6). Erik Olin Wright är en teoretiker som har analyserat klass utifrån en marxistisk utgångspunkt och som har försökt att utveckla begreppet till att bättre passa dagens förhållanden. Om en klassanalys enbart tar avstamp i ägarförhållanden, med andra ord vilka som äger produktionsmedlen, blir resultatet att fyra klasser framträder: kapitalister (äger produktionsmedel, köper arbetskraft); arbetare (äger inte produktionsmedel, säljer arbetskraft); småborgare (äger produktionsmedel, köper ingen arbetskraft); de utanför arbetsmarknaden (kan inte få sålt sin arbetskraft). Den här kategoriseringen innebär att ungefär 85–90% av befolkningen i de utvecklade kapitalistiska länderna skulle hamna i kategorin arbetare (Wright, 1997, s. 19). Detta är således ett trubbigt verktyg att använda i förståelsen av klassrelationer idag. Därför problematiserar Wright det som i dagligt tal kallas ”medelklassen” och tar i sin

analys inte bara utgångspunkt i ägarförhållanden utan lägger även till de två dimensionerna *auktoritet* och *färdigheter och expertis*. Dessa två dimensioner öppnar upp för en problematisering av maktförhållanden inom det som annars skulle betraktas som arbetarklassen. Genom att tilldelas auktoritet får vissa inom produktionen, till exempel arbetare med diverse chefspositioner, rätt att utöva makt över andra arbetare genom att de kan bestämma över produktionen och dela ut belöningar och bestraffningar. Det finns också de som tilldelas mer makt i hierarkin på grund av sin expertis som kan ha tillförskaffats genom till exempel utbildning. Detta resulterar ofta också i högre löner (Wright, 1997, s. 19ff).

Klass, menar jag, bör således i den här studien inte förstås utifrån enskilda variabler som exempelvis hur mycket någon tjänar, huruvida man äger produktionsmedel, eller vilken utbildning man har. Klass bör förstås som en relationell och komplex struktur som har att göra med hur makt fördelas och distribueras i olika sfärer. Resonemang om klass återkommer och problematiseras utifrån Basil Bernsteins teorier senare i uppsatsen. Då kommer även fokus att riktas mot språkets relation till klasspositioner vilket är centralt för den här undersökningen.

Tidigare forskning

Av mina eftersökningar att döma är det ingen som tidigare gjort en liknande studie av svensklärares förhållande till klass. Jag har varken kunnat hitta någon intervjustudie eller någon diskursanalys där man har intresserat sig specifikt för området. I studier av klass och klassrelationer är det ofta skolan som institution och reproduktivt system som hamnar i förgrunden. Innan vi går in på dessa vill jag dock rikta uppmärksamheten mot två avhandlingar där svenskläraförbundets skrifter, *Svensklärarен* och *Svensklärarföreningen årsskrift*, har utgjort material.

I avhandlingen *Skönheten och nyttan* intresserar sig Henrik Román (2006, s. 21f) bland annat för hur man har förhållit sig till litteraturundervisning och skönlitteratur både utbildningspolitiskt, med styrdokument som huvudmaterial, och i de av lärarna styrda pedagogiska rummen i form av svenskläraförbundets medlemsskrifter över perioden 1947–1985. Eftersom jag inte är intresserad av litteraturundervisning per se, som Román, behöver jag här inte gå in på samtliga slutsatser som dras av studien. En intressant slutsats är dock att de diskussioner som förs i de pedagogiska rummen av ämneslärarna i högsta grad påverkas av, men också påverkar, det utbildningspolitiska fältet och de reformer som genomfördes under tidsperioden (Román, 2006, s. 334ff). Även Stefan Lundström är intresserad av litteraturundervisningen i sin avhandling *Textens väg*. Han fokuserar dock på att undersöka vad som ligger till grund för svensklärares val av skönlitteratur (Lundström, 2007, s. 22). Materialet för analysen är även här styrdokument samt *Svensklärarен*, dock i en annan tidsperiod, nämligen 1970–2005. Också i den här studien framkommer det att det som sägs i *Svensklärarен* är tätt sammankopplat med de undervisningspolitiska förändringar som sker under tidsperioden (Ibid., s. 304ff).

Det finns varken tid eller utrymme att i den här studien även analysera gällande styrdokument. Däremot är det turligt nog så att det redan har genomförts en analys av Gy11 ur ett klassperspektiv i och med Mattias Nylunds avhandling *Yrkesutbildning, klass och kunskap* från 2013. Det som gör att Nylunds undersökning är relevant för den här studien är att den öppnar upp för möjligheten att jämföra de slutsatser en analys av *Svensklärarен* genererar med rådande styrdokument.

En central utgångspunkt i Nylunds (2013, s. 14) avhandling är antagandet att elevers klassbakgrund spelar en avgörande roll för studieresultat, val av gymnasieinriktning samt för tillgången till möjligheter till högre utbildning. Nylunds syfte med studien är i första hand att anlägga ett kritiskt perspektiv på hur utbildningen, i synnerhet den gymnasiala

yrkesutbildningen, är organiserad och att påvisa de politiska dimensionerna. Förhoppningen är att avhandlingen ska bidra till en förnyad diskussion inom pedagogik och didaktik om ”klassbegreppets relevans för utbildningsfrågor” (Nylund, 2013, s. 20). Studien är indelad i fyra delstudier som alla kan härledas till varsin frågeställning. Det huvudsakliga materialet utgörs av diverse utbildningspolitiska dokument såsom styrdokument, utredningar, examensmål och programmål men även resultat som framkommit av tidigare studier (Ibid., s. 21ff). Detta analyseras sedan framför allt med hjälp av utbildningssociologen Basil Bernsteins teoretiska begreppsapparat, som vi får anledning att återkomma till senare. Nylund kommer fram till en rad intressanta slutsatser och här fokuserar jag på det som kommer fram i relation till Gy11 i ljuset av klassperspektivet.

Nylund (Ibid., s. 105ff) skriver att från och med Gy11 är det en princip som framträder över andra – att fostra anställningsbar arbetskraft, och att man överger den tidigare trenden, att integrera utbildningar, till förmån för en ”isärhållande princip”. Med andra ord, att skillnaderna mellan yrkesutbildningarna och de studieförberedande utbildningarna ökar. Detta leder vidare till att inflytande från ”elever, lärare, ämnen eller kunskapers struktur underordnas arbetsmarknadens behov” (Ibid., s. 107). Utan att gå in för mycket på detalj hävdar Nylund (Ibid., s.108f) att Gy11 är en reform som antas stärka uppdelningen mellan manuellt och intellektuellt arbete genom att utestänga elever som studerar på yrkesförberedande program från vissa kunskaper och att Gy11 alltså troligtvis kommer att öka klasskillnaderna i samhället. Samtidigt påvisas det att klassbegreppet har blivit sällsynt inom såväl utbildningspolitik som utbildningsvetenskaplig forskning (Ibid., s. 24).

En undersökning där klassperspektivet på ett tydligt sätt kopplas till didaktiska implikationer är Pernilla Andersson Vargas avhandling *Skrivundervisning i gymnasieskolan* från 2014. Andersson Varga är här bland annat intresserad av att undersöka, genom observation, vilka skriverbjudanden elever får möta på fyra olika gymnasieprogram och om det går att utläsa några skillnader mellan yrkesförberedande och studieförberedande program. Hon är också intresserad av vilka föreställningar och förväntningar som gestaltas genom uppgifterna samt genom hur lärarna väljer att lägga upp sin undervisning (Andersson Varga, 2014, s. 41).

Den övergripande slutsats som Andersson Varga gör är att eleverna, beroende på vilket program de valt att läsa, får olika möjligheter att utvecklas som skribenter (Ibid., s. 233). Detta sker bland annat på grund av att de fyra undervisande lärarna påverkas av 1) sina föreställningar om elevernas bakgrund och 2) sina föreställningar om elevernas framtid. Eleverna som således läser på yrkesförberedande program missgynnas på en systemnivå genom att de erbjuds att lära sig ett språk som Andersson Varga kopplar till en horisontell diskurs snarare än en vertikal.

Vad som kännetecknar dessa två diskurser redovisas utförligt under teoriavsnittet men generellt kan sägas att den horisontella diskursen kännetecknas av vardagliga, kontextbundna, kunskaper medan den vertikala diskursen å andra sidan kännetecknas av att inte vara lika kontextbunden. Inom den vertikala diskursen uppmuntras eleverna att reflektera och analysera innehållet snarare än att återge färdiga svar (Andersson Varga, 2014, s. 49ff). Att eleverna på yrkesförberedande program erbjuds en horisontell diskurs leder till att de sociala strukturer som missgynnar dem i nedre klasspositioner reproduceras inom utbildningen (Ibid., s. 233f). Dock drar Andersson Varga en annan viktig slutsats – det går att motverka denna sociala reproduktion. En av lärarna, Hanna, bryter nämligen mönstret genom att erbjuda eleverna på det yrkesförberedande handelsprogrammet skrivuppgifter som kännetecknas av höga förväntningar och som övar eleverna i vad som kan benämnas som en vertikal diskurs. Läraren erbjuder med andra ord eleverna uppgifter som kan likställas med de som används i samhällsklassen (Ibid., s. 240). Det är dock värt att nämna att det trots detta råder skillnader i hur lärarna talar om sina elever. Eleverna på de yrkesförberedande programmen, handelsprogrammet och elprogrammet, betraktas ur en bristdiskurs. Lärarna förhåller sig till eleverna utifrån att de saknar det kulturella kapital som krävs, att de saknar intresse och att de saknar den språkliga förmågan att lyckas riktigt bra (Ibid., s. 240f). Andersson Varga sammanfattar studiens resultat och dess betydelse som följer:

> Föreliggande avhandling visar att elevers sociala bakgrund spelar roll för hur skolan behöver arbeta för att socialisera dem och utveckla deras kunskaper. Bernstein (1971) lyfter fram fördelen som elever från medelklasshem har i mötet med skolan, bland annat därför att deras språkbruk matchar skolans. För att elever med ett lägre socialt och kulturellt kapital skall prestera väl i skolan krävs att lärare arbetar på ett medvetet och systematiskt sätt för att kunna stötta elevernas språk- och kunskapsutveckling.
> (Andersson Varga, 2014, s. 245)

Andersson Varga framhäver i studien att även om det finns ett samband mellan lärares förväntningar på sina elever och, exempelvis, deras klasspositioner är det inte så att lärarna gör dessa antaganden i ett vakuum. Detta är föreställningar som även existerar ute i samhället och hos andra pedagogiska aktörer såsom pedagogiska ledare, författare av läromedel, konstruktörer av nationella prov med flera (Ibid., s. 239). Andersson Vargas slutsatser är relevanta för den här studien, framför allt, eftersom Andersson Varga reflekterar över hur den horisontella och vertikala diskursen kan kopplas till lärares praktik vilket gör det möjligt att direkt jämföra våra resultat.

Slutligen vill jag ta upp en studie där intresset riktar sig mot att studera hur diskussioner rörande utbildning och klass kommer till uttryck i public service, närmare bestämt programmet *Skolfront* producerat av Utbildningsradion. Eva Reimers presenterar resultaten av undersökningen i artikeln ”Discourses of Education and Constitutions of Class: Public Discourses on Education in Swedish PBS Television”. Analysen visar att två diskurser kan utläsas i programmet och att dessa är sammanflätade. Å ena sidan uttrycks en nyliberal diskurs och å andra sidan en diskurs om allas rätt till en likvärdig utbildning (Reimers, 2014, s. 544). Den nyliberala diskursen, menar artikelförfattaren, visas till exempel i val av teman som programmen handlar om: det fria skolvalet, betyg och bedömning och resultat på internationella kunskapsmätningar. Ett annat sätt på vilket den nyliberala diskursen märks av är genom samtal om det fria skolvalet som en möjlighet för individer att välja bra skolor och på så sätt införskaffa sig möjlighet till en bra utbildning. Detta gör vidare att låga prestationer av vissa elevgrupper härleds till individuella val snarare är till systemfel som ligger till grund för en olikvärdig utbildning (Ibid., 545f). Artikeln ger också exempel på hur elevers ”problem” i förhållande till utbildningsväsendet gestaltas olika beroende på deras klasstillhörighet (Ibid., s. 546f).

Samtidigt som den nyliberala diskursen framträder ges dock också utrymme för kritik av den nyliberala utbildningspolitiken. Den påstås då utgöra ett hot mot den likvärdiga utbildningen som är lika för alla. Kritiken besvaras dock genom den nyliberala diskursens ståndpunkt att alla individer, oavsett bakgrund, faktiskt har möjlighet att genom det fria skolvalet se till att de får den bästa möjliga utbildningen. Programmet problematiserar samtidigt hur fritt det fria skolvalet faktiskt är och visar att möjligheterna att göra goda, informerade val inte är lika för alla (Reimers, 2014, s. 549f). Följaktligen är den nyliberala diskursen inte så hegemonisk som man till en början kan tänka sig utan är tätt sammankopplad med en motsatt position. Reimers analys har potential att berika föreliggande studie eftersom den faktiskt studerar diskurser gällande klass och utbildning på ett tydligt sätt. Att jämföra den här studiens resultat med artikelns kan ge upphov till intressanta infallsvinklar.

Teoretisk utgångspunkt: Basil Bernstein

Utbildningssystemet och klass

Att använda Basil Bernstein som teoretisk utgångspunkt i den här undersökningen faller sig naturligt på grund av en rad olika aspekter. Bernstein används flitigt i många av de texter som återges i tidigare forskning. Lundström (2007), Nylund (2013) och Andersson Varga (2014) använder samtliga Bernstein i sina undersökningar. Detta är troligtvis inte en tillfällighet. Bernstein sysselsatte sig huvudsakligen med studier av pedagogik och sociologi och är en framträdande teoretiker i skärningspunkten mellan utbildningsystem och klass. Bernstein har författat många texter under sin långa karriär och här görs inga anspråk på att ge en uttömmande bild av hans komplexa värld av teorier rörande utbildningssystemet. Fokus ligger istället på att redogöra för vissa specifika begrepp, medvetet valda utifrån att de anses vara de bäst lämpade för att berika just den här studien. Detta eftersom de valda begreppen belyser språkets betydelse i relation till utbildningssystemet och klass vilket blir relevant då studien undersöker ämnet svenska. Delar av tidigare forskning har till viss del använt samma begrepp, till viss del andra. Innan dessa begrepp presenteras ska vi dock reda ut hur Bernstein betraktade kopplingen mellan klass och utbildningssystem.

En central premiss i förståelsen av Bernstein är vilken vikt han tillskriver förekomsten av social klass som enligt honom är: ”[…]the most formative influence upon the procedures of socialization” (1974, s. 175). Med andra ord, klass och relationer mellan klasser är avgörande för vilka roller, beteenden, språk, med mera vi socialiseras in i. En annan central premiss är skolsystemets betydelse för socialisationen. Bernstein menar att skolan, i alla samhällen, återskapar dominerande kulturmönster. I ett kapitalistiskt samhälle är klasstrukturen och maktfördelningen mellan klasserna ett dominerande kulturmönster, därför kommer detta att reproduceras i skolan (Ibid., 1977/1983, s. 28). Reproduktionen av dessa kulturmönster, till exempel reproduktionen av klassförhållanden, sker på olika nivåer. Det handlar till exempel om övergripande strukturer såsom vad som anses vara kunskap som bör ta plats inom utbildningssystemet, alltså vad vi som samhälle väljer ut, klassificerar, distribuerar och utvärderar som värdigt och viktigt att göras tillgängligt i våra skolor (Ibid., 1975, s. 202). Det kan också handla om mer uppenbara frågor, som till exempel vilka som över huvud taget har tillgång till utbildning, där fallet historiskt sett har varit att utbildningen har varit reserverad för högre samhällsklasser (Ibid., 1974, s. 175).

Enkelt förklarat, om vi har en samhällsstruktur som bygger på ojämlikheter i fördelningen av makt, i fördelningen av social kontroll och i fördelningen av tillgångar så kommer dessa att realiseras inom skolsystemet genom fysiska och symboliska värden. Klassrelationerna kommer att avgöra formen för kommunikation genom koder och diskurser som gestaltas inom utbildningssystemet (Bernstein, 1980/1983, s. 178). Hur detta sker rent konkret och praktiskt är det som Bernstein försöker att utreda och beskriva. Han är inte lika intresserad av att resonera kring hur detta ska lösas. Den möjliga tolkningen av hans texter är att så länge klassrelationer spelar en avgörande roll i samhället kommer de att göra det i skolan också. Det är med andra ord svårt att göra sig illusionen att skolan skulle kunna vara en ö fri från dessa strukturer. Det närmaste han kommer att föreslå en lösning i de texter jag läst är när han kritiserar den så kallade kompensatoriska undervisningen. Bernstein menar att i uttrycket ”kompensatorisk” ingår en föreställning om att vissa elever har brist på någonting, vilket han motsätter sig (som vi strax ska komma in på). Bernstein menar att istället för att försöka utreda vad vissa elever saknar så bör vi rikta uppmärksamhet mot skolsystemet som sådant och det problematiska med att vi låter vissa specifika klasser i samhället, medel- och överklassen, utgöra måttstock utifrån vilken *alla* ska värderas. Problemet ligger således, återigen, i vad vi som samhälle värderar som kunskap och kompetens (Ibid., 1974, s. 192f).

Elaborerad och begränsad kod

Eftersom klass, enligt Bernstein, är en central aspekt av socialisationen är det föga förvånande att klass också spelar roll för vilket språk som människor socialiseras in i. Bernstein tar i sina tidiga texter upp två språkliga koder som han härleder till arbetsdelningen. Dessa koder benämner han som den elaborerade (elaborated) och begränsade (restricted) koden. En kod förklarar Bernstein (1974, s. 145) ”[…] refers to the principal which regulates the selection and organization of speech events”. Dessa koder ska således inte nödvändigtvis förstås som en fråga om vilket ordförråd människor har, hur deras meningsbyggnad alltid ser ut, eller hur akademiska/icke-akademiska de framstår när de talar, utan snarare vilka valmöjligheter en språkare väljer att utnyttja.

En elaborerad kod kännetecknas av att det är svårt att förutse vilka syntaktiska alternativ som kommer att användas. Den begränsade koden kännetecknas istället av att det är betydligt enklare att göra detsamma vilket innebär att den som använder en elaborerad kod har en större andel valmöjligheter. Den begränsade koden kännetecknas vidare av en kontextbundenhet och ett fokus på innehåll medan den elaborerade koden å andra sidan kännetecknas av att vara abstrakt och med ett fokus på själva utförandet. Dessa koder, menar Bernstein, har att göra med

vilka språk olika klasser i samhället socialiseras in i på grund av vilka arbeten de vanligtvis utför och hur dessa arbeten och sociala gemenskaper är strukturerade. Arbetarklassen, som generellt ägnar sig åt arbeten som bygger på fysisk manipulation, socialiseras in i en begränsad kod, eftersom den passar bäst i den givna situationen där man behöver tala om specifika, materiella, förhållanden. På samma sätt socialiseras medelklassen, vars yrken snarare kännetecknas av symbolisk organisation och kontroll, in i ett språk som till sin art är mer abstrakt och lösryckt från det materiella. Förutom arbete handlar det också om dessa klassers kulturer och subkulturer. Arbetarklassens sociala relationer bygger i högre utsträckning på delad identifikation genom till exempel delade erfarenheter (levnadsförhållanden), delade förväntningar och delade normer. Arbetarklassen är också del av en kultur där man är mer beroende av varandra i termer av socialt skyddsnät. Den begränsade koden kan med andra ord sägas uppstå i en kultur där ”vi:et” premieras före ”jaget”. Medelklassen, å andra sidan, kännetecknas av att ha en kultur där ”jaget” premieras före ”vi:et” vilket kräver ett språk som inte nödvändigtvis tar utgångspunkt i gemensamma erfarenheter, då det i medelklassens erfarenheter finns en större inneboende differens (Bernstein, 1974, s. 143ff).

Bernstein är noga med att inte värdera dessa koder. Han påpekar att användningen av de olika koderna inte handlar om kompetens, till exempel att någon som använder en begränsad kod i något avseende är mindre intelligent än den som använder en elaborerad kod. Det är helt enkelt olika performativa handlingar. Den som använder en begränsad kod kan använda en elaborerad kod. Dock kan vissa svårigheter uppstå eftersom de språkliga koderna också följer med ett rollsystem. Den som rör sig i den elaborerade koden ingår också i ett öppet rollsystem. Detta innebär att det i koden finns en inbyggd nyfikenhet och uppmaning att röra sig inom olika roller (vilket har med de större valmöjligheterna att göra). I den begränsade koden uppmuntras inte dessa rollöverskridanden vilket således innebär att en person som vanligen använder en begränsad kod och kan skriva i en elaborerad kod kan få svårigheter att använda densamma i en ”face-to-face”-situation, som Bernstein (Ibid., s. 148f) beskriver det. Detta eftersom rollen också kräver andra dimensioner än det rent syntaktiska och lexikala, till exempel val av dialekt et cetera.

Dessa koder blir relevanta i relation till utbildningssystemet eftersom skolan, som är strukturerad efter medelklassens intressen, premierar den elaborerade koden före den begränsade, vilket i förlängningen leder till att klasstrukturerna reproduceras då arbetarklassen på ett generellt plan får sämre möjligheter att lyckas i sin utbildning. Även om den som i första hand har tillgång till en begränsad kod skulle kunna tillgodogöra sig en elaborerad kod kan

detta vara svårt eftersom man utifrån rollsystemet inte uppmuntras utan hindras från att överskrida sin roll (Bernstein, 1974, s. 175f).

Horisontell och vertikal diskurs

Det kan sägas att den elaborerade och begränsade koden är att det är ett sätt att förstå språk på en mikronivå. Vad som sker i enskilda språkare när de kommunicerar. När Bernstein fokuserar på språk inom utbildningssystemet på en högre nivå, används istället begreppen horisontell och vertikal diskurs. Bernstein beskriver dessa diskurser som ”former av kunskap” och skriver att kunskap realiseras olika i dessa båda diskurser (Bernstein, 2000, s. 156).

Den horisontella diskursen kännetecknas av att vara vardaglig och innefatta ”allmän” kunskap, allmän i sammanhanget, anser Bernstein (2000, s. 157), för att kunskapen är tillgänglig för alla och härstammar ur allmänna problem som alla delar. Den här formen kännetecknas också av att vara muntlig, lokal, kontextberoende och specifik. Att kunskapen som förmedlas i den här diskursen är kontextberoende gör att diskursen är vad Bernstein beskriver som segmenterad. Detta innebär att många olika kunskapsfält, som i sig själva inte relaterar till varandra, ingår i samma diskurs. Att lära sig att knyta skorna och att lära sig hur man tvättar kläder i tvättmaskin har i sig ingenting gemensamt men ingår i en horisontell diskurs. Med andra ord styrs distributionen av kunskap i den horisontella diskursen av vilka sociala sammanhang man ingår i (Ibid., s. 158f). Enkelt förklarat, så lär sig individer i den horisontella diskursen det som de behöver och det som är relevant utifrån deras vardag. Den pedagogiska praktiken utgår ifrån att man ska införskaffa sig kompetens och är således målinriktad. Kunskapen som förmedlas kännetecknas också av att vara relevant för individen (Ibid., s. 159).

I den vertikala diskursen å andra sidan tar kunskap formen:

> […] of a coherent, explicit and systematically principled structure, hierarchically organized as in the sciences, or it takes the form of a series of specialized languages with specialized modes of interrogation and specialized criteria for the production and circulation of texts as in the social sciences and humanities.
> (Bernstein, 2000, s.157)

Ordet ”specialiserad” används i citatet tre gånger vilket tydligt signalerar att det här inte rör sig om en allmän kunskap utan tvärtom att kunskapen i den vertikala diskursen är i hög grad hierarkiskt differentierad eller specialiserad i fråga om språk. Den pedagogiska praktiken kännetecknas av att vara utsträckt i tid där man efterhand får tillgång till specifika ämnens symboliska strukturer och kunskap (Ibid., 159f). Det här låter abstrakt så låt oss beakta ett exempel. Många av de europeiska utbildningsystemen (Bernsteins utgångspunkt) bygger på att

de som studerar socialiseras in i en klassificerad och inramad form av kunskap där ämnen åtskiljs från varandra och där kunskapen är hierarkiskt ordnad. Du måste läsa vissa kurser innan du får tillträde till andra. På det sättet tar det lång tid innan man släpps in i ämnens ”kärnor” (Bernstein, 1974, s. 214f). I den vertikala diskursen distribueras kunskapen således i högre utsträckning beroende på hur mycket kunskap du besitter sedan tidigare.

Andersson Varga (2014, s. 51) skriver att den vertikala diskursen och den kontextobundna kunskapsform den erbjuder möjliggör att man kan formulera sig och tänka bortom här och nu. Som Andersson Varga visar med sin studie är det dock inte en självklarhet att all kunskap inom utbildningssystemet är organiserad i en vertikal diskurs. Tvärtom visar hennes undersökning att kunskapen mycket väl kan utgå ifrån en horisontell diskurs (Andersson Varga, 2014, s. 235ff). Precis som i fråga med den begränsade och elaborerade koden bör begreppen inte förstås som helt statiska och för alltid åtskilda i specifika domäner. Detta är begrepp som är till hjälp när vi ska försöka förstå världen. Med det sagt innebär det inte att begreppen är verkligheten.

Diskursanalys som metod

Uppgifter och frågor

Språket är mer än bara ett medel för kommunikation. Språket är också ett medel för görande och varande. Således kan vi, genom att studera hur språket används, bli uppmärksamma på hur vi *säger* men också hur vi *gör* och vad vi *är*. Språket är med andra ord inte bara en fråga om hur vi kommunicerar ett innehåll utan vi kopplar ihop språket med praktiker: hur vi beter oss, och med identitet: hur vi vill framstå. Verksamheten att särskåda språkliga akter utifrån denna utgångpunkt brukar benämnas diskursanalys (Gee, 2011, 2ff).

Det finns många olika metoder inom detta vida fält med många olika teoretiker kopplade till respektive metod (Ibid.). Jag kommer i undersökningen att utgå ifrån James Paul Gees sammanställning och förslag på hur en diskursanalys kan se ut. Gee förstår termen Diskurs (notera att han använder D i versal) som ett karaktäristiskt sätt att säga, göra och vara. En Diskurs är med andra ord: ”ways of combining and integrating language, actions, interactions, ways of thinking, believing, valuing, and using various symbols, tools, and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity” (Ibid., s. 29). Valet av just Gees metod baseras på hans fokus på kopplingen mellan språk, praktik och identitet. Eftersom jag vill undersöka hur en specifik grupp, svensklärare, förhåller sig till ett fenomen, blir det relevant att betrakta lärarnas texter i ljuset av att de befinner sig i en specifik praktik som ger upphov till en specifik identitet.

Gee har utvecklat en metod som tar sin utgångspunkt i sju stycken områden som han benämner ”building tasks”. Jag kommer att använda översättningen ”uppgifter”. Dessa uppgifter följer i sin tur med sex stycken frågor. Med andra ord innebär detta att en eftersträvansvärd diskursanalys skulle bestå av att man ställer totalt 42 frågor i relation till sitt material. Att ställa 42 frågor kopplade till ett material är i de flesta fall omöjligt. Gee menar att man därför måste välja vilka uppgifter och frågor som är mest relevanta i förhållande till varje specifik undersökning (Ibid., s. 121f). Här vill jag dessutom tillägga att man redan i valet av undersökningens syfte och frågeställningar avgränsar och indirekt bestämmer vilka uppgifter och frågor som är relevanta. Utifrån Gees sju uppgifter: signifikans (significance), praktiker (practices), identiteter (identities), relationer (relationships), politik (politics), kopplingar (connections) och teckensystem och kunskap (sign systems and knowledge), bedömer jag att signifikans, praktik, identitet och politik är de mest relevanta uppgifterna för den här studien. I studien är det framför allt uppgifterna signifikans och praktik som är i fokus, de utgör också

underrubriker i undersökningen. Uppgifterna identitet och politik är mindre centrala och används för att fördjupa vissa resonemang i undersökningens båda delar.

Signifikans, eller betydelse som vi också skulle kunna översätta det, framstår som en grundläggande del av Gees diskursanalys och en del som har stor betydelse i relation till min undersökning. Här frågar vi oss vilken betydelse den som använder språket tillskriver det som sägs (Gee, 2011, s. 17). I mitt fall innebär det att jag ställer frågan: vilken betydelse anser skribenten att klass har?

Nästa uppgift som Gee tar upp är praktiker. Med detta avses ”a socially recognized and institutionally or culturally supported endeavor that usually involves sequencing or combining actions in certain specified ways” (2011, s. 210). Praktik kan tolkas som någonting performativt. Att vara en lärare innebär således att göra det lärare gör, med andra ord att ingå i och genomföra en praktik som kännetecknar yrket lärare. Det är också här som jag menar att den didaktiska aspekten blir relevant i undersökningen. Hur går det att förstå lärarnas förhållande till klass utifrån deras praktik? Som vi märker redan nu går många frågor in i varandra då detta också hänger ihop med vilken betydelse lärarna tillskriver klass. Men det hänger också samman med nästa uppgift, identitet. Med detta avser Gee att fokus riktas mot att undersöka hur ett specifikt varande kommer till uttryck (Gee, 2011, s. 207). I denna studie är det läraridentiteten som undersöks. Hur går det att förstå lärarnas identitet som svensklärare utifrån den signifikans som de tillskriver klass och utifrån den beskrivna praktiken?

Slutligen återstår den fjärde uppgiften: politik. Enligt Gee är språket alltid politiskt. Detta beror på att språket är sammankopplat med vad Gee kallar för ”social goods”[1]. ”Social goods” är det som en grupp i samhället vill ha och värdesätter, som till exempel pengar, status, kärlek, respekt et cetera. Vissa ”social goods” är av mer generell karaktär och någonting alla kan skriva under på medan andra är mer specifika och kanske bara tilltalar vissa grupper i samhället. Så fort vi uttrycker oss i termer av vad som är normativt, eller bra, eller accepterat, eller när vi talar om grupper av människor, är det alltså politiskt eftersom vi pratar om det Gee beskriver som ”social goods” (2011, s. 7; 19; 211). Den här undersökning tar sin utgångspunkt i frågor rörande fördelning av makt, resurser och socialt kapital, vilket gör det naturligt att studera materialet utifrån detta perspektiv. Det är relevant att reflektera över hur lärarna förhåller sig till distributionen av ”social goods” och hur detta relateras till deras praktik och identitet.

[1] Eftersom detta är ett begrepp som jag inte har kunnat översätta på ett tillfredställande vis kommer jag i studien att genomgående använda ”social goods”.

Frågan om validitet

Detta är en kvalitativ undersökning, vilket innebär att det finns en aspekt av tolkning. Enligt Gee är det viktigt att inte göra anspråk på att en diskursanalys är en spegling av verkligheten. Det är snarare en tolkning av verkligheten. Det innebär dock inte att undersökningen för den sakens skull är subjektiv. Det går att öka validiteten i en diskursanalys på fyra sätt enligt Gee. Dels kan man försöka att ställa så många av de 42 frågorna som möjligt kopplade till de sju uppgifterna. Dels kan man, om möjligt, försöka få reda på hur medlemmarna i gruppen man har undersökt förhåller sig till de slutsatser man dragit. Detta är framför allt viktigt när man genomför etnografiska studier. Vidare menar Gee att validiteten ökar om man ser sin undersökning i ljuset av andra, liknande studier. Slutligen påpekar Gee vikten av att analysen är genomförd med respekt för detaljer (Gee, 2011, s. 122). Min tolkning är att Gee syftar på att man som forskare närläser sitt material och noga förankrar sina analyser i detta.

Ovanstående är på intet sätt en garanti för att analysen är helt och hållet fri från brister. Som Gee också nämner, är validitet inte någonting som fås en gång för alla utan någonting som ständigt omförhandlas, till exempel när andra gör liknande analyser.

Undersökning

Signifikans

Tema: segregation och makt

Ett första tema jag vill lyfta här rör sig i relationen mellan klass, makt och segregation. I numret ”Klass och bildning” inleder Nils Larsson (2018, s. 10) temat med artikeln ”Ökade skillnader stor utmaning för svensk skola”. Larsson hävdar att de flesta är överens om att skolan är segregerad. Svenskämnet får här en framträdande position eftersom ämnet, i egenskap av språkämne, lägger grunden för hur eleverna i framtiden kan ta aktiv del i kultur- och samhällslivet. Larsson tillskriver språket och språkanvändningen således en central roll i ett demokratiskt samhälle. Larsson fortsätter med att peka ut segregationen som ett hinder för likvärdigheten eftersom den leder till att svenskundervisningen ser olika ut beroende på var den äger rum: ”[…] om svensklärarna är tvungna att bedriva undervisning på helt olika nivåer kommer följaktligen många människor i framtiden av klassmässiga skäl stå utanför det offentliga samtalet” (Ibid., s. 10). Larsson redogör inte närmare för hur klass, segregation och likvärdighet förhåller sig till varandra. Det är ett förhållande som i texten blir underförstått. Min tolkning är att Larsson menar att klass avgör var eleverna får sin utbildning samt vilken bildning de får med sig hemifrån. I en segregerad skola kommer skillnaderna mellan samhällsklasser att bestå, istället för att dessa får möjlighet att minska i en likvärdig skola. Larsson skriver som avslutning: ”Att den samhällsklass man tillhör bestämmer mer och mer vilka möjligheter man har i livet är helt enkelt en trend som måste vändas” (Ibid., s. 10).

I relation till detta tema är det också relevant att ta upp föreställningar om förhållandet mellan språk och makt och den betoning som görs på språket som förutsättning för att ta del av det offentliga samtalet. Larsson är inne på detta när han tar upp skolans roll i att göra det möjligt för människor att ingå i det offentliga samtalet. En annan som lyfter detta är läraren Reza Saleh som berättar om verksamheten på Berättarministeriet i Husby (Hansson, 2014, s. 12f). Salehs utgångspunkt är att språk är makt och att unga behöver få tillgång till språket som verktyg i vardagen, dels för att kunna uttrycka sig, dels för att delta i samhället. Verksamheten på Berättarministeriet, återger Saleh, strävar efter att öka den socioekonomiska rörligheten i samhället och detta ses också som en del av ett demokratiarbete. Vikten av detta arbete betonas också med utgångspunkt i det ”uppenbara avståndet mellan människor” (Ibid., s. 14). Genom att få eleverna att utveckla sitt skrivande, men framför allt få en tilltro till sin förmåga som skribenter, hoppas man minska avståndet mellan människor och göra det möjligt för elever att ta del av det offentliga livet. På liknande sätt formulerar sig också lärarna Mikhael Mikalides

och Elin Mikalides (2018, s. 31) som skriver att: ”Saknar man ett rikt språk är man maktlös, då kan man inte påverka sitt liv eller förverkliga sina drömmar”. Språket beskrivs av lärarna som ett verktyg för att göra sin röst hörd och förverkliga sig själv. I den här artikeln är klassperspektivet dock inte i förgrunden på samma sätt som i de tidigare. Det är inte framskrivet om det är just de maktstrukturer som följer av ett klassamhälle som är av intresse. Samtidigt är det heller inte omöjligt att det är exakt det som menas, men att lärarna samtidigt i de abstrakta och breda formuleringarna även inbegriper andra typer av maktrelationer.

Ett inlägg som kan kopplas till detta tema är Anne-Marie Körlings (2017, 12ff) artikel ”En kanon för ökad likvärdighet i skolan”. Likvärdighet är ett begrepp som ibland förekommer i de lästa artiklarna och som jag förstår som ett politiskt begrepp med kopplingar till klassbegreppet. En önskan om likvärdighet, eller en strävan efter likvärdighet, utgår, menar jag, ifrån två premisser. Den första premissen är att elever har olika förutsättningar och förförståelse när de kommer till skolan, vilka kan kopplas till bland annat socioekonomisk bakgrund. Den andra premissen är att alla elever per automatik inte ges tillgång till samma utbildning och att de med andra ord ges olika förutsättningar att klara denna utbildning. Att sträva efter en likvärdig skola är att försöka att åtgärda dessa på förhand givna villkor och försöka att distribuera ”social goods” till alla elever. När Körling (Ibid., s. 14) skriver: ”En kanon kan bidra till en likvärdig skola där alla elever ges samma möjligheter oavsett vilka böcker som finns i föräldrarnas bokhyllor” kopplar jag det alltså till klass även om klass inte uttryckligen skrivs ut. Bilden som hänvisar till hemmets bokhyllor och deras sammansättning är ett välkänt motiv i samtal om bildning och klass, den återkommer till exempel i en annan lärares artikel (Visén, 2018, s. 17). Hur många böcker som finns i ett hem, vilka böcker, och huruvida dessa läses kan förstås som en statusmarkör i relation till klass. Körling föreslår att en gemensam kanon, att på förhand utse 18 böcker (i artikeln föreslaget antal) som alla elever ska läsa, blir ett sätt att öka likvärdigheten. Då vet vi att alla elever, oavsett förutsättningar, oavsett skola och oavsett lärare, åtminstone får detta ”minimum av gemensamma litteraturupplevelser” (Körling, 2017, s. 12ff).

Elevers olika förutsättningar tangeras även av läraren Josefin Nilsson. I artikeln ”Undervisning som inkluderar alla” utvärderar Nilsson sin egen undervisning efter en ändring i elevsammansättningen och skriver:

> Plötsligt såg jag tydligare de elever som hela tiden funnits där, men aldrig riktigt fått lyfta. […] De som talade flera språk, men ändå värderades utifrån sina kunskaper i svenska. De som inte hade skolspråket med sig hemifrån, oavsett modersmål. De som inte klarade skolan bara sådär. (Nilsson, 2014, s. 11)

Elever har olika förutsättningar, vilket ställer krav på lärarnas praktik. Nilsson menar vidare att detta inte enbart gäller för svenskämnet utan för alla ämnen och att en undervisning som ger alla möjlighet att få lära behöver finnas i alla klassrum. Skolspråket tillskrivs dock en alldeles särskild roll i detta, eftersom det är en nyckel till skolframgång och eftersom skolframgång i förlängningen är en nyckel till både självtillit och "en självklar plats i samhället" (Nilsson, 2014, s. 14f). Nilsson utvecklar sina tankar om likvärdighet i en senare intervju när hon tilldelats Svensklärarpriset och påtalar att alla elever ska ha lika möjligheter att lyckas och att lärare bör se sina elevers styrkor och inte bara deras brister (Höglund, 2016, s. 5). Begreppet likvärdighet får vi anledning att återkomma till senare i undersökningen i relation till lärarnas praktik. Uppenbart här är dock att likvärdighet inte bara betraktas utifrån skillnader mellan skolor och områden utan att likvärdighet även betraktas utifrån vilken möjligheter olika elever ges i samma klassrum, av samma lärare.

Lärarna i ovan refererade artiklar betonar språkets betydelse för att eleverna ska bli människor som kan delta i det offentliga samtalet. Att delta i samhällslivet och kulturlivet kan förstås som ”social goods”, någonting eftersträvansvärt. Frågan är om lärarnas utgångspunkter kan sägas reproducera klassförhållandena eller om de snarare kritiserar denna maktfördelning? Det är inte helt självklart. Å ena sidan, genom att hävda att alla elever bör ges tillgång till ett språk med vilket de kan delta i offentligheten, så kan lärarna sägas vilja fördela detta ”social goods” till alla elever, oavsett klass. Detta kan således ses som ett sätt att motsätta sig reproduktionen av maktstrukturerna i relation till klass. Å andra sidan, genom att betrakta detta maktgivande språk som någonting som vissa elever måste lära sig, och således inte besitter, kan lärarnas resonemang kopplas till Bernsteins tankar om den kompensatoriska undervisningen. Detta innebär att alla elever värderas efter en måttstock som redan på förhand gynnar medelklassen och inte arbetarklassen (Bernstein, 1974, s. 192f). Genom att utgå ifrån att språket ger makt reproduceras samhällsstrukturerna eftersom vissa språk per automatik premieras över andra. Följdfrågan här blir hur reproduktionen i så fall kan brytas? Som redan nämnt tidigare ger Bernstein själv inga förslag på detta. Vi får anledning att återkomma till frågan senare i undersökningen.

Tema: olika språk

Det andra temat som går att urskilja i materialet är ett framträdande och återkommande sådant. Svensklärarna resonerar om olika språk inom språket, vi skulle kunna kalla det för språkbruk eller olika domäner inom vilka språket används eller som lärarna ofta uttrycker sig: vardagsspråket och skolspråket. Ibland delas även skolspråket in i flera olika så kallade

ämnesspråk. Kopplingen till klass är i det här temat något mer underförstådd men finns ändå där, menar jag, framför allt om vi har Bernsteins begrepp om den elaborerade och begränsade koden nära till hands.

Vardagsspråket beskrivs i artiklarna ofta som det språk som är elevernas eget språk, ett språk de redan har tillgång till. Ett av skolans uppdrag är att utveckla elevers språk från det så kallade vardagsspråket till skolspråket. Kornhag och Blad (2015, s. 14ff) skriver i sin artikel att skolspråket bland annat kännetecknas av att eleverna kan använda specifika begrepp och att detta också är ett sätt att tillägna sig ämneskunskaper inom olika ämnen. Återkommande är också att lärarna ser vardagsspråket som en möjlig utgångspunkt som kan användas: ”[…] som en bro över till skolspråket” (Kaya, 2016, s. 18). Fredrik Sandström (2017, s. 14) hävdar exempelvis att det är direkt olämpligt att som lärare ifrågasätta elevers språkbruk. Det vi istället ska göra, enligt Sandström, är att bekräfta elevers litteracitet i hopp om att detta förhållningssätt öppnar dörren för eleverna till en annan litteracitet. Det är ett sätt att intressera elever att ta till sig nya språkliga koder och domäner. Återigen, utgå ifrån elevers språk för att sedan ge dem tillgång till ett annat. Sandström (Ibid.) gör även en koppling till svenskämnets demokratiuppdrag och menar att det är skolans uppdrag att ge elever tillgång till många språkliga domäner för att kunna verka inom demokratin.

Även här görs således kopplingar till språkets betydelse för maktfördelningen i samhället. De teman som föreslås här går stundvis in i varandra, någonting som är värt att vara uppmärksam på. Till exempel skriver Ewa Bergh Nestlog (2015, s. 8) i artikeln ”Tiden är mogen för språk i alla ämnen” att alla elever kan delta i undervisningen om de får använda sina vardagsspråk och modersmål, men att de samtidigt ska skolas i ämnesspråk, eftersom det är genom dessa språk som de kan visa sina kunskaper i olika ämnen. Dessutom kräver skolans utmaningar dessa ämnesspråk och det är lärarnas ansvar att se till att eleverna får öva ämnesspråken så att de slutligen kan bli deras språk. Med andra ord krävs skolspråket för att kunna visa sina kunskaper och indirekt för att vara framgångsrik i skolan. Men vilken poäng finns då med att använda elevers vardagsspråk om det i slutändan är skolspråket som räknas? Frågan kvarstår även efter artikelns avslutande mening:

> Ska vi hoppas på att tiden nu är mogen för språk i alla ämnen, så att alla lärare framöver på ett medvetet och kvalificerat sätt antagit utmaningen att inkludera alla sina elevers olika språk i sina ämnens specifika språk i all undervisning?
> (Bergh Nestlog, 2015, s. 8)

Hoppas Bergh Nestlog på att elevers vardagsspråk ska inkluderas i undervisningen? Eller hoppas Bergh Nestlog på att lärare genom att använda elevers vardagsspråk slutligen kan lära

eleverna att använda sig av ett skolspråk? Om det sistnämnda är fallet skulle det innebära att Bergh Nestlog kan påstås dela utgångspunkt med Sandström: använd elevers språk för att göra skolspråket tillgängligt.

Att elever visar vad de kan genom språket hävdas även av Anna Kaya (2016, s. 17) i artikeln ”Utmaning att anpassa undervisningen till alla”. Utgångspunkten är arbetet med elever som lär sig svenska som ett andraspråk. Kaya menar att kunskapen visas genom språket men att den är lika mycket värd oavsett vilket språk den uttrycks på. Samtidigt ska läraren sträva efter att hitta strategier genom vilka eleven tillägnar sig ett skolspråk. Det finns en uppenbar motsättning här. Om alla språk och språkbruk värderades lika skulle det väl inte finnas ett syfte med att arbeta för att eleverna ska tillägna sig skolspråket? Även om Kaya säkerligen tycker att kunskap som visas genom alla språk är lika mycket värd tycker jag att det i texten finns en medvetenhet om att kunskaperna inom utbildningssystemet i slutändan inte värderas lika. Detta framgår genom betoningen på vikten av ett skolspråk. Samtidigt går det att hävda, vilket Kaya (2015, s. 10ff) också gör i en annan artikel tillsammans med Karin Rehman, att språkutveckling och kunskapsutveckling går hand i hand. Genom att eleven lär sig hur olika ämnesspråk används i olika ämnen och texter fördjupas även elevens kunskaper om ämnet. Det handlar således inte om hur elever visar kunskap utan om hur elever kan fördjupa sina kunskaper och en väg till fördjupade ämneskunskaper går via skolspråket och ämnesspråken.

Minna Wadman (2019, s. 151ff) utgår precis som Kaya och Rehman ifrån ett andraspråksperspektiv och skriver:

> De flesta lärare idag träffar i sitt arbete elever som är födda i ett annat land och som har ett annat modersmål än svenska. Dessa elever ska inte bara utveckla kunskaper inom skolämnen utan samtidigt också utveckla ett nytt språk. Detta nya språk innefattar ett vardagsspråk och ett skolspråk innefattandes flera ämnesspråk.
> (Wadman, 2019, s. 151)

Återigen är vardagsspråket någonting skilt från skolspråket. Intressant är också att Wadman i förbigående tar upp socioekonomisk bakgrund som en relevant aspekt, då med hänvisning till forskaren Jim Cummins: ” […] socioekonomisk status är mer betydelsefull än modersmål när det handlar om skolframgång” (Ibid., s. 152). Detta resonemang fördjupas inte ytterligare. Anledningen till att detta är intressant att ta upp är för att det signalerar att Wadman inte betraktar språkliga förutsättningar som någonting beroende av socioekonomisk status. Modersmål är en kategori och socioekonomisk status en annan. Även här finns det en inbyggd motsättning, nyss beskrevs språket som bestående av vardagsspråk och skolspråk, som i sin tur består av flera ämnesspråk. Men samtidigt betraktas modersmålet som en kategori. Just i det

här fallet är det därför svårt att avgöra vilken signifikans som tillskrivs klassperspektivet. Å ena sidan lyfts den socioekonomiska bakgrunden fram som särskilt avgörande för skolresultaten, å andra sidan saknas klassanalysen i förhållande till elevers språkanvändning.

Begreppet ”språkutveckling” eller ”språkutvecklande arbetssätt” är centralt i en rad av de ovan beskrivna artiklarna (Kornhag & Blad, 2015, s. 14f; Kaya & Rehman, 2015, s. 10f; Kaya, 2016, s. 16f). Sandström (2017, s. 14) och Bergh Nestlog (2015, s. 8) uttrycker sig istället i termer av att det ska ske en övergång från ett språk till ett annat, där skolspråket och ämnesspråket är det som eftersträvas. I båda dessa sätt att formulera sig finns en inneboende idé av utveckling, med andra ord förfining. Ett språk ska bli ett annat, ett bättre, eftersom det för med sig en rad fördelar. Till exempel kommer eleverna att lära sig mer med hjälp av språkutveckling eller så kommer de att kunna visa sina kunskaper med hjälp av det nya språket. Att tillgodogöra sig ett skolspråk eller ämnesspråk är något som med andra ord kan betraktas som ett ”social goods”. Således blir resonemanget om elevers vardagsspråk kontra ämnesspråk ett politiskt sådant, då det direkt kan kopplas till makt.

Vad som kännetecknar skolspråket är i det stora hela underförstått i artiklarna. Det som framgår är att eleverna ska få tillgång till nya, ämnesspecifika, begrepp (Kaya & Rehman, 2015, s. 10f; Kornhag & Blad, 2015, s. 15). Vidare framgår det att ämnesspråket är någonting annat än vardagsspråket. Men vad som faktiskt kännetecknar dessa språk, enligt lärarna, är svårt att utläsa från artiklarna. Det är uppenbart att detta är någonting underförstått bland de som skriver och de som antas vara mottagare av texten, andra svensklärare. Det är möjligt att dra en parallell mellan det lärarna beskriver som skolspråk eller ämnesspråk och Bernsteins elaborerade kod medan vardagsspråket kan kopplas till den begränsade koden. Den elaborerade koden är abstrakt och symbolisk, med andra ord lösryckt från det materiella och med ett fokus på utförandet, således på hur språket används (Bernstein, 1974, s. 143f). När lärarna skriver att skolspråket kännetecknas av ämnesspecifika begrepp kan man anta att dessa begrepp är abstrakta begrepp för att beskriva abstrakta företeelser, annars hade vardagsspråket varit tillräckligt.

Eftersom Bernstein (Ibid., s. 175f) hävdar att den elaborerade koden är det språk som premieras i skolan går det att argumentera för att skolspråket och den elaborerade koden är olika begrepp för samma fenomen. Således talar lärarna i själva verket om den elaborerade koden. Ett sådant argument riskerar dock att bli cirkulärt och skapar en situation där det blir svårt att resonera och problematisera Bernsteins analys. Det är möjligt, hävdar jag, att koppla lärarnas utsagor av elevers olika språk till Bernsteins begrepp, men det går inte att utesluta att

någonting annat menas eftersom begreppen förblir underförstådda och inte tillräckligt beskrivna i artiklarna.

Det som gör att medelklasselever klarar sig bättre inom utbildningssystemet är enligt Bernstein att medelklasselever även utanför skolan socialiseras in i ett annat språkligt mönster än arbetarklasselever (Bernstein, 1974, s. 143f). Detta bör innebära att medelklasselevernas vardagsspråk skiljer sig från arbetarklasselevernas vardagsspråk, det är med andra ord inte *ett* språk. Återigen hamnar vi i frågan: vad menar lärarna egentligen med begreppet ”vardagsspråk”? Är det ett språk som delas av alla elever oavsett klass? Eller kan vardagsspråket skilja sig från elev till elev, som Bernstein skulle hävda? Sandström (2017, s. 14) skriver till exempel: ”Elever som aldrig får sina språkliga domäner bekräftade i skolan riskerar att tappa intresset för att möta nya”. Antingen kan vi förstå detta som att de språkliga domänerna är flera och att de således skiljer sig från elev till elev, eller att pluralformen ”domäner” används eftersom ”elever” står i plural. På samma sätt kan Bergh Nestlogs (2015, s. 8) utsaga: ”Alla elever kan delta i dialoger om de får använda språk de redan har i sin repertoar, nämligen sina vardagsspråk och modersmål” tolkas på två olika sätt. Det är just detta som avses när det i inledningen till avsnittet står att kopplingen till klass är mer underförstådd i detta tema än i övriga. Det är möjligt att koppla lärarnas förståelse av språk och språkets betydelse i skolan till klass, men det är också möjligt att avstå från denna koppling, beroende på vad som tolkas in i det underförstådda. Oavsett framstår skolspråket som ett ”social good” i sammanhanget och således någonting som kan förstås utifrån makt.

Tema: bildning och ett annat kunskapsbegrepp

Den kunskapssyn som förmedlas i tidigare avsnitt ”Tema: olika språk” skulle kunna betraktas som en normativ sådan. Elevers språk ska anpassas till ett rådande system och elever ska få hjälp att kunna lyckas inom detta system. Det finns dock några artiklar där denna kunskapssyn problematiseras och där andra sätt att betrakta kunskap inom skolsystemet föreslås.

Läraren Pia Visén (2018, s. 17ff) frågar i artikeln ”Många olika slags texter på yrkesprogrammen” om vi kan se bildning och klass som någonting annat än vad det symboliserar idag. Med utgångspunkt i sin avhandling visar hon hur elever på fordonsprogrammet ägnar sig åt att läsa många olika typer av texter: skönlitterära texter, teknisk litteratur, handböcker och fysiklitteratur. Problemet är att den här typen av läsning ofta inte får ingå i föreställningen av vad som är bildning. Visén hänvisar också till sin egen erfarenhet som elev med arbetarklassbakgrund på en yrkesförberedande utbildning och sin erfarenhet som lärare på yrkesförberedande program när hon skriver att man ofta har förutfattade meningar och

föreställningar om elever på dessa platser. Kanske kan vi få andra bilder av dessa elever om vi ändrar vår föreställning om vad som räknas som bildning och vad som räknas som läsning? Tolkningen som går att göra av Viséns text är således att det inte entydigt behöver handla om att ta utgångspunkt i elevers erfarenheter som ett medel för att lära de något annat, utan att det också finns ett värde i att faktiskt betrakta det eleverna redan kan som kunskap i sig självt. Visén (2018, s. 19) gör en koppling mellan klass och skolresultat och att: ”skolresultat hänger ihop med mängden böcker som finns i hemmet (bildning?) och med föräldrarnas utbildningsnivå (klass?)”. Hon drar med andra ord samband mellan klass, bildning och läsning och menar att en annan syn på bildning kan ha betydelse för dessa samband.

I artikeln ”Bildning kräver mod och motstånd” lyder ingressen: ”Vad är bildning och vad spelar social klass för roll? Vi lät tre ledamöter av Svensklärarföreningens styrelse diskutera klass, bildning och svenskundervisning” (Lygner, J., Magnér, K., & Nemeth, U., 2018, s. 20). De tre lärarna diskuterar förvisso bildningsbegreppet men kommer inte explicit in på den sociala klassens betydelse i skolan och i relation till svenskundervisningen. Samtliga tre lärare uttrycker att de ser svenska som ett bildningsämne. Joakim Lygner betraktar bildning som någonting han vill ”ge” sina elever och att det är ”något annat […] än det de redan har, något som vidgar deras perspektiv” (Ibid., s. 20). Ulrika Nemeth tillägger senare att bildning är ett begrepp som inte har ett färdigt innehåll utan som är i ständig omförhandling och blir till i en gemensam process. Samtliga lärare ser det ”erfarenhetsutbytande samtalet” som en väg till en bildningsprocess (Ibid., s. 21). Ett hinder för denna bildningsprocess ses i skolsystemets allt större krav på mätning och fokus på isolerade kunskapskrav. Tanken på bildning som centralt i ämnet blir således undanträngd, tid och tålamod ges inte åt tanken, enligt lärarna.

Hur bildning förhåller sig till klass framgår inte helt tydligt i artikeln. Det verkar dock finnas en föreställning om att bildning är någonting som är ”till för alla” och att det i begreppet bildning ryms mer än vad som ryms i de kunskapskrav som finns tillgängliga i ämnet. Lärarna resonerar till exempel om de ungdomar som kommer från andra platser: ”Jag tänker på en kollega som hade en syrisk elev, som berättade att hen kunde jättemycket om Syriens historia, men att den kunskapen inte är något värd i Sverige” (Ibid.). Jag tolkar det således som att lärarna anser att bildningsbegreppet rymmer mer än kunskapsbegreppet och att bildning är någonting alla har och kan ta del av. Detta är möjligt att koppla till klass på så sätt att allas erfarenheter ges ett värde även om dessa erfarenheter inte nödvändigtvis har ett värde utifrån de kunskapskrav som skolsystemet ställer upp. Den här kopplingen görs dock inte explicit av artikelförfattarna och svaret på vilken roll som social klass spelar är ett svar som i stort sett uteblir i texten.

En som dock gör en tydlig koppling mellan språk och klass och möjligheten att lyckas i ett skolsystem är gymnasieläraren och den tidigare socialdemokratiska riksdagsledamoten Louise Malmström (2018, s. 22f) i artikeln ”Folkbildningen har haft stor betydelse”. Malmström lyfter folkhögskolornas betydelse för möjligheten att genomföra klassresor. Folkhögskolan lyfts också som en plats där, till skillnad från den segregerade gymnasieskolan, det är möjligt för människor ur olika klassbakgrunder att mötas i dialog. Det är också en plats där bildningsbegreppet fortfarande finns kvar och där det som förespråkas är en ”erkännandets didaktik” där frågor har många rätta svar och där det finns tid att ”stanna upp och lyssna” (Ibid., s. 23). Malmström målar upp ett scenario i början av artikeln där en seminariedeltagare gör en ”klockren analys” av en akademisk text men där Malmström får kämpa med att ta bidraget på allvar eftersom det framförs grammatiskt inkorrekt. Malmström fortsätter med att säga att svenskan brukar betraktas som ett ovanligt klasslöst språk, i alla fall när det kommer till *vad* vi säger, men att klass blir tydligt i *hur* saker sägs. Till exempel om vi talar med bred dialekt, om vi låter avspända eller tvekar och hur lätt vi hittar orden (Malmström, 2018, s. 22).

Det intressanta är inte bara att Malmström på ett tydligt sätt kopplar samman social klass med hur vi använder språket utan även att Malmström visar en redan existerande verksamhet där bildningen ligger i förgrunden, nämligen folkhögskolan, där lärarna inte skulle: ”drömma om att korrigera sina deltagares språk på bekostnad av budskapet” (Ibid., s. 23). Samtidigt som Malmström prisar folkhögskolan för att den ger människor möjlighet att få makt och bildning trots tidigare misslyckanden inom skolsystemet visar hon också indirekt att en undervisning där fler får ingå är högst genomförbar. Ett av artikelns budskap blir således att utbildning kan organiseras på andra sätt och att en annan kunskapssyn kan råda.

Låt oss plocka upp en fråga ställd tidigare i undersökningen: hur kan reproduktionen i så fall brytas? Enligt Bernstein (1980/1983, s. 178) reproducerar utbildningssystemet de värden och maktstrukturer som finns i samhället. Utifrån denna utgångspunkt måste samhället förändras först innan skolsystemet kan göra det. En förändrad kunskapssyn skulle potentiellt kunna vara ett steg i denna förändring. Bernstein (1975, s. 202) framhåller just synen på vad som räknas som kunskap som en av de grundläggande och övergripande strukturerna i ett samhälle (Bernstein, 1975, s. 202). Som Lygner, Magnér och Nemeth uttrycker i sin artikel är det svårt att förespråka bildning i ett skolsystem som inte gör detsamma. Betydligt lättare är det att göra detsamma i ett annat system – folkhögskolan, som Malmström menar på har ett annat förhållningssätt till kunskap. Men är inte Malmströms utsaga ett argument emot Bernsteins utgångspunkt och ett bevis för att utbildningssystemet inte alls behöver reproducera samhällets maktstrukturer? Ja, det går att se det på det viset om vi ser folkhögskolan som ett

utbildningssystem i sig självt. Men, folkhögskolan, hävdar jag, bör snarare betraktas som en del av ett större system där alla former av utbildning ingår, från förskola till universitet. Ur den utgångspunkten går det att hävda att Bernsteins teori fortfarande håller. Som Malmström skriver, de som söker sig till folkhögskolan är: ”[…] i grunden skärpta ungdomar, som vänt sig till folkhögskolan för revansch efter att ha blivit tilltufsade och utspottade av gymnasieskolan” (Malmström, 2018, s. 22). Även om deltagarna således får en ny chans och möjlighet i folkhögskolan har de fortfarande misslyckats inom systemets andra delar.

Praktik

I föregående avsnitt låg fokus på att redogöra för den signifikans som lärarna tillskriver klassperspektivet. I den här delen riktas uppmärksamheten istället på att redogöra för hur lärarna beskriver sin praktik och hur detta kan kopplas till deras förhållande till klassperspektivet.

Inkludering, likvärdighet och en vilja att skapa en undervisning där alla elever kan ingå är framträdande i många av artiklarna (Bergh Nestlog, 2015, s. 8; Höglund, 2016, s. 5; Kaya, 2016, s. 16; Kornhag & Blad, 2015, s. 14f; Körling, 2017, s. 12; Nilsson, 2014, s. 10; Wadman, 2019, s. 168f). Lärarna lyfter en rad olika strategier för hur detta kan göras. En återkommande framgångsfaktor är att man som lärare ska ha höga förväntningar på sina elever (Kaya, 2016, s. 16; Kaya & Rehman, 2015, s. 10; Kornhag & Blad, 2015, s. 14; Nilsson, 2014, s. 10). Kaya (2016, s. 16f) resonerar att det är lätt hänt att man som lärare fokuserar på det eleverna inte kan istället för att se vad de faktiskt kan. Höga förväntningar, menar hon, måste kompletteras med stöttning från läraren för att förväntningarna inte ska bli oöverstigliga krav. Även Wadman (2019, s. 168) lyfter stöttning som en viktig del i arbetet och skriver: ”Se inte uppgifter som för svåra utan fundera på hur du som lärare kan göra för att alla ska kunna klara dem”. Kornhag och Blad (2015, s. 14) uttrycker sig istället i termer av att elevers tankar ska utmanas genom en varierad undervisning och genom olika intryck och upplevelser. Även Visén (2018, s. 17) resonerar om lärarens förväntningar. Hennes utgångspunkt är snarare att lärare tenderar att ha låga förväntningar på elever på yrkesförberedande program och att lärare i alltför stor utsträckning inte erkänner dessa elevers kompetenser.

Ytterligare gemensamma framgångsfaktorer som lyfts av ett antal artikelförfattare är vikten av att läraren ska vara en förebild och modellera samt att undervisningen ska vara explicit. Vad som kännetecknar modellering och explicit undervisning beskrivs inte utförligt i artiklarna. Det som framgår är dock att dessa verkar vara två sidor av samma mynt. Nilsson skriver exempelvis:

> Genom explicit undervisning i läs- och skrivstrategier, där språk och innehåll hör samman, kan alla elever få tillgång till skolspråket. […] Jag hade modellerat strategier som goda läsare använder […] Jag hade visat på hemligheten med skolspråket, utmärkande drag i berättande, beskrivande, förklarande och argumenterande text.
> (Nilsson, 2014, s. 11)

Den explicita undervisningen är med andra ord uttalad. Läraren är tydlig med vad som ska läras och ett sätt att åstadkomma denna tydlighet är med hjälp av att eleverna får exempel och förebilder, modeller, för det som ska läras. Kaya (2016, s. 16f) lyfter istället vikten av att som lärare inte förenkla sitt språk och undervisningens innehåll. Detta, ser jag, som tätt sammankopplat med att ha höga förväntningar men att det också hör ihop med hur läraren använder språk och vilken förebild läraren är. Det explicita, fortsätter Kaya (2016, s. 18), handlar om att läraren är tydlig med undervisningens syfte och innehåll och vilka regler som gäller i undervisningens olika moment. Likt Nilsson, lyfter Wadman (2019, s. 168f) vikten av att läraren ger eleverna konkreta exempel och att eleverna får träna gemensamt innan de ska ta sig an uppgifter på egen hand. Läraren tillskrivs av Wadman den viktiga rollen som språklig förebild och skriver att detta är någonting som är av betydelse för alla elever.

En annan strategi som är vanligt förekommande i de undersökta artiklarna är vikten av att utgå ifrån elevernas erfarenheter och att aktivt använda sig av dessa i undervisningen. Lärarna ger olika exempel på hur detta kan göras. Sandström (2017, s. 14) framhäver, som tidigare nämnt, att det är genom att utgå ifrån elevers intressen och erfarenheter som man kan göra eleverna delaktiga och motiverade för att på så sätt göra dem intresserade av andra språkliga domäner. För att göra eleverna delaktiga föreslås att man i undervisningen använder sig av elevernas tankar, åsikter och texter. När det gäller läsning väljer Sandström texter som han tror berör och känns angelägna för eleverna. Han beskriver sina tankar om undervisning som elevnära och där läraren skapar förutsättningar för alla sina elever (Höglund, 2017, s. 5; Sandström, 2017, s. 14).

Även tidigare nämnda Josefin Nilsson (2014, s. 11) uppehåller sig vid elevernas tidigare erfarenheter som en väg till att inkludera alla elever i lärandet. Detta görs genom att bejaka elevers tidigare kunskaper och genom att utgå ifrån deras erfarenheter och tankar. Liknande resonemang går att utläsa från Kornhag och Blad (2015, s. 14f) som skriver att utgångspunkten för lärandet är elevernas förkunskaper. Men de påvisar också vikten av att skapa en gemensam referensram och gemensamma erfarenheter i klassrummet utifrån vilka undervisningen kan ta avstamp och dessa skapas till exempel genom att läraren använder sig av helklassamtal. Samtalen får gärna föregås av samtal i mindre grupper för att alla elever ska bli delaktiga (Ibid.).

Det erfarenhetsutbytande samtalet ses även som grundläggande i en bildningsprocess av lärarna Joakim Lygner, Kristina Magnér och Ulrika Nemeth (2018, s. 21) som tillägger att språkbruket i dessa samtal bör vara precist och noga övervägt. Genom att utgå ifrån elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper skapas möjligheter till språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt enligt Kaya och Rehman (2015, s. 10f) som konstaterar detta genom att hänvisa till en rad forskare inom området.

Hittills har således den optimala praktiken generellt beskrivits som kännetecknad av höga förväntningar, bestående av explicit undervisning där läraren ger exempel och modellerar samt med ett elevnära fokus med utgångspunkt i elevernas erfarenheter och kunskaper. En annan aspekt som framför allt ges utrymme i två artiklar är vikten av att skapa lust och tilltro hos eleverna. Lärarna Mikhael Mikalides och Elin Mikalides (2018, s. 31) uttrycker att de brinner för att väcka skriv- och läslust och att de genom detta kan förse barn med ett rikt språk och således en bättre möjlighet att nå sina drömmar. Detta gör de bland annat genom att skapa verkliga projekt tillsammans med sina elever. På Berättarministeriet berättar läraren Reza Saleh att metoden som används för att utveckla elevers förmågor fokuserar på att vara kreativ och lustfylld. Det centrala i verksamheten är att ge eleverna en tilltro till sin egen förmåga och att som lärare förmedla ”Vi tror på dej” (Hansson, 2014, s. 12f). Även om det är i just dessa två artiklar som frågan om elevers lust till lärande är i fokus går det att även koppla andra artiklar till samma tema. Till exempel uttrycker sig Fredrik Sandström (2017, s. 14) i termer av att det är viktigt att väcka elevers motivation, vilket enligt mig, i högsta grad kan sägas höra samman med elevernas lust. En annan term som förekommer och som också går att härleda till lust och motivation är termen ”meningsfullt”. Kornhag och Blad (2015, s. 14) skriver att de försöker skapa ”meningsfulla lärandesituationer för att eleverna ska upprätthålla intresset” medan Kaya och Rehman (2015, s. 11) nämner meningsfullhet som en del av det språkutvecklande arbetssättet.

Slutligen bör någonting nämnas om den artikel som sticker ut i sammanhanget, nämligen Louise Malmströms ”Folkbildningen har haft stor betydelse”. Det har redan tidigare konstaterats att Malmströms beskrivning av folkhögskoleundervisningen öppnar upp för möjligheten att inom skolsystemet utgå ifrån en annan kunskapssyn. Praktiken på folkhögskolan beskrivs som kännetecknad av ett horisontellt förhållande mellan lärare och elev, att deltagarna själva upprätthåller ordningen, att bänkarna är placerade i hästskoform och att lärarna använder sig av taktisk otydlighet för att skapa trygghet genom att till exempel inte uttrycka sig i termer av ”rätt och fel” (Malmström, 2018, s. 23). På vissa sätt finns det likheter med tidigare utsagor. Det horisontella förhållandet mellan lärare och elev är någonting som,

resonerar jag, kan uppstå i en situation där elevers erfarenheter och tankar får ta plats, eftersom läraren som kunskapsförmedlare inte framstår lika tydligt. Å andra sidan skiljer sig denna praktik från den explicita undervisningen med fokus på modellering, där det dels råder en hög grad av tydlighet och där det dessutom är tydligt vilket eller vilka sätt som är mer rätt än andra.

Den praktik och läraridentitet som framträder visar att lärarna lägger ett stort fokus på att undervisningen ska vara inkluderande. Detta i sin tur görs genom att lärarna förespråkar höga förväntningar på alla elever, att läraren ska utgå ifrån elevernas förkunskaper och erfarenheter, att undervisningen ska göras explicit med hjälp av exempel samt att man ska väcka elevers motivation, intresse och lust i undervisningen. Den läraridentitet som framträder är således en lärare som tror att hen kan inkludera alla elever i sin undervisning med hjälp av rätt verktyg och med rätt praktik. Det är också en läraridentitet som, menar jag, kännetecknas av en tro på att alla elever, oavsett förutsättningar och bakgrund, kan vara framgångsrika i skolan, återigen med hjälp av läraren. Detta bör också kopplas till tidigare diskussion om vardagsspråk och skolspråk där det som bekant framkom att alla elever har möjlighet att tillgodogöra sig ett skolspråk om detta blir en medveten och aktiv del i undervisningen.

Hur är det då möjligt att koppla denna beskrivna praktik till Bernsteins teori? Som framgår av lärarnas utsagor finns det en tilltro till lärarens möjlighet att inkludera alla elever i sin undervisning och således se till att alla elever utvecklar såväl sitt språk som sin kunskap. Därför skulle jag hävda att lärarna till viss del betraktar sin undervisning som kompensatorisk så till vida att de resonerar att undervisningen måste anpassas för att inkludera alla elever eftersom elever har olika förutsättningar (t.ex. Kaya, 2016, s. 16ff; Nilsson, 2014, s. 10f; Wadman, 2019, s. 168f). Bernstein delar inte samma positiva syn på undervisningens möjligheter som lärarna. Bernstein (1977/1983, s. 28) utgår ifrån att skolan kommer att reproducera dominerande kulturmönster som finns i samhället och påvisar att uttrycket kompensatorisk undervisning utgår ifrån en bristdiskurs i förhållande till vissa elevgrupper vilket blir kontraproduktivt (Ibid., 1974, s. 192f). Samtidigt som det till viss del handlar om en bristdiskurs i diskussionen om elevers vardagsspråk och skolspråk och/eller ämnesspråk menar jag att det hos lärarna också framträder en tillgångsdiskurs. Denna kommer till uttryck när lärarna påtalar vikten av att använda sig av elevernas erfarenheter och förkunskaper, vilket snarare signalerar att lärarna utgår ifrån att eleverna besitter kunskap.

Intressant är också att fundera över hur lärarnas praktik förhåller sig till Bernsteins horisontella och vertikala diskurs. Även i denna diskussion är det lämpligt att aktivera tidigare resonemang om vardagsspråk och skolspråk. Min tolkning av lärarnas beskrivningar av sin praktik är att kunskaper förmedlas inom både en horisontell och vertikal diskurs. En horisontell

diskurs eftersom lärarna lyfter betydelsen av att utgå ifrån elevernas erfarenheter samt elevernas vardagsspråk i undervisningen. Den horisontella diskursen kännetecknas av att vara muntlig, vardaglig och allmän. Den vertikala diskursen gör sig gällande när lärarna påvisar vikten av att utveckla elevers skol- och ämnesspråk, eftersom den vertikala diskursen består av ett specialiserat språk som är beroende av vilket ämne som är i centrum (Bernstein, 2001, s. 157). Andersson Varga (2014, s. 233f) kommer i sin undersökning fram till att en central del av att göra den vertikala diskursen tillgänglig för elever är att ha höga förväntningar. Höga förväntningar är också återkommande i lärares beskrivningar av sin praktik och även här går det således att göra kopplingar till den vertikala diskursen.

Slutsatsen blir således, hävdar jag, att lärarna genom en vilja att göra den vertikala diskursen tillgänglig för alla elever också indirekt visar en vilja att i sin praktik bryta reproduktionen av klasspositioner. Den vertikala diskursen och den elaborerade koden görs med andra ord tillgängliga via den horisontella diskursen och via den begränsade koden. Åtminstone är ambitionen att skapa en sådan undervisningsmiljö. Huruvida det faktiskt ser ut på det sättet i den verkliga praktiken är en annan fråga.

Diskussion

Resultatdiskussion

Som framgår av undersökningen är klassperspektivet inte ett särskilt ofta förekommande ämne. Under perioden 2014–2020 kopplar jag 16 stycken artiklar till klass. Av dessa är det fem artiklar där ordet ”klass” eller ”socioekonomisk bakgrund” uttryckligen står med. I övriga påtalas ämnet mer indirekt. Nylund (2013, s. 24) skriver i sin avhandling att klassfrågan har blivit sällsynt inom utbildningspolitiken jämfört med hur framträdande den tidigare har varit. Román (2006, s. 334ff) och Lundström (2007, s. 304ff) drar i sina respektive studier slutsatsen att de diskussioner som förs i *Svenskläraren* i hög grad påverkas av det utbildningspolitiska samtalet. Utifrån detta skulle det vara möjligt att dra slutsatsen att lärarna på ett generellt plan helt enkelt inte tar upp frågan om klass eftersom det inte är ett angeläget ämne inom utbildningspolitiken. Det behöver dock inte nödvändigtvis innebära att svensklärare inte anser att klass är en viktig fråga. En frånvaro av artiklar skrivna av lärare som behandlar klass kan helt enkelt ha att göra med vad som just nu är uppe (och inte uppe) för diskussion.

En annan möjlig förklaring till varför klass inte behandlas mer explicit av lärarna kan ha att göra med den praktik och läraridentitet som framträder. Som undersökningen visar har lärarna en tilltro till att deras undervisning kan vara inkluderande och tillgänglig för alla elever. Det finns med andra ord en vilja och en tro att det är möjligt att distribuera ”social goods” till alla elever, oavsett bakgrund. Utifrån den utgångspunkten blir det för det första svårt för lärarna att resonera utifrån en specifik maktrelation. Lärarna talar snarare i breda termer och generellt om elever ur olika positioner där klass blir en aspekt av flera. För det andra blir det ur en sådan utgångspunkt svårt att tala om klass som någonting statiskt och som någonting som skolsystemet reproducerar. Jag hävdar att lärarna genom sin praktik visar att de vill bryta och anser sig kunna bryta en reproduktion av klassförhållanden, därför går det emot lärarnas föreställningar att ha en klassanalys i förhållande till utbildningssystemet som exempelvis Bernstein. Att erkänna utbildningssystemet som en plats som reproducerar ojämlikhet går emot den eftersträvansvärda bilden av en inkluderande undervisning som lärarna ställer sig bakom.

Ovanstående blir också intressant i ljuset av Eva Reimers diskursanalys av programmet Skolfront. De två diskurser som framträder i undersökningen är den nyliberala diskursen och diskursen om likvärdighet i skolan. Den nyliberala diskursen kännetecknas bland annat av att elevers prestationer härleds till individuella brister snarare än systemfel (Reimers, 2014, s. 544f). Som tidigare påpekats kan lärarnas utsagor både förstås utifrån en bristdiskurs och en tillgångsdiskurs i förhållande till elever. Den typen av resonemang är möjliga att koppla till den

nyliberala diskursen. Samtidigt är diskursen om likvärdighet framträdande i lärarnas artiklar. Praktiken och undervisningens framgång knyts gärna till olika undervisningspraktiker, till exempel att läraren ska utgå ifrån elevernas erfarenheter, att läraren ska ha höga förväntningar, med mera. Fokus är med andra ord framför allt på vad läraren kan göra för att utbildningen ska göras tillgänglig för alla elever.

Den övergripande slutsatsen som således kan dras av undersökningen är att svenskälärarna genom sina beskrivna praktiker tillskriver klass en betydelse men att denna inte anses avgörande för elevers möjligheter att lyckas i skolan. Lärarna anser sig kunna inkludera alla elever i sin undervisning genom en specifik praktik. Denna praktik kännetecknas generellt av att den vertikala diskursen och den elaborerade koden görs tillgängliga via den horisontella diskursen och den begränsade koden. En annan slutsats som kan dras är att lärarna sällan talar om klass uttryckligen och att detta kan härledas till en rad olika orsaker. I fortsatt forskning vore det intressant att undersöka närmare varför svenskälärare drar sig för att explicit använda begreppet klass i relation till sina elever. I detta fall skulle det exempelvis lämpa sig med en intervjustudie. Det vore även intressant att angripa frågan om likvärdighet ur ett intersektionellt perspektiv och koppla samman exempelvis genus, klass och etnicitet. Det är tydligt, menar jag, att lärarna redan gör detta när de resonerar om sin egen praktik. Eleverna betraktas ur flera positioner och det vore intressant om någon försökte sig på att fånga denna komplexa väv.

Metod- och materialdiskussion

Utgångspunkten i James Paul Gees diskursanalytiska metod har generellt fungerat bra i undersökningen och gett upphov till en rad intressanta slutsatser. Som nämnts redan i metodavsnittet är ett mått av tolkning en del av den här typen av undersökningar, därför har tolkningarna förankrats i materialet med omsorg och olika möjliga tolkningar har varit en återkommande del i undersökningen. Kanske hade det varit möjligt att ta sig an metoden på ett mer systematiskt vis, till exempel genom att låta även identitet och politik utgöra egna underrubriker. Samtidigt hade detta troligen gett upphov till att undersökningen blivit en aning repetitiv och att en del av analysens komplexitet, som framkommer när de olika delarna går in i varandra, hade uteblivit.

Under arbetets gång lyftes möjligheten att genomföra en fokusgruppsintervju. Det hade förstås varit optimalt att fråga verksamma lärare om vad de anser om undersökningens resultat. I slutändan genomfördes inte intervjun på grund av tidsbrist och på grund av att det är svårare och mer tidskrävande att organisera den här typen av möten under rådande corona-pandemi. Denna något extraordinära situation som vi har befunnit och fortfarande befinner oss i, har

också gjort det svårt att få tillgång till material. Universitetsbiblioteket i Göteborg har inte kunnat tillgodose mig med tidningen *Svensklläraren*, eftersom biblioteket under kursens gång inte har kunnat erbjuda lån av tidskrifter. Som tur är har Svenskläraförening kunnat skicka hem material, dock inte de två nummer som saknas: *Svensklläraren 58*(2) från 2014 med temat ”Elevperspektiv” och *Svensklläraren 62*(1) från 2018 med temat ”Plats”. Troligtvis hade innehållet i dessa två nummer inte påverkat resultatet avsevärt men eftersom jag i skrivande stund ännu inte haft tillfälle att titta på dessa kan den möjligheten inte uteslutas.

Ett annat resonemang som är värt att lyfta är valet av material. Det hade varit möjligt att använda en annan tidskrift som riktar sig till lärare överlag. Det troliga är dock att det i en sådan situation hade varit svårare att få en bild av svenskläraes mer interna samtal, till exempel vad som generellt av svenskläraе är underförstått såsom innebörden av vissa begrepp. En annan avgörande del i valet av material är att mängden artiklar som behövde läsas i ett inledande skede, innan det slutgiltiga urvalet, blev mer hanterbart med en tidskrift där svenskämnet var i fokus.

Avslutande reflektion

Som det framgår visar lärarna en medvetenhet om att klass har betydelse. Det är självfallet positivt att lärarna resonerar om hur en praktik kan vara inkluderande för alla elever så att elevernas bakgrund inte ska vara avgörande för deras skolframgång. Samtidigt visar Skolverkets rapport (2019, s. 6) att den socioekonomiska bakgrunden har en avgörande roll för hur väl elever lyckas inom utbildningssystemet. Någonting gör med andra ord att dessa elever av olika anledningar inte lyckas bli inkluderade i undervisningen och/eller ta del av undervisningen på ett välfungerande sätt. Därför anser jag att det är hög tid att lyfta frågan om klass i relation till ämnesdidaktiken inom svenskämnet. Om nu förhållandet mellan språk och klass är så grundläggande som Basil Bernstein hävdar har svenskläraerna och deras undervisning en betydande roll i vilka möjligheter elever ges att klara sin utbildning. Om vi undviker att angripa frågan om klass menar jag att vi riskerar att gå miste om ett viktigt och avgörande samtal. Ett samtal som potentiellt kan ge oss ännu större möjligheter att inkludera de elever som idag inte lyckas i skolan.

Litteraturförteckning:

Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions.* Routledge.

Bernstein, B. (1983). En modell över koder, modaliteter och den kulturella reproduktionsprocessen (P. Wiking, övers.). I B. Bernstein & U. P. Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik*. Liber. (Originalarbete publicerat 1980)

Bernstein, B. (1983). Några aspekter av relationen mellan utbildning och produktion (P. Wiking, övers.). I B. Bernstein & U. P. Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik*. Liber. (Originalarbete publicerat 1977)

Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers.

Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (3th ed.). Routledge.

Lundström, S. (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

Marx, K. (1975). Lön, pris och profit. I K. Marx & F. Engels, *Ekonomiska skrifter. Skrifter i urval* (s. 533–578). Bo Cavefors Bokförlag. (Originalarbete skrivet 1865, publicerat 1898)

Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.

Reimers, E. (2014). Discourses of Education and Constitutions of Class: Public Discourses on Education in Swedish PBS Television. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 540-553. https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871228

Román, H. (2006). *Skönheten och nyttan. Om gymnasieskolans litteraturundervisning 1947-1985* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.

Skolverket. (2011). *Ämne – Svenska* [Ämnesplan]. Hämtad 2020-05-25, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVESVE01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVESVE01

Skolverket. (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultatet och skillnader mellan skolor. En kvalitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan* (Rapport nr. 467). https://www.skolverket.se/getFile?file=3927

Statistiska centralbyrån. (2019). *Inkomstrapport 2017 – individer och hushåll* (HE50 Ekonomisk välfärdstatistik, 2019:1). https://www.scb.se/contentassets/a9101244dec64df991945d0b2ce6d1f6/he0110_2017a01_br_he50br1901.pdf

Wright, E. O. (1997). *Class Counts: Comperative Studies in Class Analysis*. Cambridge University Press.

Wright, E. O. (1985). *Classes*. Verso.

Wright, E. O. (2015). *Understanding Class*. Verso.

Artiklar i Svensklläraren och Svenskläräreföreningens årsskrift:

Bergh Nestlog, E. (2015). Tiden är mogen för språk i alla ämnen. *Svensklläraren, 59*(3), 8.

Hansson, B. (2014). Skrivarverkstad ger barn ett rikt språk. *Svensklläraren, 58*(1), 12–13.

Höglund, C-M. (2016). Fyra stolta pristagare av Svenskläräreпriset 2016. *Svensklläraren, 60*(3), 4–5.

Höglund, C-M. (2017). Svenskläräreпriset 2017: ”Eleverna delar min glädje”. *Svensklläraren, 61*(3), 4–5.

Kaya, A. (2016). Utmaning att anpassa undervisningen till alla. *Svensklläraren, 60*(4), 16–18.

Kaya, A., & Rehman, K. (2015). Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. *Svensklläraren, 59*(3), 10–12.

Kornhag, S., & Blad, E. (2015). Samtal som utvecklar alla ämnesspråken. *Svensklläraren, 59*(3), 14–16.

Körling, A-M. (2017). En kanon för ökad likvärdighet i skolan. *Svensklläraren, 61*(1), 12–14.

Larsson, N. (2018). Ökade skillnader stor utmaning för svensk skola. *Svensklläraren, 62*(4), 10.

Lygner, J., Magnér, K., & Nemeth, U. (2018). Bildning kräver mod och motstånd. *Svensklläraren, 62*(4), 20–21.

Malmström, L. (2018). Folkbildningen har haft stor betydelse. *Svensklläraren, 62*(4), 22–23.

Mikalides, M., & Mikalides, E. E. (2018). Lärarpar skriver tillsammans. *Svensklläraren, 62*(4), 31.

Nilsson, J. (2014). Undervisning som inkluderar alla. *Svensklläraren, 58*(1), 10–11.

Sandström, F. (2017). Litteraturläsning och digitala verktyg. *Svenskläraren, 61*(2), 14–15.

Svensklärarföreningen. (2019). *Globalt. Svensklärarföreningens årsskrift 2019*. Natur & Kultur.

Visén, P. (2018). Många olika slags texter på yrkesprogrammen. *Svenskläraren, 62*(4), 17–19.

Wadman, M. (2019). Världen i klassrummet. I U. Nemeth & A. Nordenstam (Red.), *Globalt. Svensklärarföreningens årsskrift 2019*. Natur & Kultur.