

**Forskarskolan Pedagogiskt arbete
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet**



Genrepedagogik

En explicit modell för språk- och ämnesundervisning

Anniqa Sandell Ring

LIU-IBL/DIPA-A--08/002--SE

**MAGISTERUPPSATSER
från Forskarskolan i Pedagogiskt arbete**



Linköpings universitet

Genrepedagogik

En explicit modell för språk- och ämnesundervisning

Anniqa Sandell Ring

Forskarskolan Pedagogiskt arbete
Institutionen för beteendevetenskap
och lärande
D-uppsats
Handledare: Polly Björk-Willén

Sammanfattning

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur ett fåtal lärare tänker kring sambandet mellan språk och ämnesinnehåll i ett genreperspektiv. Min ambition var att ta reda på hur lärare skapar en språklig miljö som gynnar alla elevers lärande men med ett särskilt fokus på flerspråkiga elever.

I min litteraturgenomgång belyser jag internationell/nationell forskning i ett genrepedagogiskt perspektiv, främst utifrån den australiska genreskolan, även kallad Sydneyskolan. Studiens teoretiska ram är de teorier genrepedagogiken grundar sig i, det vill säga sociokulturell teori och systemisk funktionell lingvistik. Forskning visar att språkkunskaper oftast är nyckeln till alla ämnen i skolan och därmed avgörande för elevers skolframgång. Enligt forskningen kan genrepedagogiken bidra till detta.

Studien har en kvalitativ inriktning och insamling av data har skett genom intervjuer med 7 lärare som uttalat att de arbetar genrepedagogiskt samt genom videoinspelning i klassrummen. Det insamlade materialet har transkriberats och analyserats parallellt och därefter jämförts med teorin i litteraturgenomgången.

Det resultat som framkommer i studien visar huvudsakligen att deltagarna ser en positiv utveckling hos eleverna utifrån det genrepedagogiska arbetet och att deltagarnas uppfattningar överensstämmer med tidigare forskning och teori. Både lärare och elever får stöd genom pedagogikens tydliga modeller och strukturer enligt intervjudeltagarna. De uttrycker dock en oro för att genrepedagogiken ska hanteras formalistiskt och statiskt på grund av den okunskap som än så länge råder i Sverige gällande det explicita arbetet med text. En del uttrycker också osäkerhet över om de använder genrepedagogiken på "rätt" sätt. Deltagare med en gedigen teoretisk kunskap talar dock mer om problematiken med hur pedagogiken ska tolkas och genomföras än vad deltagare gör som inte fördjupat sig i teorin.

De slutsatser som kan dras är att deltagarna i studien är positiva till genrepedagogiken men de anser att lärare generellt behöver stöd i hur de ska angripa pedagogiken. Utbildning/handledning och ett *genreläromedel* som i teori och praktik beskriver arbetssättet kan vara en lösning på problemet. Olika oberoende utvärderingar visar att kunskapsresultaten i svensk skola tenderar att sjunka. En förhoppning regeringen har är att nya nationella mål och prov i årskurs 3 ska ge lärarna ett *verktyg* att stämma av kvaliteten på undervisningen i de första årskurserna. I intervjuerna uttrycks en oro för hur de nya målen ska implementeras av lärare som inte har kunskap om genre. Lärare behöver stöd i hur målen ska omsättas för att en förändring ska komma till stånd under de första åren i skolan.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Val av forskningsansats.....	1
Syfte	2
Litteraturgenomgång	3
Nationella mål för år 3	3
Interaktionell aktivitet i skolan.....	4
Rum för lärande.....	5
SFL - en funktionell språkmodell.....	5
Stöttning	11
Ämne och språk.....	12
Genre – text i skolan.....	14
Vad är genre?	14
Metaspråk – ett språk för att tala om språk	16
En genrebaserad pedagogik från Australien.....	19
Kritik mot genrepedagogiken.....	23
Metod	25
Metodval.....	25
Urval.....	25
Intervju och genomförande	27
Observation och videoinspelning	28
Etiska ställningstaganden	29
Analys.....	29
Studiens trovärdighet.....	29
Kategorier.....	30
Resultat.....	31
Observationer i genreklassrum.....	31
Teori och funktionell grammatik.....	33
Interaktion och stöttning i klassrummet	34
Mål med det genrepedagogiska arbetet.....	34
Nationella mål för år 3	36
Från processinriktat skrivande mot mer explicit undervisning	37
Modeller för lärande.....	38
Ämne och språk – alla lärares ansvar.....	40
Lärares tankar kring genrepedagogik som ett verktyg.....	41
Genrepedagogik – en modell för alla elever?.....	43
Diskussion	44
Språket är en nyckel till skolframgång.....	44
Utbildning i ämne och i språkinläring	45
En normativ syn på genrepedagogiken	46
Nya styrdokument - ett hot eller en möjlighet.....	48
Utvärdering av genrepedagogiken	49
Slutord.....	51
Litteraturförteckning	
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	

Inledning

Val av forskningsansats

De flesta lärare som arbetar i skolan idag vittnar om att uppdraget är mångfacetterat och inte alltid okomplicerat. Elever med vitt skilda bakgrunder och förutsättningar samsas i samma klassrum. Det är en väldig uppgift lärare har att kunna möta dessa olika elever och att anpassa undervisningen efter den mångfald som finns representerad. Det är en mycket stor utmaning för lärare att ge alla elever tillgång till skolans textvärldar och få dem att känna delaktighet i skolans diskursgemenskap (Hedeboe & Polias, 2008). För många elever är skolans olika domäner och språk en främmande värld och det ställer höga krav på eleven att lyckas tillägna sig ämneskunskaperna och språket parallellt (Schleppegrell, 2004). Det ställer även höga krav på läraren att anpassa verksamheten så att alla elever blir delaktiga under skoltiden och senare även aktiva samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle (Luke, 1993). Det så kallade maktsspråk som finns i samhället och som värderas högt är inte tillgängligt för alla individer och det påverkar deras chanser att lyckas bli fullvärdiga samhällsmedborgare. En stor del av skolans läromedel och styrdokument grundar sig i det mer formella skriftspråket, det språk som de flesta i medelklassen i Sverige är förtrogen med. Det språket är dock inte tillgängligt för alla vilket minskar möjligheten till framgång i skolan och i samhället. Ett stort antal elever har svårigheter att nå skolans mål och det är dels de flerspråkiga eleverna tillsammans med elever som vuxit upp i hem där litteracitet inte prioriterats. Läs- och skrivprocessen finns inte alltid med i alla ämnen i dagens skola (Skolverket, 1999) vilket försvårar inläringen för ett flertal elever oavsett bakgrund och nationalitet.

Ett särskilt fokus i denna studie är dock flerspråkiga elever. Vi har haft och har en omfattande internationell migration som satt tydliga spår i den svenska skolan. Sett ur det perspektivet behöver lärare ställa sig frågan vad man behöver veta om andraspråksinläring för att kunna anpassa undervisningen till flerspråkiga elevers behov. Enligt Hyltenstam och Lindberg (2004) integreras inte språkinläring med andra ämnen i den utsträckning det borde och få ämneslärare har kunskap om och utbildning i andraspråksinläring.

Så här formulerar de sig om problematiken i skolan.

Det faktum att eleverna i dagens skola talar ca 140 olika språk har inte lett till några grundläggande förändringar av skolans övriga undervisning. Den bedrivs på många håll som om ingenting hade hänt. De flerspråkiga elevernas skolframgång angår naturligtvis alla lärare och förutsätter en språklig medvetenhet och ett mångkulturellt förhållningssätt i skolans hela verksamhet. Det finns därför ett akut behov av kunskaper om flerspråkighetens villkor, andraspråksinläring och interkulturella arbetssätt, inte bara hos alla lärare utan också bland skolledare och andra ansvariga för skolans utveckling (Hyltenstam & Lindberg, Förord, 1994: 18).

Ett särskilt intresse i denna studie är att undersöka om/hur lärare arbetar med ämne och språk i en kontext. Lärarutbildare i Sverige har influerats av och intresserat sig för den australiska genreskolan, även kallad Sydneyskolan. Det pågår en satsning i Sverige som syftar till att utbilda lärarutbildare och lärare i att arbeta explicit med ämne och språk i ett genreperspektiv och några av landets lärosäten erbjuder kurser i det som kallas funktionell grammatik (SFG).

Att arbeta explicit med text innebär att läraren synliggör, lyfter fram språket i syfte att skapa ett språk för att tala om språk i anslutning till ett ämne, ett så kallat metaspråk (Hedeboe & Polias, 2008). Enligt Christie (1985; 1987; 2005) bör ett explicit arbete med text/genre starta under de första åren i skolan. Den tidigare forskning som finns i Sverige om genre vänder sig främst mot äldre elever i skolan. Därför kommer denna studie ha sitt fokus på årskurserna 1-3.

Min studie utgår även från ett *interkulturellt perspektiv*. Det innefattar *alla* elever i skolan och *alla* skolor oavsett elevers nationalitet och språk. Det rör även alla lärare oavsett antalet flerspråkiga elever på skolan eller vilket ämne läraren undervisar i.

Syfte

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur ett fåtal lärare tänker kring sambandet mellan språk och ämnesinnehåll i ett genreperspektiv. Mer specifikt frågar jag mig hur mening skapas och kunskap byggs upp med språkliga medel i de olika skolämnena. Jag vill även få en uppfattning om lärares tankar kring hur de skapar en språklig miljö som gynnar alla elevers lärande men med ett särskilt fokus på flerspråkiga elever. Ytterligare en frågeställning är om den teoretiska utgångspunkten i genrepedagogiken är synbar i lärarnas utsagor.

Litteraturgenomgång

Med utgångspunkt i den sociokulturella traditionen och i Hallidays systemisk funktionella teori bygger jag upp studiens teoretiska ram. Dessa teorier ligger till grund för den genrepdagagogiska skola jag beskriver i litteraturdelen. Jag inleder litteraturgenomgången med en beskrivning av kommande nationella mål för år 3.

Nationella mål för år 3

Olika oberoende utvärderingar visar att kunskapsresultaten i svensk skola tenderar att sjunka (Broschyr *Mål och nationella prov i årskurs 3*, Skolverkets hemsida). För att motverka denna utveckling avser regeringen att införa mål att uppnå och nationella prov i år 3. Under höstterminen 2008 ska mål att uppnå i årskurs 3 börja gälla. Nationella prov ska sedan ges i denna årskurs första gången vårterminen 2009. Under våren-08 granskar regeringen det senaste målförslaget från Skolverket och därefter fastställs de nya målen (Skolverkets hemsida). Skolverket har arbetat fram några förslag till regeringen om vilka kunskaper elever ska ha uppnått i årskurs 3 i ämnena svenska/svenska som andraspråk och matematik. Målen i årskurs 3 ska vara ”tydligt och distinkt utformade och kunna anpassas till en ny målstruktur” (Skolverkets Nyhetsbrev, nr. 9, 2007). Till de nya målen utvecklas ett kommentarmaterial som ska stödja lärare i att förstå och ta sig an dem. Vid en granskning av de förslag som hittills lämnats till regeringen angående målen i svenska/svenska som andraspråk kan man utläsa en betoning på förståelse för olika texttyper, genrer. Här ges exempel på ett av de målförslag som granskats av regeringen.

Eleven ska beträffande läsa och samtala kunna läsa för att uppleva och för att inhämta kunskaper via skönlitterära texter, till exempel korta kapitelböcker eller sagor, som eleven har fått bekanta sig med, kunna ta del av och använda information hämtad från faktatexter och instruktioner som eleven möter i sin närmiljö, till exempel fakta om ett känt tema, en arbetsbeskrivning eller ett recept (Skolverkets Nyhetsbrev, nr. 9, 2007).

Målen ger exempel på berättande, återgivande, beskrivande och instruerande genre. Eleverna ska uppleva och inhämta kunskap i arbetet med text samt kunna använda informationen de tillägnar sig.

En betydelsefull aspekt vilken i litteraturen framhävs som relevant för elevers skolframgång är *interaktion i möten*. Jag ämnar nu belysa teoretiska aspekter av de möten som sker i skolan.

Interaktionell aktivitet i skolan

Ett begrepp som ofta presenteras som en framgångsfaktor gällande alla elever och inte minst för flerspråkiga elever i olika studier är *interaktion*. Andra begrepp som är vanliga med koppling till interaktion är samspel, stöttning (scaffolding), relation och dialog (Hammond & Gibbons 2001; Hedeboe & Polias, 2008; Gibbons, 2006; Verenikina, 2003). Dessa begrepp är särskilt omnämnda i den litteratur som bildar en teoretisk ram för min studie och jag ska försöka reda ut vad de står för lite tydligare.

Vygotskij har med sitt teoribyggnade fått en stor genomslagskraft i Sverige och i övriga västvärlden. Våra läroplaner är influerade av den sociokulturella teorin och Vygotskijs kulturhistoriska psykologi (SOU, 1992). Enligt Vygotskijs sätt att tänka sker aktiviteter och lärande i *samspel* mellan människor. Aktivitet är ett nyckelord och det är i den yttre aktiviteten människan skaffar sig referensramar och erfarenheter som sedan blir tankeprocesser. Aktivitet leder till lärande och ett kännetecken är för det första *interaktionen* mellan människor (Minick, 1987). Ytterligare ett kännetecken är *medierande artefakter* (Säljö, 2000), vilket är verktyg och tecken som är oss behjälpliga på olika sätt och i olika situationer. Det finns två olika typer av verktyg, dels de föremål vi behöver för att praktiskt utföra olika arbeten i skolan och dels verktyg som krävs i tankeprocesser. En framgångsrik elev visar ofta tecken på att interagera mycket med sin omgivning, kännetecknet är just social aktivitet. Eleven frågar och svarar och vill föra en dialog med sin omgivning. Samarbete och kreativitet är starka egenskaper hos framgångsrika elever, de väljer verktyg efter behov och frågar om de inte har tillräckligt med kunskaper för att välja rätt verktyg.

Ett annat kännetecken för aktivitet är hur *fysiska rum* kan utnyttjas för lärande och hur interaktionen därmed kan utvecklas i undervisningssituationen (Strandberg, 2006). Ett rum kan spegla om det finns utrymme för ett samspel, en interaktion mellan eleverna och mellan lärare och elev. De olika rummen fyller olika funktioner enligt Vygotskij och de behövs för att tillfredsställa behovet av en gemensam social process och en individuell tankeprocess. Skolans *tankemässiga rum* är relativt textbaserade och abstrakta och elevers lärande underlättas om läraren lyckas bygga in kulturer och strukturer i klassrummets praxis, som blir till verktyg för elevens förståelse. I det sociokulturella perspektivet uppmuntras dialogen och eleverna arbetar ofta tillsammans (Gibbons, 2006; Hedeboe & Polias, 2008). Läraren agerar

stötta och prioriterar samspel och gemensam problemlösning. Undervisningen är explicit uppbyggd på dialog och samarbete och det arbetssättet återkommer ofta. Lärarens dialog med eleverna lyfts på samma sätt fram som en viktig del för elevens möjlighet att nå en mer avancerad utvecklingsnivå.

Vygotskij talar alltså om *rum* i skilda bemärkelser. Jag kommer nu att beskriva Vygotskijs teori om ett tankemässigt rum, ett perspektivrum för lärande på en mer avancerad nivå.

Rum för lärande

Ett perspektivrum är ett rum där eleven utmanas att nå mer avancerade nivåer i sin utveckling. Eleven vistas i rummet med individer som kan mer, ex kamrater i klassen eller lärare. Eleven kan vistas i *rummet* under en genomgång i klassrummet, i en dialog med läraren eller i en samarbetsituation med en kamrat som kan lite mer. Det kan vara i en lärandesituation inne eller ute. Vygotskij kallar rummet eller zonen för den proximala utvecklingszonen – den närmaste utvecklingszonen. På engelska kallad *Zone of Proximal Development* (ZPD) (Verenikina, 2003). För Vygotskij var samspel och lärande en grund i människors utveckling. Genom interaktion med omgivningen lär vi oss hur vi ska uppföra oss i olika situationer och det lägger grunden för en intellektuell och emotionell utveckling. I det språkliga samspelet tillägnar sig individen det sociala verktyget *språk*. Språk har en social och kommunikativ funktion för att sedan även ha en individuell och intellektuell funktion. I interaktionen förvärvar sig individen nödvändiga språkliga verktyg och i samspel mellan lärare och elever skapar sig eleven sedan inre tankar. Något sker i interaktionen vilket leder till en tankeprocess. Genom samtal får eleven möjlighet att tillägna sig ett allt mer abstrakt tal i en sociokulturell kontext (Verenikina, 2003; Yang & Watson, 2006).

Den sociokulturella teorin avspeglar sig tydligt i Hallidays teorier om språk i en kontext som jag nu ämnar belysa.

SFL - en funktionell språkmodell

Den funktionella grammatiken (SFG) som har sitt ursprung i den systemisk funktionella lingvistik (SFL), är en sociosemiotisk språkmodell enligt Halliday (1978) och den överensstämmer i mycket med Vygotskijs sociokulturella teori. Halliday framhäver lärande i stort men främst skriftspråksutveckling i ett kulturellt sammanhang i sin teori.

Utifrån Hallidays teori har även andra forskare inspirerats av att skriva om och undersöka funktionell lingvistik (Martin, Rothery, Christie, Painter och Kress). Människor skapar innebörder och kommunikation i en social kontext. Intresset ligger i att se på text som en helhet och i ett sammanhang. Halliday beskriver utvecklingen av språk i ett socialt och kulturellt perspektiv. I utvecklingen mot att bli en social varelse i ett samhälle har språket en central roll. Språket är huvudkanalen för hur levnadssätt överförs till individen. Genom de förebilder individen möter lär han/hon sig att agera som en medlem i samhället. I och genom de olika sociala konstellationer individen deltar i inlemmas kulturen, sätt att tänka och handla, dess tro och värderingar grundläggs. Normer och värderingar och kunskap om den kultur man är född i överförs indirekt genom daglig kommunikation i olika situationer och sammanhang där individen rör sig.

Halliday tar utgångspunkt i de viktigaste faktorerna för läraren att förhålla sig till gällande språk och kultur i en kontext.

Now one important fact about speaking and understanding language is that it always takes place in context. We do not simply “know” our mother tongue as an abstract system of vocal signals, or as if it was some sort of a grammar book with a dictionary attached. We know it in the sense of knowing how to use it; we know how to communicate with other people, how to choose forms of language that are appropriate to the type of situation we find ourselves in, and so on. All this can be expressed as a form of knowledge. We know how to behave linguistically (Halliday, 1978:13).

Citatet belyser hur vi genom att växa upp i en kultur lär oss *att* använda språket på olika sätt beroende på den sociala kontexten samt *hur* vi använder språket i olika situationer och vetenskapen om detta stödjer läraren i det språkutvecklande arbetet.

Den funktionella språkmodellen har tre komponenter: systemisk funktionell lingvistik (också kallad funktionell grammatik), en genreteori som utvecklats utifrån SFL och en pedagogisk modell som inspirerats av Vygotskij och Bruner (Hedeboe & Polias, 2000). Fokus i SFL är hur individen ska använda och lära språk på ett meningsfullt sätt i det sociala livet. (Christie & Unsworth, 2000). För att nå detta krävs vad som benämns som explicit undervisning i texters *funktion*, *olika språkliga val* och att vi skapar *helhet* i text. Språket synliggörs och lyfts fram i anslutning till det specifika ämnet. Vikten av att läraren framhäver och sätter ljuset på språk i en kontext för flerspråkiga elever kan inte nog förtydligas (Gibbons, 2006; Schleppegrell, 2004). Individer som vuxit upp i ett specifikt socialt

sammanhang anammar de normer och värderingar och de olika språkliga drag som finns i just den kulturen. Undersökningar visar att språk, både muntligt och skriftligt, används och framställs på skilda sätt i olika sociala grupper. Den lingvistiska interaktionen varierar vilket påverkar individens förmåga att senare ta till sig skolans språk (Christie & Unsworth, 2000; Heath, 1999). Genom en undervisning som utgår från systemisk funktionell lingvistik kan alla elever och inte minst andraspråkselever få tillgång till skolans språk och förståelse för hur språk är uppbyggt och används i olika kontexter menar anhängarna till SFL. Genom att arbeta med språkets olika delar i ett sammanhang får eleven hjälp med att få syn på skolans och samhällets olika kulturer och språk (Hedeboe och Polias, 2000).

I södra Australien har ”*ESL Scope and Scales*”¹, utarbetats utifrån kursplanerna (SACSA), specifikt för elever med engelska som andraspråk. Utgångspunkten är lingvistisk och kulturell andraspråksundervisning och språkfärdighetsbedömning enligt SFL (Polias, 2003). Citatet nedan är hämtat från de första skolåren och berör text i kontext².

In this strand children learn that the production of texts is about using language in particular ways to transmit cultural beliefs and to communicate diverse views of the world... They will do this by speaking, listening, reading, viewing and composing a range of texts produced in a variety of situational and sociocultural contexts, and by understanding the importance of these contexts (s. 131).

Exemplet skildrar att eleverna lär sig att förstå och använda sig av språkets olika funktioner i en situations- och kulturkontext. Den systemisk funktionella modellen utgår från två delar av social kontext, den *kulturella kontexten* och den *situationsbundna kontexten* (Halliday, 1998; Halliday & Hasan, 1989; Polias, 2007):

¹ SACSA Framework. <http://www.sacsa.sa.edu.au/ATT/%7B85CFF734-68DE-4F6D-A626-4EA1EDEC69C2%7D/printframework.html>. 08-01-09

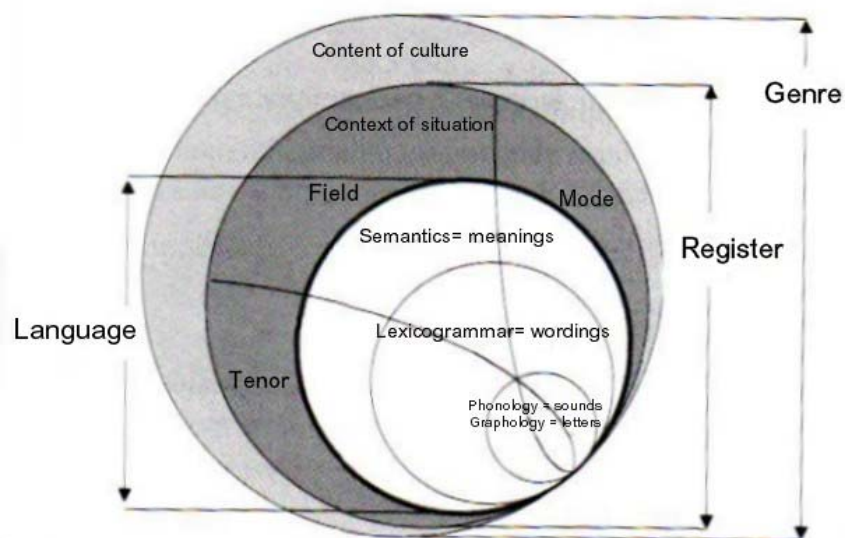
² South Australian Curriculum, Standards and Accountability F R A M E W O R K Early Years Band Birth to year 2. http://www.sacsa.sa.edu.au/ATT/%7B85CFF734-68DE-4F6D-A626-4EA1EDEC69C2%7D/SACSA_4_EYB.pdf 08-01-09

Den kulturella kontexten

- **Genre.** Syftet med en specifik text kan vara detsamma i olika kulturer men utformandet skiljer sig åt. Människor som vuxit upp och deltagit i samtal och i olika sammanhang i en kultur skapar gemensamma referensramar för olika slags textuella situationer. Exempelvis hur man deltar i ett samtal, tar ordet eller skriver ett formellt brev.

Situationskontexten

- **Field** eller fält/verksamhet beskriver ämnet i texten, vad texten handlar om, sett från olika perspektiv. Här bygger man upp en *begreppsbank* gällande fältet/ämnet. Begreppsbanken återspeglar textens deltagare, processer och omständigheter på ett kontinuum mellan vardagliga och tekniska/abstrakta företeelser. Det beskriver vilket slags samspel som äger rum och refererar till vad som händer, vad deltagarna är engagerade i.
- **Tenor** syftar på relationen mellan deltagare i text (talare/lyssnare, läsare/författare), deltagares status och roller, tillfälliga eller mer långvariga relationer. Hur vi talar till varandra visar vilka roller vi har, hur relationen är mellan olika deltagare.
- **Mode** refererar till vilket kommunikationssätt som används, ex tal eller skrift och vilken roll språket spelar i situationen.



Figur 1. Den systemisk funktionella modellen av språk inkluderat genre. (Polias, 2007: 49).

Den sociala kontexten består alltså av två delar, kulturkontext och situationskontext. Situationskontexten beskrivs i sin tur utifrån de tre termerna *field*, *tenor* och *mode* och de bildar tillsammans språkets *register*. Det kan vidare beskrivas som den direkta kontext i vilket språket används. Samma kontextsituation kan skilja mycket mellan olika kulturer (Christie & Unsworth, 2000). Som ex. kan jämföras hur man i västvärlden handlar mat i en livsmedelsbutik med fasta priser mot hur man förhandlar om matpriser på en marknad i Bangkok. Vi kan även vara bekväma/obekväma i olika kommunikativa sammanhang beroende på den sociala kontexten (i ett litterärt sällskap, under en barbequefest på landet etc.) Martin (1993) visar en modell för hur eleven kan stöttas i att angripa en text. Genom att fundera över vad texten har för syfte/mening (genre), relationen mellan de som "talar" (tenor), ämnets betydelse, angelägenhet, (field) och kanalen för hur man "talar"(mode) får eleven stöd i att ta sig an och förstå texten. Axelsson (2006: 7) hänvisar till Mulvads (2002) frågor som kan ställas till en text och som belyser den kulturella och situationsbundna kontexten utifrån den funktionella grammatiken:

- Vad handlar meningarna om – vad är ämnet?
- Vilka är deltagarna i situationen som meningarna används?
Hur är förhållandet mellan dem? Står den ena över den andra? Känner de varandra? Är de nära varandra, t.ex. i samma rum, eller långt ifrån varandra? Hur kan du få veta det?
- Vilket är mediet – och varför är det talat eller skrivet?
- Bestäm vilken typ av text det är och beskriv situationen.
- Vad vill man med texten? Vilket syfte har den?

Den systemisk funktionella teorin framhäver funktionell grammatik (SFG) som en viktig komponent för att skapa helhet i lärande av språk (Holmberg & Karlsson, 2006). SFL är en bredare paraplybeteckning för forskningsinriktningar och tillämpningar som bygger på den systemisk funktionella grammatikmodellen. Holmberg och Karlsson har skrivit en introduktion till SFG utifrån Hallidays konstruktivistiska modell (se Halliday & Matthiessen, 2004; Martin & Rothery, 1993), den första i sitt slag i Sverige som fokuserar funktionell grammatik. Författarna lägger tyngdpunkten på att beskriva de grammatiska delarna i den systemisk-funktionella teorin och de ger konkreta exempel på hur de olika språkliga delarna samspelar i praktiken. SFG utgår *inte* från en traditionell språkvetenskap i bemärkelsen att

språket delas in i delar som grammatik, semantik, pragmatik, fonologi osv. Utifrån den modell boken presenterar innefattas i stort sett alla delar av språket och fokus hamnar därmed inte på form som en särskild del. Det handlar inte om att gå tillbaka till traditionell grammatikundervisning utan koppling till ämne och innehåll menar författarna. Modellen fokuserar språk som ”betydelseskäpande handlingar” (s. 17). Förståelse av och innebörd i text är det centrala och språklig form utvecklas utifrån betydelse av text. Funktionell grammatik har för avsikt att människor ska förstå text och därigenom vara aktiva i att utveckla sitt språk. I funktionell grammatik används begreppen *interpersonell*, *ideationell* samt *textuell* metafunktion. Kortfattat innebär de tre betydelsedimensionerna: språkhandlingar som handlar om att skapa relationer mellan talare, meningens beskrivande innehåll och meningen i sitt sammanhang (Holmberg & Karlsson, 2006).

Hultman (2000) hävdar att den samlade bilden av grammatiken i skolan inte är särskilt ljus. Mycket tid läggs ner på grammatikundervisning men det märks inte i resultaten. Grammatiken i skolan har en stark normerande och preskriptiv roll. Det beskriver inte språket som det är utan som det borde vara och tyngdpunkten är på rätt och fel. Elevers eget språkbruk i tal och skrift är enligt detta sätt att se på språk oftast fel och det finns ett stort avstånd till det levande språkbruket. Vi bör verkligen argumentera för grammatik som metaspråk, som lär oss att tala om språk, istället för att lägga tid på att lära ut termer som eleverna inte har användning för hävdar Hultman. Grammatikundervisningen bör syfta till att ge elever kunskaper som leder till något och som de har nytta av både i skolan och i livet efter skolan.

Även Schleppegrell (2004) skriver om vikten av att ge alla elever tillträde till språk på ett akademiskt och metakognitivt plan så att de kan delta i ett nytt slags lärande i skolan. Många elever har språkliga resurser som räcker till på fritiden men de saknar erfarenheter för att kunna skapa mening så de förstår vad som förväntas i skolan. De har inte mött det slags skrivna och talade språk som förbereder dem för ett framgångsrikt kunskapsinhämtande i alla ämnen. Ju högre upp i skolåldern en elev kommer desto mer lingvistiska resurser krävs. För att eleven ska klara sig i skolan behövs en förståelse för sambandet mellan lärande och språk och då krävs även samtal *om* språk. Genom det utvecklas en *metaförståelse* som är nödvändig för praktiskt arbete med språket. Det arbetet måste starta under elevens första år i skolan och sedan utvecklas gradvis i och med elevens kognitiva och språkliga utveckling menar Schleppegrell. En viktig aspekt för att nå hit är lärarens specifika *stöttning*.

Stöttning

En stor del av det som sker i klassrummet baseras på talet enligt Cummins (2000). I samtal med andra vidgas den personliga tanken och vi får även syn på andra sätt att tänka. Genom talet öppnas nya vägar för att förstå processer och problem vi inte kunnat lösa på egen hand. Tillsammans med andra konstrueras kunskap på en högre nivå. Lärares bemötande i interaktionen kan vara avgörande för om eleven ska lyckas i skolan, inte minst lärares *relation* till flerspråkiga elever som ska lära ett nytt språk och lära på ett nytt språk. Hur lärare skapar en relation samt talar och lyssnar till eleven i klassrummet påverkar hur eleven ser på sig själv som lärande individ. Lärare som lyckas skapa en relation till eleverna bidrar till en känsla av delaktighet. Just skickligheten i att skapa en relation och att tro på individens förmåga är enligt Cummins en framgångsfaktor för alla elever och inte minst för flerspråkiga elever.

Begreppet *scaffolding* översätts ofta med ordet *stöttning* på svenska (Gibbons, 2006; Hedeboe & Polias, 2008). Scaffold betyder byggnadsställning på engelska. Rent metaforiskt kan man föreställa sig byggnadsställningen som en stöttande åtgärd som visar relationen mellan lärare och elever. När byggnaden kan stå för sig själv tas ställningen bort. Lärare förser eleverna med de stödjande strukturer som behövs för att utveckla nya insikter, nya begrepp och nya kompetenser. När eleven behärskar dessa kan läraren ta bort stödet, men samtidigt förse eleven med en ny byggnadsställning så att han eller hon kan gå vidare i sin utveckling.

Lärares roll är mycket viktig för att eleven ska lyckas förstå ämnet och dess funktion och samtidigt utveckla språket. När lärare utformar arbeten där de ger eleverna stöd och handledning, är det även väsentligt att utmana eleverna. Att hitta balansen mellan utmaning och stöd verkar vara det största problemet för lärare generellt. Det är i situationer med höga krav och stort stöd som eleverna lär sig bäst enligt Hammond & Gibbons (2001). Elever som arbetar på en för avancerad nivå utan stöttning från läraren eller på en nivå med för lite utmaningar blir uttråkade och omotiverade att lära. Scaffolding är en process som betraktar läraren som vägledare i interaktionen. Detta sätt att stötta är relaterat till den närmaste utvecklingszonen som Vygotskij beskriver. Gibbons (2006) redogör för (i teori och praktik) hur lärare kan gå tillväga för att arbeta på en avancerad, utmanande kognitiv nivå genom att ge eleverna den specifika stöttning som krävs för att nå framgång i skolans alla ämnen. Arbetssättet är lämpligt för alla elever men det gagnar inte minst marginaliserade elever enligt Gibbons. Utgångspunkten i arbetssättet är Vygotskij's tanke om att vi lär tillsammans och på så sätt når vi mer avancerade nivåer. Christie & Rothery (1989) beskriver stöttning

kopplat till explicit genreundervisning. Läraren stöttar och vägleder gällande språket och sedan har eleven en viktig och självständig roll i att skapa text. Lärarens undervisande roll framhävs i interaktion med eleverna. Läraren visar på modeller för att ta sig an olika genrer och vikten av att förstå text i ett kulturellt sammanhang samt att läraren arbetar explicit med text i skolans alla ämnen framhävs.

Ämne och språk

I Skolverkets rapport, *Nationella kvalitetsgranskningar 1998* (1999) har läs- och skrivprocessen i alla ämnen i skolan granskats. Syftet med arbetet var att ta reda på i hur stor omfattning elever får använda sig av läs- och skrivprocessen som ett undervisningsled i alla ämnen under hela skoltiden från förskoleklass och uppåt, samt i vilka kommunikativa sammanhang elever deltar under sin skoltid i de olika ämnena. Granskningen ledde till att åtgärder föreslogs som ska bidra till att alla elever under hela skoltiden och i alla ämnen ska få öva sin kommunikativa förmåga och därmed bli goda läsare och skrivare. Författarna menar att läs- och skrivförmåga är så mycket mer än att lära sig att läsa och skriva ord korrekt. Läsande och skrivande hänger inte alltid ihop i undervisningen visar den nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 1999) och skrivande används sällan som en resurs i alla ämnen. En orsak till det är lärares okunskap om betydelsen av läs- och skrivutveckling i all undervisning och i alla ämnen. Författarnas förslag är att en översyn görs av de Nationella kursplanerna för att klargöra vilka typer av text eleverna ska kunna läsa och skriva i olika ämnen när de slutar skolan. De föreslår att olika ämnen ska ta huvudansvaret för olika genrer på samma sätt som att de tar ansvar för ämnesinnehållet och de ger förslag på hur en sådan indelning av text kan se ut. Då sker en utveckling från att läs- och skrivutvecklingen endast ingår i svenskämnet och i de lägre åldrarna till att den finns med i en kontext i alla ämnen och årskurser. Det krävs att läraren är medveten om och synliggör sitt ämnes språk gällande typiska drag, fackterminologi etc. Genom det får alla elever stöd i att ta till sig och förstå språket i de olika ämnena (Skolverket, 1999). Ytterligare forskare som intresserat sig för läsande, skrivande och ämne och språk i en kontext är Edling (2006), Folkeryd (2006) och af Geijerstam (2006).

Med stöd i Vygotskijs tanke om den närmaste utvecklingszonen får eleven tillsammans med andra pröva sig fram inom ett ämnesområdes specifika språk med stötning från läraren. Därefter kan eleven på egen hand tillägna sig text mer självständigt. Eleverna får ventilera tankar och bygga upp hypoteser med andra och genom ett sådant arbetssätt ökar talutrymmet

samt skrivandet i alla ämnen. Läraren kan då få syn på elevens nivå och vad eleven behöver för en ökad förståelse av ämnet (Gibbons, 2006; Hedeboe & Polias, 2008). När vi talar om språk i skolan kan vi inte nog framhäva vikten av meningsskapande, mening som skapas i språk (Berge, 1998; Christie, 2005; Halliday & Matthiessen, 2004). Det är betydelsefullt att förstå vad barn gör i språket, hur de tar sig an språket, så att lärare kan stötta dem under språktillägnet. I skolan möter eleverna ett språk och en kontext som skiljer sig från det vardagliga sammanhang eleven befinner sig i utanför skolan. Schleppegrell (2005) beskriver det så här.

In understanding academic language, the focus is on the fact that students are expected to read, write and speak at school using language that presents knowledge that is formal, technical, and distanced from everyday life. Because the knowledge being presented has these features, the language that construes the knowledge is also different from the informal language that is so familiar to all children in the way it enables them to learn and interact in their homes and communities. If teachers are aware of the challenge in the language itself, children from backgrounds where they experience little language use that is "academic" outside of school can be empowered through an appropriate pedagogy to learn subject matter that is presented in challenging language (s. 49).

Schleppegrell klargör att med en medvetenhet hos läraren kan en bro byggas från det mer vardagliga språket mot ett mer akademiskt, skolrelaterat språk. Det förväntas av elever att de ska tillägna sig och förstå ett kunskapsrelaterat språk i skolan, ett språk som skiljer sig från det språk som används i det vardagliga livet utanför skolan. Om läraren har förståelse för den utmaning som elever ställs inför så kan de få stöd i att tillägna sig det mer kunskapsrelaterade språket i skolan. När barn använder språk lär de sig språk, genom språk och om språk enligt Derewianka (1990). Det är ett "riktigt" språk som lärs av "riktiga" människor i ett socialt sammanhang. Inte konstruktioner av språk i läromedel, i syfte att undervisa om någon särskild grammatisk del av språket eller i isolerade satser, utan språk lärs utifrån ett helhetsperspektiv. Vidare kommer jag nu att belysa genrebegreppet som utgår från denna språkfilosofi.

Genre – text i skolan

Vad är genre?

Begreppet genre används i många olika sammanhang i vårt samhälle och användandet av termen har skapat viss förvirring och missförstånd. Det finns ingen entydig bild av hur begreppet genre ska tolkas och beroende av vilken vetenskaplig tradition begreppet framställs inom så skiftar definitionen (för en översikt se t.ex. Paltridge, 1997). I litteraturen kan man finna tre olika traditioner av genrestudier. Samtliga traditioners fokus är på skriven text.

Den systemisk funktionella lingvistik med Halliday i spetsen står för en genretradition (t.ex. Halliday & Hasan 1989). Den sociosemiotiska genre teorin (SFL) utvecklades för pedagogiska syften. Den kom till som en protest mot den processinriktade skrivundervisningen i Australien. Under slutet av 1980-talet och 1990-talets början efterfrågades en pedagogik som bättre kunde utveckla elevers språkliga färdigheter. En explicit undervisning för att utveckla ett gemensamt metaspråk krävdes och det synsättet överensstämmer inte med den processinriktade pedagogiken (Hedeboe & Polias, 2000). Inom SFL har skrivande i alla ämnen och kanske främst i naturorienterade ämnen prioriterats. Syftet med att explicit lyfta fram ovan nämnt ämne är att den kunskapen inte förvärfvas naturligt utan måste läras in (Halliday & Hasan 1989).

Swales (1990) står för en annan genretradition som till viss del skiljer sig från SFL. Genre kopplat till en social kontext framhävs starkt och ett centralt begrepp som belyses är diskursgemenskap. Det innebär att en grupp individer med gemensamma kommunikativa mål skapar en diskursgemenskap tillsammans. En genre fastställs av pragmatiska faktorer som *vem som skriver till vem i vilket syfte* etc. Genrer och kommunikationshändelser kan knappast separeras. Enligt Swales kan texter variera i textstruktur och stil vilket gör modellen mindre knuten till scheman i jämförelse med SFL: s syn på genrebegreppet.

Den tredje genretraditionen är den s.k. new rhetoric (sv. den amerikanska nyretoriken) som främst fokuserar studier för skrivande och skrivundervisning och som på ett påtagligt sätt kritiserar genreskolan i Australien (Freedman & Medway, 1994). Till denna genretradition hör även Berkenkotter och Huckin (1997).

Intresseområdet i denna studie är främst genre teorin som utvecklats utifrån Hallidays språk teori och som genreskolan i Australien är uppbyggd på. När jag skriver genreskolan, Sydneyskolan eller genrepedagogiken så är det den australiska genreskolan jag syftar till. Lite längre fram i studien belyser jag närmare skillnaden i synsätt mellan nyretorikens genretradition och den australiska genreskolan. Fokus i denna studie är på genrer som hör

hemma i skolans värld och som är förbundna till både muntlig och skriftlig text. Det är språket och texten som är intressant i sociosemiotiska genreanalyser. Enligt Schleppegrell (2004) är genre en term som används för att referera till en viss typ av text och diskurs. Det är sociala konstruktioner som har olika syften och som präglas av en kulturell kontext. Gibbons (2006) menar att varje genre har sina särdrag som skiljer den från andra: ett specifikt syfte, en övergripande struktur, specifika språkliga drag och den delas av dem som ingår i en kultur (s. 82). Martins (1987) tolkning av genre är ursprungligen från Halliday & Hasan (1976) m.fl. Hans definition av genre är att det är en strukturerad, målorienterad, social process. Människor i en kultur interagerar med varandra och därmed inlemmas genrer. Utifrån Hallidays sociosemiotik ses genre följaktligen som något som hör till den så kallade kulturkontexten, till samhället i stort. Det krävs mer än ett steg i processen för att deltagarna ska nå målet. Textstrukturer för genrer skiljer sig åt enligt Martin (1987). De ses som system som är relativt stabila men som över tid kan vara föränderliga precis som vårt språk.

Forskare talar även om språk som makt (Berge, 1998) och att alla individer i ett samhälle inte behärskar och får ta del av givna genrer. Det leder till att en grupp människor som inte får kompetens i olika genrer, ej heller blir medlemmar av olika diskursgemenskaper. I förordet till boken *The Powers of Literacy* (Luke, 1993) belyses frågan om maktdimensioner i utbildning och *power genres* eller maktdimensioner i olika slags texter. Luke menar att undervisning och litteracitet är centralt för hur skolsystem och läroplan producerar makt, identitet och ojämlikhet. Olika slags texter återspeglar det samhälle vi lever i. Även Kress (1993) belyser genre i en vidare socio-politisk kontext. Han lyfter fram betydelsen av att alla elever får access till litterära nivåer och kunskaper som innebär full delaktighet oavsett social, ekonomisk och kulturell bakgrund. Barn som kommer från medelklassfamiljer har lättare att ta till sig texter i skolans läroböcker för att det ligger närmare deras språkliga socialisation. Barn som kommer från illitterata hem eller från invandrarfamiljer, har oftare svårare att ta till sig skolans texter. På så sätt skapas ojämlikhet i skolan.

Termer som *texttyp* och *genre* definieras på olika sätt beroende på i vilka kontexter de används i litteraturen. I vissa sammanhang menar man att en genre kan innehålla flera texttyper och i andra sammanhang används texttyp och genre synonymt. För en djupare definition av termer som *texttyp* och *diskurs* hänvisar jag till Ledin (2000). Gibbons (2006) använder termen texttyp när hon relaterar till de genrer som förknippas med skolan och jag väljer att använda begreppet texttyp på ett liknande sätt i min studie. Olika texttyper har enligt Gibbons (2006) vissa specifika språkliga drag som gör att man kan känna igen dem och skilja dem från varandra. Gibbons har sammanställt de 5 vanligaste texttyperna i skolan (se figur 2).

För en mer ingående beskrivning hänvisar jag till Derewianka (1990). Sellgren (2005) gör en liknande uppställning av skolans genrer utifrån Schleppegrell (2004: 85) men på en lite mer avancerad nivå och med ett tillägg av de analytiska genrerna: *redogörande* och *förklarande* (bilaga 3).

Metaspråk – ett språk för att tala om språk

I flera forskningssammanhang har olika samtalskulturer barn ingår i beskrivits (Liberg, 2003). Fokus har varit på samtalets form, i vilket sammanhang samtalet äger rum, ämnets karaktär samt hur barnet deltar i samtalet. Vi påverkar och skapar de kulturer vi lever i genom att delta i de språkliga och sociala processer som samtal innebär. Barn kan redan i tidiga år delta i olika slags samtalsformer och ju fler de mött och skapat sig erfarenhet av, desto lättare får de att möta skriftspråket i skolan (Kamberelis & Bovino, 1999; Liberg, 2003). Med stöd i sina sociala och kulturella erfarenheter kan barnen göra skillnad mellan olika slags texter i skolan. Det är dock vanligast att de främst möter formerna för händelsetecknade och berättande så kallade narrativa genrer under de första åren i skolan.

Barn är olika rustade för att ta sig an och förstå olika former av språk när de börjar skolan och läraren behöver därför sätta fokus på text från allra första början. Lärarens förmåga att stödja alla elever så de kan ta sig an och förstå olika slags språk i skolans ämnen är högst betydelsefullt. Christie (1985) oroar sig över att marginaliserade elever, elever som inte kommer från medelklass eller talar engelska som sitt modersmål, inte får en explicit, särskild, undervisning i olika klassrumsgenrer. Även Kress (1989) belyser det faktum att barnen kommer till skolan med olika grad av litteracitet med sig beroende på hemmiljön och han ger exempel på barn från innercityslummen i Sydney som inte kan delta på samma sätt i skolans aktiviteter som barn från medelklassfamiljer. Enligt Heath (1999) krävs att läraren är medveten om elevens bakgrund och vilken slags information eleven behöver för framgång i skolan. Lärare har inte varit medvetna om betydelsen av en explicit genreundervisning (Christie, 1985) och därför heller inte uppmärksammat skillnaden i språk. Det har lett till att det finns en *dold kunskap* om språk som minskar elevernas chans till förståelse för skolans alla genrer.

Typ av text	Återgivande text Vad jag gjorde i helgen	Berättande text (narrativ) Elefanten och musen	Beskrivande text (faktatext) Insekter	Instruerande text Hur man lagar mat	Diskuterande text (en sida) Argumenterande text (två sidor)
Syfte	Att berätta vad som hänt	Att underhålla. Att förmedla kunskap	Att förmedla information.	Att förklara hur något görs.	Att övertala andra, att välja sida och komma med argument.
Struktur	Orientering (berättar vem, var, när.) En serie händelser. Personlig kommentar/ slutsats	Orientering (berättar vem, var, när.) En serie händelser. Problem. Upplösning.	Allmänna upplysningar. Karaktäristik (t.ex. naturlig hemvist.) Karaktäristik (t.ex. utseende.) Karaktäristik (t.ex. föda etc.) Kan ha underrubriker.	Målinriktat. Stegvisa moment.	Personliga ställningstaganden. Argument och bevis. Ev. motargument och motbevis. Slutsats.
Sammanlänkande ord	Tidsord (<i>först, sedan, därefter, efteråt, vid dagens slut.</i>)	Tidsord (<i>en dag, det var en gång, senare, efteråt, till slut.</i>)	Förekommer vanligtvis inte.	<i>för det första, för det andra, för det tredje, till slut, etc.</i>	<i>för det första, för det andra, dessutom, därför, emellertid, å andra sidan.</i>
Andra språkliga drag	Dåtid, berättar vad som hände. Beskrivande ord.	Dåtid, berättar vad som hände. Handlingsverb. Beskrivande ord. Kan innehålla dialog och sägeverb.	Verben ”att vara” och ”att ha” förekommer ofta. (En fluga är en insekt. Den har sex ben.) Specifikt ordförråd.	Verb som ger instruktioner (t.ex. <i>ta, blanda, lägg till, hacka, grädda.</i>)	Språk för att övertyga kan förekomma (t.ex. <i>det är uppenbarligen fel, det är utan tvekan dumt att...</i>)

Figur 2. De vanligaste texttyperna i skolan (Gibbons, 2006: 89)

Christie ger ett exempel på vad det kan leda till när läraren inte är medveten om betydelsen av att skapa ett metaspråk om genre i klassrummet. Exemplet är hämtat från 6-åringar som ska lära sig om kycklingens utveckling. De undersökte tillsammans förloppet på olika sätt, läste beskrivande rapporter och diskuterade vad de upplevde. Därefter bad läraren eleverna att skriva en kort *berättelse* om kycklingens utveckling utifrån en bildserie. Det visade sig då att barnen blandade olika genrer när de skrev. De skrev en del av texten i berättande form och en del av texten var mer lik beskrivande rapport, faktatext. Slutsatsen Christie drar av det är att läraren förvirrar barnen genom att låta dem ingå i ett undersökande, experimentellt sammanhang för att sedan be dem skriva en *berättelse* om kycklingen. Den kontext de arbetat i var av en undersökande karaktär och inte en berättande form. Om läraren hade haft kunskap om språkets uppbyggnad och explicit visat på strukturen för den genre klassen arbetat med hade barnen fått hjälp att skriva sin text enligt Christie.

Eleven behöver stöd i att förflytta sig från ett mer vardagligt språk med enkla ord mot ett mer skolrelaterat språk. I praktiken innebär det att eleven kan gå från att berätta och beskriva till att skriva med ett för ämnet passande fackspråk (Cummins, 2000; Gibbons, 2006). Samtala, lyssna, skriva och läsa är dimensioner av språket som alltid bör finnas med i all verksamhet. Redan under de första skolåren kan elever behöva hjälp med att förstå hur en text är uppbyggd. Likaså hur man kan formulera en tankegång, att sätta in språket i ett sammanhang samt få förståelse för skillnader i hur man formulerar sig i olika genrer. När eleven har behov av hjälp gällande dessa delar är det en fördel om läraren har kunskap om sitt ämnes språk. Eleven kan få hjälp vid det aktuella tillfället och då krävs inte lösryckta, särskiljda moment och lektioner i grammatik och stavning (Gibbons, 2006).

En framgångsfaktor för att lyckas med läs- och skrivprocesser är när eleverna själva får möjlighet att uttrycka sig i tal och skrift. Elevernas egna texter bör därför tas tillvara och lärare som använder elever som textresurser utvecklar tänkande individer. Det är dock ett fåtal lärare i den *Nationella kvalitetsgranskningen* (Skolverket, 1999) som har förståelse för hur olika texter är uppbyggda och att de används för att uttrycka olika typer av kunskap (ex kunskap om att läsa tabeller, diagram och figurer). Fokus är främst på berättande/narrativa texter. Flera studier (Christie, 1985; Martin, 1989, m.fl.) har identifierat de mest dominerande textformerna och kommit fram till att det främst är narrativa/berättande texter som eleverna arbetar med utifrån ett processinriktat skrivande under stor del av skoltiden. Barnen skriver fritt och ofta om samma ämne. Christie (1987) ifrågasätter att barnen lär sig att skriva narrativa texter först. Hon hänvisar till sina egna studier som visar att faktatexter är enklare i sin uppbyggnad än berättande texter. Även Gibbons (2006) påpekar att en av de vanligaste

texttyperna som eleverna förväntas använda tidigt i skolan är den berättande. Enligt Gibbons är det lite ironiskt eftersom det förmodligen är en av de mest komplexa texttyperna.

En genrebaserad pedagogik från Australien

I slutet av 1980-talet och i början av 1990-talet efterlystes en pedagogik i Australien som kunde utveckla elevers språkfärdigheter. Martin och Rothery (se Hedeboe & Polias 2000:194) tog sig an uppgiften och tillsammans utvecklade de en genrekomponent och en genrepedagogik utifrån Hallidays systemisk funktionella lingvistik. En pedagogisk modell som skapades var *genre-cirkeln* (se s. 20-21). En viktig och framträdande roll för att kunna lära sig läsa och skriva och förstå olika genrer är att kunna reflektera över själva språket, hur det är uppbyggt och hur det används i olika sammanhang. Martin och Rothery strävade efter att skapa en pedagogik som vägledde eleverna till att förstå genre som var karakteristisk för deras kultur och som de kunde förhålla sig kritiska till och förstå utan att enbart kopiera. De ställde sig även frågan hur lärare kan utvecklas till auktoriteter utan att vara auktoritära. Ett syfte med pedagogiken var att mindre privilegierade elever skulle ges möjlighet att nå bättre framgång i skolan. Lärares bemötande gentemot den genrebaserade språkmodellen var positiv och de ansåg att pedagogiken gav dem ett gott stöd i undervisningen. En omfattande forskning startade i anslutning till projektet (Hedeboe & Polias, 2000).

Derewiankas (1990) framställning av genre i skolan har sin grund i systemisk funktionell lingvistik. Derewianka beskriver en grupp lärare som observerades under några månader då de arbetade med att bygga upp förståelse för och kunskap om text i den vanliga klassrumssituationen i år 2-5. Varje genre (återberättande, instruerande, narrativa/berättande, beskrivande, förklarande och argumenterande) bearbetades utifrån dess syfte, specifika egenskaper och språkliga drag i autentiska sammanhang. Syftet var att visa på hur lärare kan arbeta med att utveckla kunskap om genre och dess språkliga drag tillsammans med elever som kan behöva extra stöd i att ta sig in i och förstå text. Likaså Hasan (1989) ger exempel på hur olika slags genrer kan analyseras och hon lyfter fram vikten av att medvetandegöra skillnaden mellan det *talade* och det *skrivna* språket.

Hedeboe & Polias (2008) presenterar en genrebaserad modell för arbete med text och grammatik, även kallad *funktionell grammatik*. Bokens teoretiska ram är sociokulturell teori och den systemisk funktionella lingvistikens och inspiration hämtas från genrepedagogiken, den så kallade Sydneskolan. Modellen vänder sig till alla lärare i skolans olika ämnen.

Författarna vill ge en bild av hur lärare i skolan kan arbeta med genre, språk, pedagogik och funktionell grammatik i en kontext. Genrepedagogiken har rönt stor framgång i södra Australien (Hedeboe & Polias, 2000) där arbetssättet är väl utvecklat i flera skolor och där lärarna har en gedigen utbildning i att arbeta med ämne och språk i ett sammanhang. Inte minst har flerspråkiga elever fått en möjlighet att tillägna sig skolans språk med hjälp av den specifika stöttning modellen innebär.

I genrepedagogiken (Hedeboe & Polias, 2008) får lärare redskap för hur man i klassrumssituationen utvecklar förståelse för text, beskrivning av text och hur text produceras i olika ämnen. Utgångspunkten är *betydelse* och elevers *förförståelse* av text utifrån olika kulturella och sociala sammanhang. Det är en stor utmaning att få med sig alla elever i skolans ofta främmande språk enligt författarna. Långt ifrån alla elever känner sig bekanta med skolans textvärld och det skapar en känsla av utanförskap redan under skolans första år. Referensramar för hur text byggs upp och används, hur samtal förs i olika situationer skiljer sig åt beroende på vilken social och kulturell kontext vi vuxit upp och deltagit i. På de högre nivåerna i skolan kan språket vara totalt obegripligt för vissa elever. Genom en specifik stöttning och ett medvetet arbete med text i kontext kan alla elevers chanser till delaktighet öka menar Hedeboe & Polias. Lärare är tvungna att bli medvetna om sitt ämnes specifika språk så de kan stödja eleven i att ta till sig språket och därmed kunskaper i ämnet. Genom att ta hjälp av olika redskap lär sig eleven att se språkliga drag i texterna. Med den förståelsen i bagaget kan eleven nå fram till själva syftet, att kunna ”skapa, beskriva, kritiskt tolka och värdera olika typer av texter” (s.15).

I ett kretslopp, en s.k. *Cykel för undervisning* beskriver Hedeboe & Polias (2008) relationen mellan de olika deltagarna i processen. Modellen är baserad på Callaghan & Rothery (1988) och kallas på engelska för *the Curriculum Circle* (se även Derewianka, 1990, Gibbons, 2006). Den närmaste utvecklingszonen och Vygotskijs tankar om interaktionen mellan deltagarna bildar utgångspunkt för arbetet. Eleverna lär sig bäst om de får utmaningar och höga krav tillsammans med ett specifikt stöd. Lärarens roll framhävs då eleven ska tillägna sig både kunskap om ämnet och språket i ämnet. Författarna beskriver fyra steg i kretsloppet, som samtidigt belyser den ständiga interaktionen mellan undervisning och utvärdering. Beroende på elevernas kunskaper om olika genrer väljs de steg ut i processen som känns relevanta för elevens förståelse av text och ämne. Ibland arbetar sig klassen igenom alla steg i modellen, ibland utelämnas något steg eller ett särskilt fokus hamnar på något av momenten, allt med utgångspunkt i elevernas förförståelse. Så här beskrivs arbetsgången:

1. *Bygga upp kunskap: Pedagogiskt engagemang*

Läraren tar reda på elevens förförståelse om ett ämne eller en genre, tankar, handlingar och skillnader i kunskap mellan olika individer. Ett tydligt syfte och mål formuleras. En bra dialog och relation mellan lärare och elev byggs upp. Elevens kunskap om själva ämnet är lika väsentligt som kunskap om textkonstruktion. Därför får eleven söka kunskap i ämnet för att senare kunna skriva om det.

2. *Modellering och dekonstruktion*

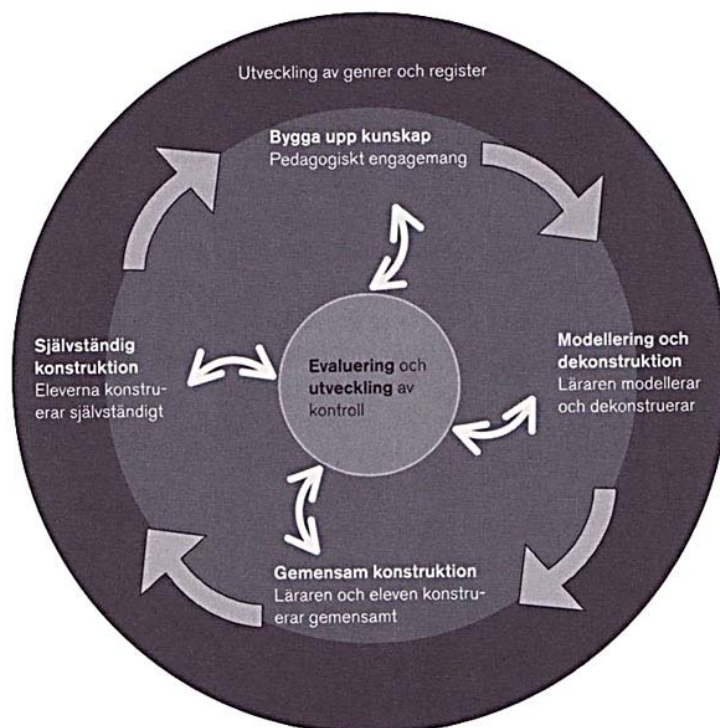
I det andra steget skapas en förmåga att förstå och producera text. Genom att ta sig an modelltexter undersöker eleverna hur man kan känna igen olika slags genrer och hur de är uppbyggda. Ett resonemang förs om texten när sitt syfte utifrån kontexten. Genom samtal upptäcks olika mönster och ett gemensamt språk skapas i klassen för att tala om språk, ett så kallat metaspråk.

3. *Gemensam textkonstruktion*

Därefter skriver lärare och elever en gemensam text, i helklass eller i mindre grupper. Syftet är att skapa en modell för en specifik genre. Beroende på vad som krävs kan gruppen välja att skriva en hel text eller bara en inledning eller ett stycke av en text. Eleverna kan lära sig mer genom att läsa varandras texter och i samtal delar alla med sig av sina kunskaper om ämnet, texten och kontexten. Med den tydliga stöttningen arbetar eleven på en hög kognitiv nivå.

4. *Självständig textkonstruktion*

I de första stegen har förförståelsen blivit synlig och en kontext har skapats för undervisningen genom att gruppen har samtalat om texten och ämnet och skrivit en gemensam text. Nu ger läraren eleven stöd i att skriva på egen hand. En gemensam kunskapsbas har byggts upp i klassen om både ämne och språk. Genom respons och feedback kan eleven gå från gemensamma processer till det självständiga skrivandet.



Figur 3. Cykel för undervisning och lärande (Hedeboe & Polias, 2008: 15).

Kuyumcu (2004) kallar modellen *Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning*. Genom att i klassrumssituationen lyfta fram språkanvändningens olika mönster som gäller för kommunikation i en specifik kultur synliggörs hur språk byggs upp och i vilken situation ett visst språk används kopplat till ett ämne. Eleverna får hjälp av ta sig an olika texter och dess syften. De arbetar med texters övergripande struktur, lexikala delar, grammatik och vilken mottagare texten vänder sig till. De övar sig även i att presentera och framställa texter i en viss kontext. Med en explicit undervisning av olika genrer kan ett stort antal elever, inte enbart elever med ett annat modersmål än svenska, utveckla sitt språk och få en ökad förståelse för text, muntlig och skriftlig, som de möter i vardagen. Det är ett arbetssätt som utgår från alla elever i klassrummet och som ger extra stöd till de elever som behöver oavsett etnisk eller kulturell bakgrund.

Flera forskare i Sverige har intresserat sig för och skrivit om genrebaserad undervisning utifrån SFL. I aktionsforskningsstudien *Ämne och språk -språkliga dimensioner i ämnesundervisningen* (2006) belyser författarna centrala genrer i skolan utifrån bland annat Gibbons (2006) och Schleppegrells (2004) modell (se figur 2 och bilaga 3). De ger även exempel på och jämför texter inom olika genrer. Vidare beskriver studien lärares arbete med "cirkelmodellen" i år 6-9, utifrån de fyra olika faser modellen är indelad i. Även Sellgren (2005) skriver om genrebaserad undervisning i praktiken.

Kritik mot genrepedagogiken

Den genrebaserade pedagogiken har varit utsatt för omfattande debatt och kritik genom åren. Enligt Kuyumcu (2004) har både lärare och forskare kritiserat genrepedagogiken från Australien. Motståndare som hör till den amerikanska nyretoriken (Freedman & Medway, 1994) hävdar att genre inte kan läras ut för att individen socialiseras in i en kulturs uttryckssätt i språk och handling. I skrivandeprocessen ska individens tankar och kreativitet vara i fokus. Motståndarna menar att allt för stort fokus hamnar på grammatik i genreskolan trots den mer funktionella inriktningen. Den strikta styrningen påverkar fantasin och kreativiteten negativt och den personliga rösten försvinner. Även Halliday (1978) påtalar att individen socialiseras in i en kulturs konventioner precis som motståndarna påpekar. Men han menar att ett explicit förhållningssätt där lärare och elever samtalar om språk i olika sammanhang stödjer elevers förmåga av att få syn på och ta till sig nya konventioner. Förespråkarna för en explicit genreundervisning utifrån SFL betonar att skrivande är en ”social aktivitet, avsedd för givna mottagare, med ett särskilt syfte och i en specifik kontext” (Kuyumcu, 2004: 592). Denna specifika kontext menar förespråkarna måste göras synlig för både lärare och elever eftersom de kulturella normer som råder i skolan ofta är osynliga.

Den amerikanska nyretoriken (Freedman 1994) tar alltså avstånd från Sydneyskolans fördjupade fokus på lingvistisk analys utifrån scheman. Enligt nyretoriken är allt för stor betoning på textuella kännetecken och grammatiska funktioner i den sociosemiotiska modellen. Motståndarna menar att få texter fyller de fastställda genrekonventionerna och lyfter fram att en genre ofta består av olika texttyper, s.k. macrogenre eller hybridgenre. SFL-anshängarna försöker få alla elever att använda samma typ av mönster när de skriver sina texter och detta modellande kan leda till en okritisk tillämpning av genrekonventioner enligt motståndarna. Nyretoriken har valt att istället fokusera komplexa relationer mellan text och kontext. De menar att behovet av att vilja kommunicera i en given diskursgemenskap leder till att individen förvärvar genrekunskapen. Den sociokulturella drivkraften ges stor betydelse. Å ena sidan hävdar genreskolan i Australien att genre lärs in genom förståelse för textstruktur och å andra sidan menar nyretoriken att genrekompetensen förvärvas genom tyst kunskap i en socialisationsprocess i en språklig gemenskap (Freedman, 1994). Det finns dock delar i de båda skolorna som liknar varandra. Ett exempel är det explicit primära i att se på och förstå genrer i ett socialt perspektiv, att lyfta fram betydelsen av kontexten. Båda traditionerna förespråkar även en stor exponering av olika genrer för att eleverna ska bli bekanta med dem (Freedman & Medway, 1994; Hedeboe & Polias, 2008). Freedman (1994) refererar till

Krashens syn på lärande och han framhäver att ett visst explicit arbete gällande olika kännetecken i text är relevant. Det kan vara olika texters utseende och form, organisation samt ett begränsat antal regler beträffande språkbruk, språkanvändning och interpunktion. Strategier gällande komposition kan också diskuteras explicit. Eleverna behöver möta olika genrer tidigt och fler förklarande och argumenterande modeller och det kan läraren ombesörja med lite fantasi och initiativrikedom. Eleverna kan i en kontext samtala om olika regler i text och därmed närma sig en större förståelse. Det krävs dock inte ett lika djupdykande arbete som i Hallidays systemisk funktionella teori (Freedman, 1994). Hedeboe & Polias (2000) menar att kritiken som bredde ut sig i början av 1990-talet var en följd av att lärare i Australien inte såg till den språk teori som ligger till grund för den genrebaserade pedagogiken och författarna påpekar att genre inte enbart är scheman som ska kopieras. Därför krävdes att lärares fokus mer hamnade på den lingvistiska modellen som ligger till grund för genrer och därmed vidgades förståelsen för pedagogiken.

När det processinriktade skrivandet och whole-language teorin slog igenom i skolan skedde något i det närmaste revolutionerande i skolan i Australien (Richardson, 1994). Ett antal studier och böcker om processinriktat skrivande och whole-language gavs ut och dessa skapade en bro till lärares vardag. Det processinriktade skrivandet togs varmt emot och lärarna började förändra sitt arbetssätt i flera steg. En syn var: *genom att skriva lär vi oss att skriva* och därmed försvann rädslan för att skriva i de tidiga åren. En syn på barnet som en som kan skriva blev resultatet av detta förhållningssätt och föräldrarna kände sig mer delaktiga i sina barns utforskande av skriftspråket. Året 1976 började Halliday på University of Sydney och i hans kölvatten hakade fler forskare på (Martin, Rothery and Christie) och utvecklade teorin som stödjer tanken om ett tidigt fokus på språkets regler. Det talar emot det anhängarna till den processinriktade teorin förespråkar, som hävdar att barnets egen röst ska styra skrivandet i de tidiga åren och att det viktiga är att barnen vill skriva och att de känner sig som skrivare. På samma sätt som anhängarna av det processinriktade skrivandet började sätta fokus på och kritisera den mer traditionella läs- och skrivpedagogiken, har anhängarna av genreteorin gjort detsamma gällande det processinriktade arbetssättet (Richardson, 1994). Det är endast de redan framgångsrika, medelklass eleverna som har möjlighet att lyckas i det processinriktade arbetssättet hävdar Martin (1985). När eleven inte får stöd i vad för slag kunskap som fordras utan själv kan välja utan särskild styrning av läraren, får inte eleven kunskaperna som krävs för att utveckla sin litteracitet effektivt och framgångsrikt. Det leder till att somliga elever misslyckas.

Metod

I det här kapitlet ämnar jag belysa undersökningens metodiska val och genomförande. Flera forskare vittnar om språkets betydelse för att alla elever ska lyckas nå framgång under skoltiden och i samhället. Förespråkare för genrepedagogiken/Sydneyskolan menar att en explicit undervisning kan bidra till att alla elever får möjlighet att känna delaktighet i skolans olika ämnen och språk (Gibbons, 2006; Hedeboe & Polias, 2000; m.fl.). Min ambition är att studera lärares uppfattningar om genrepedagogiken. Utifrån denna utgångspunkt grundar sig de val jag redovisar i min metodd.

Metodval

Valet av kvalitativ metod kändes relevant för mig då jag är intresserad av att försöka förstå hur lärare tolkar sin vardag, sin verklighet inom ett specifikt område. Att bedriva kvalitativ, pedagogisk undersökning är att studera hur utbildning/undervisning genomförs, kollektivt, kollaborativt och upptäckande genom medlemmarna av en kultur, utifrån ett perspektiv att förstå metoder. Det är interaktionen, i vilken människor är involverade, som vägleder oss i vad utbildning/undervisning är (Freebody, 2003).

Genom intervjuer och observationer samlade jag in ett empiriskt material som sedan studerades och analyserades i syfte att se hur ett antal lärare tolkar sin undervisning. I kvalitativ forskning ligger tyngdpunkten på en förståelse av den sociala verkligheten och hur deltagare i en viss miljö tolkar denna verklighet. För en vidare diskussion om kvalitativ forskning hänvisar jag till Bryman (2001).

I denna studie utgår jag från systemisk funktionell lingvistik (Halliday, 1978) och sociokulturell teori (Säljö, 2000), samt från ett specifikt arbetssätt som utkristalliserat sig från de grundläggande teorierna och som praktiseras i den australiska genreskolan (Gibbons, 2006; Hedeboe & Polias, 2008). Min avsikt är att se om/hur teorin omsätts i praktiken i en svensk kontext.

Urval

Syftet med studien är att undersöka hur sambandet mellan språk och ämnesinnehåll i olika undervisningssammanhang i skolans år 1-3 kan se ut i ett genreperspektiv. Det kan vara svårt att få tillträde till en social miljö som överensstämmer med forskarens behov (Bryman, 2001) och för mig begränsades urvalet betydligt av det faktum att jag sökte lärare som uttalat att de

arbetar explicit med genre i år 1-3. Jag var således intresserad av att komma i kontakt med skolor som sa sig arbeta med genrepdagagogik i olika ämnen.

Urvalet består av 7 lärare på två olika skolor som uttalat att de arbetar genrepdagagogiskt. Lärarna benämns med begreppet *deltagare* i studien och med könsbestämningen *hon* oavsett kön. Jag har valt begreppet *deltagare* framför *lärare* för att benämningen lärare som ofta återkommer i deltagarnas utsagor inte ska sammanblandas med deltagarna i studien. Urvalet genomfördes utifrån *bevämlighetsurval* (Bryman, 2001). Genom bevämlighetsurval ges möjlighet att samla in data från ett urval av respondenter som man inte har råd att missa, menar Bryman. Det specifika urvalet kan leda till att kopplingar kan göras mellan existerande resultat. En viktig aspekt att fundera över gällande ett sådant urval är att resultatet inte går att generalisera. Eftersom intresset var att se om/hur genrepdagagogiken kan omsättas i svensk praxis var jag angelägen om att undersöka skolor som sa sig arbeta efter Sydneyskolans pedagogik. Det fanns ingen ambition att få fram ett generaliserbart resultat. Intresset låg i att se hur 7 deltagare har tagit sig an den forskning som finns gällande genrepdagagogik nationellt och internationellt och hur de omsatt den i sin undervisning. Urvalet gjordes alltså utifrån relevans och meningsfullhet för teorin (Glaser & Strauss, 1967). Det väsentliga för mig var att teorin i min litteraturgenomgång kunde prövas utifrån urvalet.

Jag hade sedan tidigare kännedom om två skolor där lärare säger sig arbeta genreinspirerat. Jag tog kontakt med en lärare på varje skola via mejl (bilaga 1). På den ena skolan var det två lärare som arbetade genrepdagagogiskt sedan ungefär ett halvår tillbaka och de tackade båda ja till att delta i studien. På den andra skolan tillfrågades alla lärare som arbetar genrepdagagogiskt i år 1-3 om de ville vara med och 5 lärare tackade jag till deltagande. Skolorna ligger i olika städer och har ingenting med varandra att göra. Jag har ingen koppling vare sig till skolorna eller till lärarna som deltar i studien och jag har aldrig besökt skolorna tidigare. Ett specifikt urvalskriterie var att deltagarna skulle arbeta i år 1-3 och att de själva ansåg sig arbeta genreinspirerat. En av de 7 deltagarna är projektansvarig för arbetet med genre på sin skola och hon arbetade för närvarande inte i klass. Projektledaren utbildade och handledde personalen på sin skola i genrepdagagogik sedan snart ett år tillbaka då projektet startade. Projektledaren själv hade intresserat sig för och arbetat med genrepdagagogik i ca 4 år. Övriga deltagare arbetade som lärare i år 1-3 och två av dem arbetade även som specialpedagoger för elever upp till årskurs 6.

Skolornas så kallade anonymitet såg jag som en stor fördel då jag kunde göra min studie någorlunda förutsättningslöst. Jag hade ingen bild av skolorna eller deltagarnas arbetssätt och det gjorde att jag kunde agera mer objektivt i mötet. Jag visste dock att den ena skolan ligger i

ett mycket invandrartätt område och att den andra skolan ligger i ett område med främst svenska invånare med svenska som modersmål. Genrepedagogiken vänder sig mot alla elever men har visat sig haft en särskilt god inverkan på flerspråkiga elever (Gibbons, 2006 m.fl.). Det var därför intressant att skolorna i studien både hade flerspråkiga elever och elever med svenska som modersmål. Deltagarna hade inget emot att jag benämnde skolorna vid namn i studien, men jag har trots det valt att låta skolorna vara anonyma. Det kan vara svårt att skydda skolornas anonymitet eftersom det inte finns så många skolor/lärare i Sverige som arbetar genrepedagogiskt. Därför var det ur ett etiskt perspektiv en stor fördel att deltagarna var villiga att ”skylta” med vilka skolor de arbetade på.

Intervju och genomförande

Syftet med studien har ett relativt tydligt fokus och därför valde jag semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod (Bryman, 2001; Freebody, 2003) för att säkerställa att jag fick svar på det jag förväntade mig. Intervjuprocessen var flexibel på det sätt att intervjun styrdes av ett antal specifika frågeställningar som sedan kompletterades med nya frågor efterhand intervjuerna fortskred. Semistrukturerad intervju ger intervjuaren frihet att följa upp trådar under samtalet som kan vara intressanta i förhållande till studiens syfte (Freebody, 2003). Ambitionen var att formulera öppna frågor som var lättförståeliga. Intervjuguiden (bilaga 2) hjälpte mig att hålla fokus på studiens syfte och frågeställningar. Kvale (1997) framhäver vikten av att forskaren förbereder sig för intervjun på olika sätt. Ett sätt att förbereda sig är att sätta sig in i ämnet, att ha ett klart syfte med intervjun, att känna till olika intervjutekniker och att besluta sig för den lämpligaste metoden i just det specifika sammanhanget. Tankar om hur det empiriska materialet ska analyseras samt hur resultatet ska rapporteras bör ha övervägts innan intervjun. Mina förberedelser inför intervjuerna startade i en fördjupning av teori och forskning gällande genrepedagogik. Därefter utkristalliserade sig syftet med studien tydligare och det vägledde mig till relevanta frågeställningar i intervjuguiden.

Jag prövade frågorna i två *pilotundersökningar*. Det hjälpte mig att organisera frågeställningarna i en viss ordning. Jag upptäckte att vissa frågor resulterade i liknande svar och därför uteslöt några frågor. En fråga behövde förtydligas och förenklas i sitt språk.

Jag ställde frågor och följdfrågor under intervjuerna men jag deltog inte aktivt i samtalet. Enligt Kvale (1997) inverkar det personliga samspelet på den intervjuande. Jag försökte att genomföra intervjuerna utifrån ett reflekterande förhållningssätt till den eftersökta kunskapen och till den mellanmänniska relationen i intervjusituationen. Intervjuerna genomfördes på

skolorna och varje intervju tog minst 1 tim. Till min hjälp hade jag en diktafon. Deltagarna fick inte ta del av frågorna innan själva intervjutillfället, de hade enbart fått information om tillvägagångssätt och syfte med studien. Intervjuerna gav mig ett gediget material att analysera och den semistrukturerade intervjuguiden bidrog till att den information som kom fram var relevant och kopplad till studiens syfte. Valet av intervju som metod kändes självklar.

Observation och videoinspelning

Jag var även med i klassrumssituationer och genomförde videobservationer, då en explicit genreundervisning pågick. Jag har valt att endast redovisa en liten del av det empiriska materialet kring genomförda observationer och videoinspelningar. Anledningen till det är att det omfattande intervjumaterialet täckte det jag önskade få svar på. Det jag såg i klassrummen speglade det som framkom i intervjuerna och ett resonemang om det lyfts även fram i diskussionen.

Jag valde att inte vara aktiv i det sociala sammanhang jag befann mig i vid datainsamlingen, min roll var endast observatör. Information om och samtycke av videoinspelning (Vetenskapsrådet, 2002) skickades till berörda elever och föräldrar och endast en elevs förälder svarade nej till deltagande. Den eleven deltog inte i klassrummet vid de tillfällen jag filmade. Jag observerade och filmade i klasserna vid 10 tillfällen och under olika tider av dagen beroende på arbetspassens innehåll. Sparrman (2005) belyser att det är vanligare nu än någonsin tidigare att använda videokamera som verktyg för datainsamling vid kvalitativ forskning. Det är dock betydelsefullt att reflektera kring själva filmproceduren, etiska aspekter av filmandet samt kring problem som kan uppstå vid analys av data. Syftet med inspelningen styr bearbetningen av samtalsmaterialet och det kan ta sig olika uttryck, men det rör sig alltid om en transfer från tal till skrift. En transkription leder till att samtalet kan läsas som en skrift (Norrby, 1996). Fokus under analysen av det inspelade materialet var att se om utsagorna utifrån intervjuerna överensstämde med det som pågick i klassrummet. Jag lyssnade till och tittade på det inspelade materialet via datorn och samtidigt skrev jag ner mina iakttagelser. Transkriptionsmetoden som väljs ska vara avpassad till syftet med analysen menar Norrby (1996), vilket innebär att transkriptionen kan ge en grov återgivning eller en mycket detaljerad transkription. Min transkription kan liknas vid en mer grov återgivning då jag inte skrev ned sådant som pauser, hummanden och annat som utifrån syftet inte var relevant information.

Min uppfattning är att videoinspelningarna förlöpte smidigt och att eleverna fort glömde bort att jag fanns med under lektionen vilket underlättade insamlande av empiri. Observationerna hjälpte mig att se om deltagarnas utsagor överrenstämde med verkligheten.

Etiska ställningstaganden

Det kan finnas flera olika beskrivningar av en social verklighet och om det ska finnas en trovärdighet i studiens resultat så krävs att forskningen genomförs efter vedertagna regler (Bryman, 2001). Jag har valt att utgå ifrån Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer under datainsamling och analys gällande detta:

- Deltagarna informerades om studiens syfte och genomförande i ett tidigt skede. Jag upplyste deltagarna om att de deltog frivilligt och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan.
- Samtycke inhämtades från barn och föräldrar gällande videoinspelning i klassrummet.
- Deltagarna fick veta att alla personuppgifter kommer att vara konfidentiella.
- Deltagarna blev upplysta om möjligheten att ta del av resultatet innan studien publicerats.
- Deltagarna informerades om att insamling och lagring av empiriskt material hanteras med varsamhet.

Analys

Studiens trovärdighet

Jag väljer att använda begreppet *trovärdighet* istället för reliabilitet och validitet eftersom jag anser att det kriteriet är mer relevant och anpassat till kvalitativ forskning. Begreppet trovärdighet består av fyra delkriterier (Bryman, 2001: 258):

- tillförlitlighet
- överförbarhet
- pålitlighet
- en möjlighet att styrka och konfirmera

En forskares tolkning av materialet överensstämmer inte alltid med andras syn på det beskrivna vilket kan påverka studiens trovärdighet. Återkoppling till deltagarna kan ges om så önskas för att säkerställa att forskaren uppfattat verkligheten på ett korrekt sätt (Bryman, 2001). Jag erbjöd deltagarna att ta del av resultaten före publicering för att samtliga skulle få en chans att styrka och konfirmera innehållet, men ingen efterfrågade detta. Det är väsentligt att forskaren har en förförståelse gällande det fenomen som ska undersökas, att ämnet är känt. Forskaren måste även vara medveten om de föreställningar hon har som kan komma att påverka tolkningen av materialet (Linell, 1994). Jag har under resans gång blivit allt mer insatt i det ämne jag undersökt vilket har hjälpt mig att förstå sambanden i materialet bättre. En medvetenhet finns dock hos mig att förförståelsen kan påverka mina tolkningar av resultatet.

Genom transkribering av intervjuerna lärde jag känna materialet väl. Samtal-i-interaktion händer i flykten skriver Freebody (2003) och därför krävs en inspelning som man sedan kan gå tillbaka till och analysera ur olika synvinklar. Det finns flera skäl till varför en text bör transkriberas enligt Freebody. Ett skäl är att det är för svårt, för att inte säga omöjligt, för forskaren att minnas alla detaljer och att framställa dem på ett trovärdigt sätt. Ytterligare ett skäl är att forskaren i sin analys av transkriptionen kan upptäcka nya företeelser, gå bakom det förutsägbara och självklara och på djupet bekanta sig med materialet. Ett transkriberat material ger även andra forskare möjlighet att granska datainsamlingen. Dessa skäl tillsammans stärker studiens trovärdighet.

Transkriptioner kan variera mycket i noggrannhetsgrad (Linell, 1994). Beroende på syftet med analysen väljer man typ av transkription, det finns inte en transkription som är anpassad till alla ändamål. Jag skrev ut allt empiriskt material men jag noterade inte kortare pauser och hummanden eftersom jag inte ansåg det relevant utifrån hur jag valt att presentera resultatet. Transkriptionen var utöver det ordagrann. Kvale (1997) anser att intervjusamtalen struktureras genom utskrift. Det ger en överblick och är i sig början till en analys. Utskriften underlättade analys och tolkning betydligt. Det gav en helhetsbild av intervjuerna och jag blev väl förtrogen med materialet.

Kategorier

Efter att ha skrivit ut intervjuerna läste jag igenom dem ett flertal gånger. Jag upptäckte då olika företeelser som återkom i alla intervjuer och jag fick även syn på likheter och skillnader i uppfattningarna. Mina frågor var öppna men strukturerade (Bryman, 2001) vilket hjälpte

mig mycket under analysarbetet. Linell (1994) påtalar vikten av att kategorierna är detaljerade och att de har en systematisk sortering. Den kvalitativa analysstrategi jag följt överensstämmer även i stort med Glaser & Strauss (1967) teoretiska urvalsprocess. En generell frågeställning formulerades och ett teoretiskt urval bestämdes. Därefter samlades data in och analyserades. Insamling och analys av data skedde växelvis och parallellt. Jag sökte efter kategorier (se även Kvale, 1997) i det utskrivna materialet med utgångspunkt i studiens syfte. När en så kallad mättnad av teori har uppnåtts, när inte mer material behöver inhämtas, sker en generering av hypoteser som leder forskaren tillbaka till det teoretiska urvalet (Glaser & Strauss 1967). Jag försökte koppla samman teori och empiri med studiens syfte för att se om jag fått svar på mina frågeställningar. De kategorier som blev synliga under analysen bildar underlag för resultatets rapportering.

Resultat

I detta kapitel belyses resultatet utifrån de kategorier som framkom vid analys av datainsamlingen. Varje kategori avslutas med en sammanfattande analys. Jag inleder resultatdelen med att beskriva klassrumsmiljön utifrån observationer och videoinspelningar för att ge läsaren en bild av ett ”genreklassrum” och därefter går jag över till att belysa resultatet av intervjuerna.

Observationer i genreklassrum

I de flesta klassrum jag var med i satt eleverna en och en eller två och två. I ett par rum fanns möjlighet att sitta i grupper och i en klass hade eleverna själva valt hur de ville sitta. Deltagarna påpekade att platserna ändras utifrån klassens arbeten. Ibland sitter eleverna därför i grupp och andra gånger sitter de enskilt eller två och två. På en skola kunde man se tydliga spår av det genrepedagogiska arbetet i alla klassrum jag deltog i. Klassens arbeten med olika ämnen och teman satt uppe på väggarna. Det var bland annat texter och bilder om kroppen, dinosaurier och naturen. En beskrivning av olika genrer med tillhörande modelltexter fanns till allmän beskådan, ofta i anslutning till ovan nämnda teman. Begrepp från den funktionella grammatiken kunde betraktas på stora papper fastsatta i fönstren.

På den andra skolan fanns exempeltexter från fem olika genrer uppsatta på tavlan som deltagaren skrivit, men i övrigt kunde man inte se något genrepedagogiskt arbete i klassrummet. Deltagarna på den skolan hade relativt nyligen börjat arbeta med genre. Under

det explicita arbetet med genre relaterade de flesta deltagare vid flera tillfällen till det uppsatta materialet. De uppmuntrade eleverna att fundera över vad de arbetat med tidigare, bland annat genom att lägga texter på overhead och gå igenom språkliga drag, strukturer, innehållet i texten och så vidare. De läste även texter som klassen skrivit tillsammans och påminde varandra om vad det var för slags text och i vilket syfte texten skrivits. Det här citatet är hämtat från ett arbetspass i år 2.

Vi ska ju fortsätta med våra historiskt återgivande texter. Vi började ju med att läsa olika texter om hur det var för hundra år sen och vi tittade på Emil och Madicken, vad de hade för kläder, hur de bodde, hur det var i skolan och så, minns ni? Sedan intervjuade jag min gamla mamma utifrån de frågor ni ställde. Därefter skrev vi den tillsammans, den här historiskt återgivande texten och vi pratade ju samtidigt om hur en historiskt återgivande text kan skrivas för att man ska veta vilken text det är, kommer ni ihåg? Ska jag läsa texten högt för er innan vi fortsätter att skriva våra texter?

Varje lektion jag deltog i startade med att klassen arbetade tillsammans muntligt, med en övning eller med samtal om text och ämne och därefter arbetade eleverna oftast två och två eller enskilt med olika texter/bilder beroende på vilken fas i arbetet de var i.

En deltagare arbetade med högläsning under en lektion, så kallad *modelläsning*. Hon hjälpte eleverna in i texten genom att eleverna fick fundera över vad de hittills läst. Därefter läste deltagaren högt samtidigt som hon förklarade olika känslor och fenomen i texten. Med inlevelse visade och förklarade deltagaren med olika kroppsuttryck vad som hände i boken och läraren ”tänkte högt” om innehållet i boken. Eleverna lyssnade och tittade under tystnad.

När eleverna arbetade självständigt eller i par så var deltagarna mycket aktiva, de interagerade med eleverna på ett tydligt sätt. De gick runt och stöttade genom att vägleda eleverna vidare i texten, påminde om vilken slags text eleverna skrev och föreslog passande ord som eleven fick fundera över. En deltagare uppmuntrade ofta eleverna att ta hjälp av varandra och livliga samtal pågick som handlade om textens innehåll, funktion och uppbyggnad. Eleverna arbetade både praktiskt och mer språkligt, tankemässigt med ämne och text. Under ett par lektioner på de två skolorna var ljudnivån hög och vissa elever var okoncentrerade och pratade om annat. Deltagarna fick ägna mycket tid av lektionen åt tillrättavisningar.

Teori och funktionell grammatik

Den teori som i intervjuerna nämns ligga till grund för deltagarnas arbete med text och textaktivitet i genrepedagogiskt arbete i klassrummet är bland annat Vygotskijs sociokulturella teori. Interaktion, att man lär i samspel med andra människor i en kontext framhävs. Utöver det nämner vissa deltagare Hallidays systemisk funktionella teori (SFL) och forskare som skrivit om och som tillämpar Hallidays teorier på ett teoretiskt och pedagogiskt plan. De beskriver även litteratur de läst som berör genrepedagogik. Några av deltagarna återkommer till den systemisk funktionella grammatiken (SFG) och särskilt ett par deltagare försöker att beskriva de praktiska momenten samtidigt som de belyser begrepp från SFG. De talar om att den funktionella grammatiken har fokus på vad som händer med *kommunikationen* beroende på hur en text framställs och tolkas. Samtal om *hur* språket påverkas utifrån olika val ska stå i centrum. Det handlar inte om traditionell grammatik eller att sätta etiketter på ord. Det är själva funktionen och den stora massan av text som är intressant. Textens budskap, sändar- och mottagarrollerna är det väsentliga. I den funktionella grammatiken finns en progression utifrån vilken ålder eleverna är i. Arbetet med de olika funktionerna avancerar efterhand eleverna blir äldre och allt fler begrepp används som härstammar från SFG med stigande ålder. Så här uttrycker sig en deltagare.

”Man behöver de här tre delarna, man behöver SFG och så lite Vygotskij och så måste man ha cirkeln för undervisning och lärande”

Några deltagare lyfter inte fram SFG explicit i samtalen utan de pratar om ”cirkelmodellen”, olika genrer samt det rent praktiska, pedagogiska genomförandet. Deltagarna har i varierande grad deltagit i olika kurser där genrepedagogiken varit representerad. Vissa deltagare har nyligen börjat läsa om och arbeta med genre. En skola i min studie arbetar med ett genreprojekt som hela skolan är involverad i. Lärare på den skolan får kontinuerlig handledning i teori och praktik av en projektledare med kunskap om genrepedagogik. Den bok som väckt alla deltagares intresse gällande arbete med språk- och kunskapsutveckling och genrepedagogik är *Stärk språket Stärk lärandet* (Gibbons, 2006).

Sammanfattningsvis har deltagarna en varierad kompetens och utbildning gällande genrepedagogik. Deltagare som både läst nationell och internationell litteratur om genre, deltagit i kurser eller har fått handledning av deltagaren som också är projektledare på sin skola, har börjat utveckla en kunskap om både pedagogiken och teorin. Deltagaren som även är projektledare utmärker sig i att hon har en gedigen kompetens om både teorin och den

praktiska tillämpningen. För övrigt är deltagarna av varierad grad insatta i den funktionella grammatiken. Ett par deltagare anknyter specifikt till SFG och det är de som har mest utbildning i att arbeta med genre. Övriga deltagare beskriver ett genrepedagogiskt arbetssätt men de nämner inte funktionell grammatik i anslutning till sin utsaga och de använder sig inte av de olika begreppen som härstammar från teorin.

Interaktion och stöttning i klassrummet

Flera deltagare framhäver vikten av social interaktion i det språk- och kunskapsutvecklande arbetet. Lärarens förhållningssätt är avgörande för om eleverna ska lyckas. Genom att följa ”cirkeln för undervisning och lärande”, även kallad ”cirkelmodellen” av några deltagare (se s. 20-22) får eleverna möjlighet till samspel och samarbete både med kamrater och med läraren. Läraren måste veta vad hon gör och ha klart för sig hur texter är uppbyggda för att kunna skapa ett metaspråk i klassrummet påpekar en deltagare. Arbetet med språk och kunskaper i en kontext bygger mycket på ”tillsammans” och i det arbetet skapar läraren modeller/förebilder för hur text kan angripas. Muntlig och skriftlig textproduktion skapas i en interaktion mellan lärare och elever och mellan elev och elev. En annan viktig del som framhävs är den specifika stöttning läraren ger eleven, inte minst i det egna skrivandet/producerandet av text. Ska läraren kunna stötta eleven vidare mot mer avancerade nivåer krävs att läraren har kunskap om dels hur man stöttar på ett funktionellt sätt samt vad nästa nivå är för eleven. En deltagare menar att lärare generellt har svårt med stöttning. Ett sätt att stötta eleven mot att nå en mer avancerad nivå är att arbeta mer tillsammans hävdar deltagaren. Ju längre tid elever och lärare arbetar med att tillsammans bygga ut fältet, kunskapen om ämnet och att arbeta med textens språkliga drag och uppbyggnad, desto större chans är det att eleven själv kan producera en text utifrån de krav läraren ställt. Sammanfattningsvis menar deltagarna att interaktionen mellan lärare och elev är mycket väsentlig i det språk- och kunskapsutvecklande arbetet. Lärarens roll som vägledare i det explicita arbetet med text i alla ämnen framhävs. Läraren är experten som stöttar eleverna till att själva bli experter i ämnet och till att utveckla ett metaspråk i klassrummet. Nyckelordet är ”tillsammans”.

Mål med det genrepedagogiska arbetet

Målet med genrepedagogen är att eleverna ska få verktyg för att bli framgångsrika i skolan och med det menas att eleverna ska klara av det de förutsätter sig, att de ska känna delaktighet

i skolan och i livet i stort. På sikt innebär det att eleverna ska bli aktiva samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle påpekar en deltagare.

...att de ska få verktyg för att bli framgångsrika skolelever och på sikt aktiva samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle. För att demokratin ska fungera som det är tänkt så kräver det ju att alla är aktiva samhällsmedborgare, som kan ta aktiv del av och ta till sig den text eller det maktspråk som finns i samhället. Att sätta sig in i samhällsfrågor, att kunna skriva text som värderas i samhället...

Eleverna bör kunna skilja mellan talat och skrivet språk och de ska ha kunskap om hur olika texter framställs för att nå sitt syfte. Målet är även att eleverna ska lära sig att skriva texter som är lätta att ta sig in i. Med stöd av rubrik, underrubrik, "hypertemameningar" och andra språkliga drag ska läraren stödja elever i att kunna skriva en text som har ett avancerat språkbruk och en tydlig struktur som vägleder eleven. Diskussioner förs om funktionen med texten och hur vi kommunicerar med texten. Målet är att eleven ska se på text ur ett helhetsperspektiv och utifrån meningsfullhet. Läroplanen är enligt en deltagare inte formulerad så att vissa kunskaper och ämnesområden ska bearbetas vid en viss tidpunkt utan det är mer övergripande mål. Det är viktigt att läraren sorterar i stoffet, väljer ut det väsentliga och förkastar annat. Lärare bör ställa sig frågor om vad som är väsentlig kunskap för elever som bland annat har ett annat modersmål än svenska, som kan vara födda i ett annat land med en uppväxt i en annan kultur. Lärare behöver kritiskt granska ämnesinnehållet om de vill att eleverna ska nå målen och känna delaktighet i skolan.

Övriga mål med genrepdagogen är enligt deltagarna att det explicita arbetet med text ska starta i de tidiga åren och när eleverna kommer upp i år 5-6 ska de vara så säkra på formalian att de kan ägna mer tid åt ämnesinnehållet. Läraren ska ge eleverna verktyg för hur man tänker kring läsning och med vilka ögon man läser beroende på texten.

Sammanfattningsvis uttrycks att det finns ett så kallat *maktspråk* i samhället som värderas högt av samhällets medborgare. Det är nyckeln till framgång att behärska maktspråket. Det finns dock en relativt stor grupp elever i skolan som inte lyckas få tillgång till detta språk bland annat på grund av lärares okunskap om vad som krävs i undervisningen. Flera deltagare uttalar att lärare i skolan oreflekterat väljer ämnesinnehåll utan att ta hänsyn till den mångfald och skillnad i erfarenheter och kunskaper som finns i klasserna. De anser att lärare borde granska läromedelstexterna/stoffet i olika ämnen med kritiska ögon.

Nationella mål för år 3

En deltagare hänvisar till kommande nationella mål för år 3. Hon anknyter till det arbetet som föregick utvecklandet av genrepedagogiken i Australien då tusentals texter samlades in för analys. En liknande forskning pågår enligt deltagaren i Sverige men i mindre skala. Med utgångspunkt i den svenska forskningen har en tillsatt grupp föreslagit att man bör arbeta explicit med genre redan i de tidiga åren i skolan. Därför präglas de nya nationella målen för år 3 av genrekompetens. Deltagaren anser att det är positivt att genrekompetensen fokuseras men hon bekymrar sig över hur målen i praktiken ska tas i bruk.

...om man vill få det att bli genrepedagogisk undervisning (relaterar till nya mål för år 3) men det står ingenting om genre i läroplanen och det finns inte etablerat på lärarhögskolan och man har inte lärare på högskolan som kan undervisa i det. Då tror jag att den enda effekten det får är att genrepedagogikens tankar förflackas och de (målen) får inte den effekt de kan få. Och då tycker jag att man stulit nåt som man inte har rätt att stjåla...

Okunskapen om genrepedagogik är stor enligt deltagarens utsaga och de begrepp som finns med i styrdokumentet gällande genre är begrepp som redan förekommer i skolan. Det kan leda till att lärare arbetar vidare som förut utifrån de konnotationer, betydelser, de redan laddar begreppen med. Det krävs en beskrivning av genrepedagogiken med en tydlig koppling till målen för att lärare ska få förståelse för hur målen ska tolkas och angripas.

Som en ytterligare komplikation har heller inte lärare på våra lärarutbildningar kunskap om och erfarenhet av praktisk genrekompetens i den utsträckning som krävs menar deltagaren. Det finns en stor risk att utbildningen i genre hamnar på en allt för abstrakt och formalistisk nivå så att lärare inte lyckas omsätta kunskapen i praktiken. De nationella målen för år 5 nämns i relation till nya nationella mål för år 3. Flera deltagare som arbetar i de tidiga åren vittnar om att de inte är bekanta med målen för år 5 eftersom de inte arbetar i de stadierna.

Sammanfattningsvis beskrivs en oro gällande bristen på genrekompetens hos lärare som ska arbeta med nationella mål för år 3. En deltagare lyfter även bristen på praktisk genredidaktik hos lärarutbildare som ska utbilda blivande lärare i genrepedagogik. En rädsla uttrycks att kunskapen inte ska gå att omsätta i praktiken. En stor risk finns att lärare kommer att fortsätta arbeta med text som de gjort tidigare trots de nya målens fokus på genre och därför behövs ett kommentarmaterial om genre i anslutning till de nya målen. Flera deltagare

som arbetar i år 1-3 har inte kunskap om eller framförhållning gällande nationella mål för år 5. De ser inte ett behov av att vara insatta i målen på det stadiet för att de själva inte arbetar med de åldrarna.

Från processinriktat skrivande mot mer explicit undervisning

I intervjuerna beskriver deltagarna hur de gått från ett mer processinriktat arbetssätt och förhållningssätt till lärande mot ett mer explicit sätt att undervisa om språk. En deltagare som främst undervisar elever med svenska som modersmål beskriver hur hon innan hon började intressera sig för genrepedagogik uppmanade sina elever att skriva fritt.

...nu ska vi skriva och så skrev vi, skriv sagor och så skrev ju barnen för de har sådan skrivglädje, som lärare tänkte jag att huvudsaken de har något kul att skriva om...

Hon beskriver även hur de skrev faktatexter och eleverna uppmanades att inte skriva av, att inte kopiera texten. Efter att ha gått en kurs i flerspråkighet och därigenom läst en del om genrepedagogik har hon ändrat sitt förhållningssätt till text och att skriva av text. Nu använder hon modeller för att eleverna ska tillägna sig kunskaper om text och i den genrepedagogiska modellen är det tillåtet att skriva av i lärandesyfte. Modellen med att först arbeta tillsammans, att bygga ut kunskaperna om fältet och att prata om språket kopplat till ämnet ledde till att fler elever kunde följa med i undervisningen. Deltagarna uttrycker även att de själva har utvecklat en medvetenhet om hur texter är uppbyggda, syfte med texten, vem mottagaren är, till skillnad mot när de arbetade mer processinriktat. Då reflekterade de inte något särskilt kring texten och de talade inte med eleverna om språket i ämnet. I genrepedagogiken tar deltagarna på sig andra "glasögon" när de tittar på en text eller läser en bok. De uttrycker även att både de och andra lärare med dem redan arbetar med olika genrer i de tidiga åren, men i det mer processinriktade arbetssättet lyfts inte kunskaper om text fram explicit. Texternas funktion och uppbyggnad görs inte synliga för eleverna.

Det processinriktade sättet som en deltagare själv undervisades i under uppväxten är förödande för elever som inte har målspråket med sig från födseln hävdar hon. Hon ställer sig frågan hur eleverna ska kunna skriva när de inte har orden för att skriva och heller inte verktygen för hur de ska skriva olika texter. I det processinriktade arbetssättet läser ofta eleverna tyst för sig själva och deltagaren hävdar att det inte fyller någon särskild funktion om

inte eleverna får bearbeta texten de läser. Läraren måste sätta fokus på olika processer i texten för att elever ska förstå hur de själva kan lära sig av det de läser, att de inte enbart ska tillägna sig orden och innehållet utan även hur man t.ex. uttrycker olika känslor och händelser.

Exempel på hur eleverna högt upp i åldrarna fortsätter att binda samman satser med *och sen och sen* nämns. Genom genrepedagogiken lär sig eleverna redan i de första åren i skolan hur de exempelvis kan använda olika tidsord och andra sammanlänkande ord för att få ett bättre flyt i texten.

En deltagare har använt performansanalysen som ett led i att utveckla det mer processinriktade arbetssättet och analyserna av text gjordes oftast i svenskämnet. Hon menar att hon trots performansanalysen inte fick med sig elever som hade svårt för att skriva och att förstå text. Därför blev Gibbons bok (2006) ytterligare ett verktyg när den kom som stöttade eleverna i både ämne och språk. Deltagaren hänvisar även till den mer traditionella grammatikundervisningen som var vanlig under tiden före det processinriktade lärandet. Det finns inget likhetstecken mellan den traditionella synen på hur språk lärs och genrepedagogik, det ska inte blandas ihop menar hon. Något som alla deltagare framhåller slutligen är att i det processinriktade klassrummet klarar sig elever som är i framkant medan de som har det svårt inte får tillräckligt stöd i sin utveckling.

Sammanfattningsvis förordar deltagarna genrepedagogiken. De hävdar att eleverna behöver fler redskap och ett tydligt stöd för att kunna utveckla sitt språk och sin förståelse för alla ämnen i skolan och det kan inte det processinriktade arbetet bidra med. Förståelsen för att arbeta med språk i alla ämnen har ökat hos deltagarna. Det finns dock en oro för att lärare generellt inte ska se skillnaden mellan olika pedagogiska skolor; den mer traditionella grammatikundervisningen, det processinriktade arbetssättet och genrepedagogiken.

Modeller för lärande

I intervjuerna framkommer att *modeller för lärande* är väsentligt i det genrepedagogiska arbetet. I en explicit undervisning av genre får eleverna intresse för text och läraren får *redskap* för hur text ska skrivas utifrån den systemiska funktionella lingvistik (SFL) och genrepedagogiken. En deltagare kallar genrepedagogiken för ”en explicit undervisningsmodell” och det innebär att läraren visar på modeller för hur man kan gå tillväga när man tillägnar sig språk och kunskaper. I genrepedagogiken ges *mallar* för hur en text ska skrivas och med vilka ögon texten kan beskådas, vilket vägleder både lärare och elev. Deltagarna känner sig säkrare i sin lärarroll när de följer en struktur för hur olika genrer ska

angripas. Mallarna bidrar till att det svenska språket och dess domäner blir tillgängliga för alla elever och inte endast de som har ”rätt föräldrar”.

Modeller som nämns är matriser som beskriver olika typer av genrer, syftet med texten, strukturer och språkliga drag samt vilka ord som länkar samman satser och stycken. Deltagarna beskriver även *modelläsning* som har till syfte att ge eleverna verktyg för att ta sig in i texten på ett djupare plan. I modelläsning tänker läraren högt kring det innehåll som högläses, frågor ställs till texten och dess syfte och tankar, känslor och händelser lyfts fram och förklaras av läraren. Läraren försöker genom det ge eleverna ”inre bilder” och lära dem hur man tänker ”bakom det skrivna”. Läraren vill få eleverna att sätta fokus på olika företeelser under läsningen och det lyfts fram under läsningens gång. Genom samtal med eleverna och genom en explicit modelläsning ges eleverna modeller för hur språk används. Enligt deltagarna får eleverna *redskap* för hur olika typer av text framställs genom dessa modeller. Det saknade en deltagare under sin egen skolgång.

...jag gick själv vilse i svenskan pga. att jag saknade en formalia i skolan.
Svenskan var så flummig och det fanns inga regler för hur vi skulle läsa och skriva. Då var matten lättare för där fanns mer regler...

Mallarna som används i de olika genrerna stödjer elevens förståelse av text. De organiserar texten utifrån det väsentliga och de ständigt återkommande procedurerna gör att eleverna blir bekanta med formen för att skriva menar deltagaren.

Ytterligare en modell deltagarna återkommer till i arbetet med text är cirkeln för undervisning och lärande. Modellen ger eleverna ett stöd i läsning och skrivning och betoningen i cirkeln ligger extra mycket på ”tillsammans”. I genrepedagogiken är läraren en modell samtidigt som läraren skapar modeller och visar på för eleverna hur de ska gå tillväga. Att skapa förebilder, exempeltexter är en viktig del av arbetet och eleverna uppmuntras att kopiera av läraren eller kamrater tills de själva har förstått principen och kan börja skapa sin egen text. Exempeltexterna vägleder eleven till att skriva texten på ett specifikt sätt.

En viss oro uttrycks hos vissa deltagare för att formalian ska användas på ett statiskt sätt av lärare som inte är så bekanta med genrepedagogiken och dess bakgrund i SFL och genreteorin. Lärare måste förstå *hur* man ska använda den genrepedagogiska modellen som ett lekfullt redskap för att eleven ska tillägna sig kunskaperna påpekar en deltagare. Det handlar inte om att kopiera av text utan att reflektera kring texten och dess innehåll. Kopiering av text är endast ett stöd för eleven tills eleven själv förstått hur texten ska skrivas. Slutligen

uttrycker en deltagare att man som lärare kan leda eleverna framåt i fantasin men att vägleda eleverna framåt i hur man ska skriva är inte lätt utan en modell.

Sammanfattningsvis framhåller deltagarna att explicita undervisningsmodeller är väsentliga för språk- och kunskapsutvecklingen. De uttrycker att genrepedagogiska modeller ger stöd i undervisningen till både lärare och elever. En rädsla finns dock för att undervisningen ska bli statisk och utgå från ett allt för teoretiskt plan. Det finns en fara i att så få lärare har fördjupad kunskap om genrepedagogik och dess olika delar, både teoretiskt och pedagogiskt. Om modellen används på ”fel sätt” kan fokus flyttas från det väsentliga med pedagogiken mot att bli ett mer traditionellt repeterande menar deltagarna. Ju mer utbildning och erfarenhet deltagarna har av genrepedagogik, desto större är rädslan för under vilka former genrepedagogiken ska utvecklas och få fäste på skolorna. De reflekterar mer över farorna med hur modellen ska angripas utifrån deras bild av den okunskap som finns på lärosäten och skolor.

Ämne och språk – alla lärares ansvar

I intervjuerna framkommer att deltagarna mer och mer förstår vikten av att arbeta med ämne och språk i en kontext. Genom genrepedagogiken har de fått redskap för hur de ska gå tillväga för att utveckla språket parallellt med ämnet. Deltagarna har även fått en ökad förståelse för hur de kan arbeta på en utmanande och avancerad nivå genom att stötta eleverna explicit. Tidigare sänktes oftast språkraven för att eleven skulle kunna ta till sig ämnesinnehållet men när språket blir förståeligt blir även ämnet mer begripligt menar deltagarna. Cirkeln för undervisning och lärande har väglett deltagarna i hur de ska arbeta för att utveckla både det mer kunskapsrelaterade språket och ämnet på en avancerad nivå. Genom arbetet med cirkeln och de övningar som föreslås i Gibbons bok (2006) pågår ett växelspel mellan ämnes- och språkkunskaper. Det svåraste till en början var att få med sig idrottslärare, slöjdlärare och NO-lärare menar en deltagare, men enligt henne är det ganska självklart vilka texttyper de ska lyfta fram i sitt ämne.

Deltagarna framhäver vikten av att lärare måste vara kritiska till de läromedel som används. Efter att ha läst om flerspråkiga elevers behov började de granska läromedlen på skolan och upptäckte att mycket av materialet inte var anpassat till elever med svenska som andraspråk och inte heller till elever generellt som kan behöva stöd i att ta sig an text. Förut använde de en del ”fylleriböcker” men nu har de nästan helt förkastat det materialet. De är

efter att ha fått en inblick i genrepedagogiken även kritiska till många texter som skrivs i läromedlen. Det stöd som skulle kunna vägleda eleverna in i texten saknas ofta.

Flera deltagare beskriver hur de redan i år 1 började arbeta explicit med ämne och språk med utgångspunkt i cirkeln för undervisning och lärande. De anser att det generellt är ovanligt att skolor startar så tidigt med ett explicit arbete kring text och de har en önskan om att fler skolor ska anamma genrepedagogiken i de tidiga åren. Resultatet av det explicita arbetet är att eleverna nu skriver texter med ett annat innehåll och en tydligare struktur än de gjort tidigare och ordförrådet har utökats med fler kunskapsrelaterade ord.

Sammanfattningsvis framhäver deltagarna att fler lärare behöver bli medvetna om vikten av en explicit undervisning gällande både språk och ämne i en kontext. Deltagarna anser att vissa ämneslärare mer än andra har svårt för att ta sig an arbetet med att lyfta fram språket i ämnet. Deltagarnas uppfattning är även att lärare i skolan bör bli bättre på att kritiskt granska läromedel och material som används för att se om materialet stödjer elevernas språk- och kunskapsinhämtande. En åsikt är att det explicita arbetet kring text inte försiggår generellt i de tidiga åren i skolan.

Lärares tankar kring genrepedagogik som ett verktyg

Deltagarna beskriver genrepedagogiken som ett verktyg för läraren. Deras bild är att lärare i skolan inte vet hur en explicit undervisning i språk och ämne kan se ut och de tror att lärare är osäkra själva på texters uppbyggnad och funktion. Lärare har en implicit kunskap om text men de kan inte alltid förmedla kunskapen till andra. Alla deltagare är för det explicita arbetssättet med genre, men ju mer kunskap deltagarna har desto mer uttrycker de komplexiteten i genrepedagogiken. Deltagare som inte läst lika mycket och heller inte arbetat så länge med genrepedagogik har inget negativt att säga om pedagogiken och de ser heller inga svårigheter med att arbeta med genre. Flera deltagare med mer erfarenhet hävdar att den genrepedagogiska modellen är avancerad och att analyserna av språket är svåra. De känner sig fortfarande osäkra på om de undervisar på ”rätt sätt” och i början av arbetet med genre ”famlade de i blindo” innan de förstod själva kärnan i arbetet. Några deltagare som deltar i ett genreprojekt är rädda för att undervisningen ska bli för formalistisk och att ”kreativiteten ska få stryka på foten”. En deltagare uttrycker att hon fortfarande känner sig ”skraj”, men säger samtidigt att hon inte känner sig hotad av att inte kunna allt om genrepedagogik.

Jag arbetar med det jag behärskar och struntar i om andra tycker att jag inte kan tillräckligt. Jag kanske aldrig kommer att kunna analysera texter på en sådan avancerad nivå som vissa andra kan men det lilla jag kan idag och det jag gör idag är mycket bättre än vad jag gjorde innan, det jag gör nu hjälper mina elever och det är en tröst för mig. Det vill jag sprida.

Flera deltagare som har fördjupat sig i genre uttrycker betydelsen av att få handledning i det genrepedagogiska arbetet. Det är en komplicerad modell och den funktionella grammatiken skiljer sig från traditionell grammatik. Detta behöver lärare hjälp med att omsätta till vardagen. Fokus ska vara på funktion och om lärare inte får stöd och vägledning i detta så kan de nog gå vilse menar en deltagare. Det behövs även ett *läromedel* som i teori och praktik vägleder lärare till att förstå pedagogiken. Risken är annars att lärare arbetar allt för formalistiskt och statiskt med genre eller att de inte alls anammar genrepedagogiken menar deltagaren. Det är deltagarens bestämda uppfattning att lärare behöver mer kunskaper om de ska kunna stödja alla elevers språk- och kunskapsutveckling.

En deltagare med en gedigen erfarenhet av genrepedagogik ställer sig frågan om det är möjligt att eleverna ska lära sig alla genrer på djupet. Hon påpekar att det är en lång väg att nå dit och i dagsläget kan hon inte svara på om det är ett rimligt mål. Deltagaren hänvisar även till vissa lärarutbildare på universiteten och andra personer som på olika sätt har kommit i kontakt med genrepedagogiken genom en utbildningssatsning i Sverige. Hon menar att det finns personer som är kritiska till genrepedagogiken eftersom den kräver så mycket, både av lärare som ska undervisa och i form av medel för att utbilda lärare i pedagogiken. I relation till det ställer deltagaren frågan,

...men vad ska vi göra när fler och fler flerspråkiga elever kommer till våra skolor och våra elever får allt svårare att nå skolans mål? Måste det inte få kosta blod, svett och även ekonomiskt då?

Sammanfattningsvis så ser deltagarna genrepedagogiken som ett *verktyg*. De med stor erfarenhet av genrepedagogik är dock mer reflekterande kring svårigheterna med modellen än deltagare som nyss börjat läsa om och pröva genrepedagogiken. De mer erfarna deltagarna uttrycker att modellen är avancerad och att de ibland känner sig osäkra över om de gör rätt. Det finns en rädsla för att undervisningen ska bli allt för formalistisk och att det ska hämma elevernas kreativitet. Även personer på olika nivåer i utbildningsväsendet har uttryckt åsikter om problematiken med den relativt avancerade pedagogiken. Det framgår tydligt att

deltagarna upplever att det finns ett "rätt sätt" att genomföra pedagogiken på som också skapar osäkerhet.

Genrepedagogik – en modell för alla elever?

Deltagarna är överens om att genrepedagogiken gagnar *alla elever*. De som redan är drivna skribenter kan få en spetskompetens och större utmaningar medan elever som har svårare för att ta till sig text får stöd i sin språk- och kunskapsutveckling genom den explicita undervisningen. Det genrepedagogiska arbetssättet gagnar ändå kanske allra mest marginaliserade elever som inte har vuxit upp med litteracitet eller som har flyttat från ett annat land till Sverige förtydligar deltagarna. Även specialpedagogerna på skolan ser att genrepedagogiken och dess tydliga undervisningsformer har gagnat elever i behov av särskilt stöd.

Det finns en grupp elever som inte kan följa med i all undervisning hävdar en deltagare och det är nyanlända elever med ett annat modersmål än svenska. De placeras direkt i klass på hennes skola. Deltagaren beskriver det så här.

Eleverna kan ingen svenska och de förstår ingenting av arbetet med genre utan de sitter bara av tid eller också arbetar de enskilt med något helt annat. Det är barnmisshandel att placera nyanlända barn direkt i klass och jag har ett dåligt samvete för de nyanlända barnen som får klara sig allt för mycket själva. De får inte den undervisning de behöver och har rätt till i en vanlig klass. Samtidigt måste de andra eleverna få arbeta vidare utifrån sin nivå så här uppstår en stor kluvenhet känner jag.

Sammanfattningsvis så är deltagarna överens om att en explicit genreundervisning gagnar alla elever men kanske främst marginaliserade elever och elever i behov av särskilt stöd. En svårighet är den stora nivåskillnaden hos elever i vissa klasser som tar emot nyanlända. Undervisningen är för avancerad för dem och det är svårt för läraren att hinna med att ge nyanlända elever det de behöver.

Diskussion

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare tänker kring sambandet mellan språk och ämnesinnehåll i ett genreperspektiv. Jag ville även få en uppfattning om lärares tankar kring hur de skapar en språklig miljö som gynnar alla elevers lärande men med ett särskilt fokus på flerspråkiga elever. En nyfikenhet fanns även gällande om genreteorin var förankrad hos deltagarna. I det här kapitlet diskuterar jag resultatet och jämför det med forskningen inom fältet.

Språket är *en* nyckel till skolframgång

Det skolrelaterade språkbruket skiljer sig ofta från det språk som barnen är bekanta med från sin hemmiljö. I skolan förväntas att alla elever ska ta till sig instruktioner, presentationer samt kunskaper från skrivna texter i läromedel på det språk som talas i landet, målspråket.

Skolkunskaperna är ofta abstrakta i jämförelse med barnens övriga erfarenhetsbaserade värld. Eleverna i dagens skola har olika kulturella erfarenheter och referensramar med sig och det tas inte alltid hänsyn till det mångfacetterade perspektivet i undervisningen. Det är ett faktum att alla individer inte känner sig delaktiga i skolan och i samhället i dagens Sverige (Hyltenstam & Lindberg, 2004). Deltagarna i denna studie har en liknande bild av skolan som Hyltenstam och Lindberg. Språket behöver göras begripligt för eleverna i de olika ämnena och *alla lärare har ett ansvar* att göra språkbruket förståeligt och tillgängligt för alla elever. Varje ämne har ett eget språk och det språk som värderas högt i skolan och i samhället blir inte alltid synligt för eleverna eftersom kunskapen om språk ofta lärs implicit. Mötet med skolspråket innebär en ny *språkkultur* men är lärare i skolan generellt medvetna om detta undrar jag? Svaret på den frågan tror jag är att det finns en stor okunskap om hur denna komplexa fråga ska hanteras ute på skolorna. Språkinläringen bör ses i en komplex social praktik. Det sociala sammanhang där interaktionen äger rum styr vilka metoder och vägar som är mest lämpliga för elevens skolframgång (Hyltenstam & Lindberg, 2004). *En* given metod fungerar alltså inte utan det krävs en stor lärarkompetens och flexibilitet i undervisningen för att alla elever ska bli delaktiga i skolans värld och i samhället i stort. Resultatet av måluppfyllelsen i den svenska skolan visar att vi inte har nått hit än (Skolverkets broschyr, *Mål och nationella prov i årskurs 3*, Skolverkets hemsida). En relevant fråga att ställa sig som lärare utifrån det är vad som behöver förändras för att elevers måluppfyllelse och delaktighet ska öka.

Utbildning i ämne och i språkinläring

Min slutsats utifrån alla deltagares utsagor är att ”cirkeln för undervisning och lärande” (se s. 20-22) som modellen kallas av vissa deltagare, har blivit ett reellt verktyg och ett stöd i alla ämnen. Genom genrepedagogiken har de fått redskap för hur de ska gå tillväga för att utveckla det mer kunskapsrelaterade språket i anslutning till ämnet. Deltagarna har även fått en ökad förståelse för hur de kan arbeta på en utmanande och avancerad nivå genom en specifik *stöttning* utifrån Gibbons bok (2006). Den genrepedagogiska modellen var en viktig pusselbit som de tidigare saknat i sin undervisning. Alla deltagare återkom ständigt till cirkeln för undervisning och lärande i intervjuerna och jag såg exempel på hur de följde de olika cirkelfaserna i undervisningen.

Problematiken i dagens skola är bland annat att alldeles för få lärare är utbildade i andraspråksinläring och det förutsätts istället att lärare i svenska som andraspråk ska ta sig an själva språkinläringen (Hyltenstam & Lindberg, 2004). Det skulle i praktiken innebära att läraren i svenska som andraspråk är tvungen att vara insatt i alla ämnen och områden i skolan för att kunna stödja eleven i de specifika språkregister som hör till varje ämne. Det är ju givetvis en omöjlig uppgift. Det är samtidigt brist på lärare i detta ämne och oftast finns inte ens svenska som andraspråk som ett eget ämne vilket ytterligare försvårar situationen. En av de skolor som är representerad i min studie har enbart flerspråkiga elever. Den andra skolan har ett fåtal flerspråkiga elever men de ser en tendens till att antalet flerspråkiga elever ökar. Oavsett om en skola har ett stort eller litet antal flerspråkiga elever så krävs att lärare har en förmåga att möta alla elever i klassrummet. Skolan behöver hitta strategier och arbetssätt som stödjer alla elever. Genom det kan möjligen den segregering som finns i dagens skola minska.

Denna studie och forskningen jag redovisar i litteraturgenomgången visar att genrepedagogiken gagnar *alla elever* och inte minst marginaliserade elever. Det innebär att alla lärare som undervisar elever med ett annat modersmål än svenska behöver ha viss kunskap om vad det innebär att lära ett andraspråk och att lära på ett andraspråk. Här finns mycket kvar att önska sett till den forskning som finns om antalet utbildade lärare i ämnet svenska som andraspråk.

En förutsättning för skolframgång är att alla lärare synliggör språkbruket i det specifika ämnet genom en explicit undervisning (Martin, 1993; Polias, 2007, Hedeboe & Polias, 2008). Den nationella kvalitetsgranskningen gällande läs- och skrivutveckling som genomfördes i Sverige under slutet av 1990-talet visar detsamma (Skolverket, 1999). Förslag som ges är att

en ny läroplan tydligt ska påvisa vilken text/genre som ska ingå i respektive ämne. Kanhända det förslaget skulle stödja lärare i hur både ämne och språk kan bli mer begripligt.

Deltagare i denna studie kan se en positiv utveckling hos eleverna efter att de har börjat arbeta explicit med ämne och språk i en kontext, trots att de inte arbetat med detta under särskilt lång tid. De menar att kunskapen om text även stödjer kunskapsinläringen. En deltagare som arbetar i den skola där ett projekt med genrepedagogik pågår, påpekar att det blir fler och fler flerspråkiga elever i den svenska skolan. Det ställer krav på lärare att anpassa sig till situationen om eleverna ska nå en högre måluppfyllelse och om vi ska komma tillrätta med problematiken som råder i skolan.

Det finns dock fortfarande ett visst motstånd mot att arbeta med en explicit genremodell hos vissa ämneslärare, även om motståndet minskat under tiden genreprojektet på skolan fortlöpt. En del lärare oroar sig för att inte hinna med stoffet i ämnet för att de metaspråkliga samtalen tar för mycket tid i anspråk. Vad är då viktigast kan man fråga sig. Att språket görs begripligt i ämnet för alla elever eller att klassen hinner med så många ämnesområden som möjligt? Lärare som resonerar på detta sätt utesluter enligt mig en grupp elever, elever som istället får försöka ta till sig kunskaperna utanför klassrummet, ofta med stöd av en speciallärare. Min uppfattning är att det synsättet bidrar till en segregering av elever.

Resultatet i den forskning jag fördjupat mig i är samstämmig. Något måste ske i skolan för att alla elever ska lyckas nå bättre framgång och fokus hamnar först som sist på att språket måste göras begripligt för eleverna (Gibbons, 2006; Hyltenstam & Lindberg, 2004). Det kan möjligen även bidra till en minskning av särskild undervisning utanför klassrumsituationen.

En normativ syn på genrepedagogiken

En tydlig bild framkommer utifrån de flesta deltagares utsagor om genrepedagogiken och det är rädslan för att ”göra fel”. Min uppfattning utifrån intervjuerna är att deltagarna känner en oro över att inte ha förstått genrepedagogiken och den funktionella grammatiken på ”rätt sätt”. De uttrycker sig med ord som ”famlade i blindo”, ”jag vet inte om det här är rätt”, ”jag var skraj för att göra fel” etc. Det finns alltid en risk att en pedagogisk modell uppfattas som absolut och att den därför måste genomföras på ett ”rätt sätt”. Deltagare med en gedigen kunskap om systemisk funktionell lingvistik och funktionell grammatik talar mer om problematiken med hur pedagogiken ska tolkas och genomföras än vad deltagare gör som inte fördjupat sig i teorin. En slutsats av det är att det krävs en gedigen kunskap om genrepedagogikens alla delar om lärare ska undvika att hamna i den formalistiska fällan.

Hedeboe & Polias (2000) menar att man behöver viss kunskap om komponenterna i den grundläggande lingvistiska modellen och om de språkliga mönster som karakteriserar genrerna, annars finns en fara att lärare fastnar i en slags schematisk formalism, vilket skedde i Australien i början av 1990-talet. Risken för att arbetet med genre ska bli styrt och formalistiskt är stor enligt både kritiker till den australiska genrepedagogiken (Berkenkotter & Huckin, 1997; Freedman, 1994) och deltagare i denna studie. Lärare måste vara uppmärksamma så att elevernas egen *kreativitet* och *personliga röst* inte går förlorad.

En ängslan som också beskrivs i intervjuerna är att kunskapen om genre inte är så utbredd på våra lärosäten och en oro finns att kunskapen om genrepedagogiken ska läras ut på ett allt för "teoretiskt plan". *Genredidaktik* kopplad till praktisk undervisning saknas i utbildningen och arbetet kan komma att enbart handla om analys av text. Enligt Hedeboe & Polias (2000) är den funktionella språkmodellen inte bara en textanalysmodell utan det är en komplex och omfattande modell med flera byggstenar.

Min uppfattning utifrån deltagarnas utsagor och forskning är att den genrebaserade språkmodellen är tvungen att anpassas så att lärare förstår den. I annat fall blir det svårt att omsätta kunskapen kreativt i en klassrumspraxis, kanske främst för de som arbetar i de tidiga åren i skolan. Forskning visar att ett explicit arbete med text bör starta under de första åren i skolan (Christie, 1985; 1987; 2005) och då krävs att arbetet med ämne och språk i en kontext inte blir formalistiskt och styrt. Den litteratur jag läst om genrepedagogik vänder sig främst mot äldre elever. Jag är övertygad om att lärare i de tidiga åren behöver stöd i att omsätta och tillämpa genreteorin i praktiken för att det ska kunna bli ett reellt verktyg för elever och lärare. Flera deltagare framhäver just vikten av att få handledning under implementeringsfasen av genrepedagogiken.

Ordet *grammatik* kan väcka rädsla hos lärare som inte känner sig så bekanta i den grammatiska världen och då krävs att teorin omsätts till praktiken för att alla lärare ska kunna förstå. Analyser av språket behöver hamna på en för lärare och elever rimlig nivå utifrån tidigare kunskap. Den funktionella grammatiken (SFG) skiljer sig från den mer traditionella grammatiken (Holmberg & Karlsson, 2006) och det kan vara svårt för lärare att *tänka om*. Min tro är att lärare måste få söka sig fram och lära sig längs vägen om detta ska bli ett verktyg så som forskningen förespråkar. Då som först kan läraren avgöra om modellen ger ett reellt stöd till alla elever i skolan. Får den normativa synen råda allt för starkt finns risk för att lärare väljer bort modellen utan att ha provat, av rädsla för att inte förstå och göra fel.

Nya styrdokument - ett hot eller en möjlighet

I intervjuerna uttrycks en oro för hur de nya nationella målen för år 3 som har en tydlig koppling till genre ska tas emot och tolkas av lärare på skolorna. En åsikt är att en förtydligan behövs om hur målen ska tolkas för att lärare ska se skillnaden mellan det genrepedagogiska explicita arbetssättet som forskningen förespråkar och det sätt lärare arbetat med text i det mer processinriktade perspektivet. Ett kommentarmaterial som förtydligar genrepedagogiken krävs för att målen ska angripas på det sätt som önskas av upphovsmännen till målen. Målen för år 3 är ännu inte fastslagna men de ska enligt tidsplanen tas i bruk från höstterminen 2008. Ett kommentarmaterial och stöd i implementeringsfasen ska erbjudas skolorna (Skolverkets Nyhetsbrev, nr. 9, 2007; Skolverkets broschyr, *Mål och nationella prov i årskurs 3*) men vad detta stöd innehåller och om det verkligen upplevs som ett stöd är ännu inte känt.

Deltagarna återkommer även vid flera tillfällen till problematiken med att många lärareoreflekterat väljer läromedel och material som inte alltid är anpassat till eleverna. Jag delar deltagarnas uppfattning om att det inte är ovanligt att lärare fortfarande bygger språkundervisningen på så kallade "fylleriböcker" och traditionella läsläror under de första skolåren. Med det arbetssättet kan konstateras att vissa elever kommer att få svårare att klara de nationella proven och även nå målen för år 3 och år 5. Redan under de första skolåren kan elever behöva hjälp med att förstå hur en text är uppbyggd visar forskningen och det materialet stödjer inte förståelse av text i ett meningsfullt sammanhang. Lärare som använder elever som textresurser utvecklar tänkande individer. När barn använder språk lär de sig språk, genom språk och om språk. Det är ett "riktigt" språk som lärs av "riktiga" människor i ett socialt sammanhang. Inte konstruktioner av språk i läromedel, i syfte att undervisa om någon särskild grammatisk del av språket eller i isolerade satser, utan språk lärs utifrån ett helhetsperspektiv (Derewianka 1990). Min slutsats utifrån det är att det krävs att lärare kritiskt granskar sin undervisning och läromedlen som används om fler elever ska lyckas i skolan. Mycket finns att vinna genom lärares medvetenhet om sin egen undervisning. Med ett införande av nationella prov och mål i år 3 kommer möjligen lärare i de tidiga åren att få ta mer ansvar för att kritiskt reflektera kring den undervisning som bedrivs. Det är en process som lärare behöver stöd i menar deltagare i denna studie, annars fortsätter nog många lärare att arbeta med text som de gjort tidigare. En satsning gällande handledning och utbildning om genre i de tidiga åren rekommenderas. I Skolverkets broschyr, *Mål och nationella prov i årskurs 3* (Skolverkets hemsida) uttrycks att mål och nationella prov i årskurs 3 ska ge lärarna

ett *verktyg* att stämma av kvaliteten på undervisningen i de första årskurserna. Låt oss hoppas att de nya styrdokumenterna leder dit.

Ett stöd till lärare skulle även kunna vara att ett *genreläromedel* produceras menar en deltagare. Ett läromedel där exempel ges på hur lärare kan gå tillväga i utvecklandet av en explicit undervisning i ämne och språk i ett genreperspektiv. Gibbons bok (2006) som slagit igenom stort i Sverige är ett exempel på hur teori och praktisk tillämpning kan bli ett verktyg i lärarens vardag. På ett liknande sätt skulle möjligen ett läromedel i genrepedagogik kunna framställas. Det krävs dock kunskap om både de teoretiska aspekterna, språklingvistikerna och den praktiska pedagogiken för att det ska bli ett heltäckande material.

För övrigt uttrycker flera deltagare att de inte är förtrogna med mål för år 5 med förklaringen att de inte arbetar i år 5. Borde inte lärare från förskoleklass och uppåt vara insatta i progressionen gällande elevernas utveckling? Hur ska lärare veta vad de ska sträva mot och vad som krävs av dem och eleverna under de första åren i skolan när de inte är bekanta med de nationella målen i år 5 och även i år 9?

Utvärdering av genrepedagogiken

Under tiden detta arbete vuxit fram har jag sökt efter nationella och internationella studier som utvärderat resultatet av genrepedagogiken men jag har inte lyckats hitta någon. Det är dock troligt att genrepedagogiken automatiskt blir utvärderad i Australien utifrån elevernas betyg. Dessutom finns ett heltäckande bedömningsinstrument, *Scope & Scales* (se s. 7) som utvecklats av John Polias (Lexis Education, South Australia) och därigenom har möjligen uppgifter samlats in om elevernas resultat.

Den australiska språkmodellen har under de senaste åren börjat få fäste på våra lärosäten och på några skolor i Sverige. En bidragande orsak till det ökade intresset av genre var bl.a. Kuyumcus (2004) artikel som belyser genrepedagogiken och "cirkelmodellen" samt Gibbons bok (2002; 2006) som utgår från den systemisk funktionella lingvistikerna. Ännu finns ingen utvärdering av pedagogiken i Sverige, men Eija Kuyumcu, doktorand vid Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet, ska emellertid inom kort presentera en del av sitt forskningsarbete, en rapport som innehåller en utvärdering av genrepedagogiken på Knutbyskolan i Stockholm. I en personlig, muntlig kommunikation (12/5-08) beskrev Kuyumcu delar av resultatet från rapporten. Utvärderingen startade i september 2007 och fram till nu har Kuyumcu tagit del av elevtexter och intervjuat 7 lärare och en projektledare för genrepedagogiken på Knutbyskolan. Utvärderingen visar att de intervjuade lärarna är

entusiastiska över resultatet av arbetet med genrepedagogiken. Vissa lärare på Knutbyskolan var dock till en början rädda för att arbetet skulle bli formalistiskt och preskriptivt, att det fanns en strävan efter att språkbruket skulle styras i riktning mot en tänkt idealmodell för hur ett språk bör vara beskaffat. Den farhågan uttrycktes även i denna studie.

Polias (Lexis Education, South Australia) har bedrivit en stor del av den genreutbildning som lärare genomgått både i Australien och i Sverige. Under en flerspråkighetskonferens i Göteborg (14/5-08) betonade Polias att den genrepedagogiska modellen kan anpassas efter elevers och lärares behov och den behöver *inte* följas steg för steg. Det är inte en preskriptiv modell. Modellen ska vara ett stöd i undervisningen och tillämpningen av olika övningar och muntliga samtal kan inte nog framhävas. Det ställs med andra ord krav på lärare som undervisar *om* genrepedagogiken att inte ”lära ut” på ett allt för normativt och preskriptivt sätt.

Kuyumcus utvärdering visar att lärarna på Knutbyskolan längs vägen har upptäckt att vissa drag i elevernas texter liknar varandra eftersom eleverna utgår från en gemensam textmodell, men för övrigt ser texterna olika ut trots att de utgår från samma ämne. Detta kan tolkas som ett tecken på att elevernas språkliga kreativitet och personliga röst inte tappas bort inom genrebaserad undervisning vilket kritikerna till den australiska genreskolan framhäver (Berkenkotter och Huckin, 1997; Freedman, 1994). På grund av det har inställningen till genremodellen förändrats från viss skepsis till entusiasm hos de intervjuade lärarna visar Kuyumcus utvärdering.

Resultatet i denna studie överensstämmer med Kuyumcus utvärdering. Min uppfattning efter att ha observerat klassrumssituationer och intervjuat deltagare som arbetar genrepedagogiskt är att det finns en vilja hos eleverna att arbeta explicit med text. Deltagarnas utsagor i intervjuerna stämde överens med vad jag såg i klassrummen. Arbetet var varierat och cirkeln för undervisning och lärande vägledde lärarna i hur de skulle angripa den genrebaserade modellen. Eleverna talade mer *om språket* i anslutning till ämnet än vad jag tror att elever generellt gör i de här tidiga åren. Det fanns ett *metaspråk* i klassrummen. Rädslan som uttrycks för att genrepedagogiken ska spridas och anammas på ett formalistiskt och styrt sätt vittnar ändå dock om att kritikerna (Berkenkotter & Huckin, 1997; Freedman, 1994) kan ha rätt i att det finns en risk med den relativt strikta schematiska ordningen i systemisk funktionell lingvistik. Det krävs nog att lärare får stöttning i *hur* pedagogiken ska implementeras för att elevernas personliga röst och kreativitet inte ska försvinna på vägen.

Slutord

Slutligen är alla deltagare i denna studie överens om att en förändring av skolans undervisning är nödvändig och att det är ett ansvar som vilar på alla som på något sätt är berörda av utbildning på *olika nivåer i samhället*. Ansvaret är självklart inte enbart lärares.

Den funktionella språkmodellen kan möjligen vara *ett av flera* hjälpmedel för att ett större antal elever ska bli framgångsrika i skolan. Deltagarna uttrycker att elevernas texter/resultat förbättrats efter en fördjupning i genrepedagogiken. De framhåller dock att modellen är avancerad och att det kanske är en utopi att alla genrer ska läras in på det sätt som förespråkas i forskningen.

Den explicita genreundervisning de bedriver idag ger alla elever ett större stöd och fler verktyg än vad det mer processinriktade arbetssättet gav. All forskning, nationell och internationell, som jag tagit del av under arbetet med studien visar att en drastisk förändring behövs för att fler elever ska bli framgångsrika i skolan. Teorier om vad som krävs av lärare som undervisar i en mångfacetterad miljö finns, men hur blir teorin tillgänglig för lärare och hur ska den få fäste på ett reellt plan i skolan? Större krav kommer att ställas både på lärare och elever i och med införande av nationella prov och mål för år 3. Möjligen kan det leda till att alla elever ges ett tydligare stöd och att undervisningen bättre anpassas efter elevernas förutsättningar och behov. Viktigt att ha i åtanke är dock att målstyrningen kan få en annan effekt beroende på den enskilde lärarens tolkning av hur målen ska nås. Jag avslutar med en del av det citat jag inledde studien med som väcker en hel del tankar hos mig.

Det faktum att eleverna i dagens skola talar ca 140 olika språk har inte lett till några grundläggande förändringar av skolans övriga undervisning. Den bedrivs på många håll som om ingenting hade hänt (Hyltenstam & Lindberg, Förord, 2004).

Litteraturförteckning

Axelsson, Monica., Olofsson, Mikael., Philipsson, Anders., Rosander, Carin., Sellgren, Mariana. (2006). *Ämne och språk. Språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Rapport inom Kompetensfondsprojektet i Stockholm.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine.

Berge, Lars. (1998). "Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk". I *Å skape mening med språk*. Berge, Lars., Coppock, Patrick., Maggerö, Eva. Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademisk Forlag, Oslo.

Berkenkotter, Carol & Huckin, Thomas. (1997). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, New Jersey.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline. (2003). "Språk i sammanhang" I *Barn utvecklar sitt språk*. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red). Studentlitteratur, Lund.

Bryman, Alan. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB, Malmö.

Callaghan, Mike & Rothery, Joan (1988). *Teaching factual Writing: A Genre Approach*. NSW Department of Education, Sydney.

Cummins, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Christie, Frances. (1985). "Language and Schooling". I *Language, Schooling and Society*. Tschudi, Stephen (red). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.

Christie, Frances. (1987). "Factual Writing in the First Year of School. I " *Australian Journal of Reading* 10:4.

Christie, Frances. (2005). *Language Education in the Primary Years*. UNSW Press, Australien.

Christie, Frances & Rothery, Jonathan (1989). "Genres and Writing: A Response to Michael Rosen" *English in Australia* 90 (December).

Christie, Frances & Unsworth, Len. (2000). "Developing socially responsible language research" I *Researching language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. Unsworth, Len (red.). Great Britain. T J International Ltd, Padstow, Cornwall.

Derewianka, Beverly. (1990). *Exploring how texts work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Freebody, Peter. (2003). *Qualitative Research in Education – Interaction and Practice*. SAGE Publications Ltd, London.

Freedman, Aviva. (1994). "Do as I say: The Relationship between Teaching and Learning New Genres". I *Genre and the new rhetoric*. Freedman, Aviva & Medway, Peter. Taylor & Francis, London.

Freedman, Aviva & Medway, Peter. (1994) "Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects". I *Genre and the new rhetoric*. Freedman, Aviva & Medway, Peter. Taylor & Francis, London.

Gibbons, Pauline: (2002). *Scaffolding Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gibbons, Pauline. (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren Studieförlag, Uppsala.

Halliday, Michael. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

Halliday, Michael. (1998). "Registervariasjon". I *Å skape mening med språk*. Berge, Lars., Coppock, Patrick., Maggerö, Eva. Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademisk Forlag, Oslo.

Halliday, Michael & Hasan, Ruqaiya. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, Michael & Hasan, Ruqaiya. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford University Press, Oxford.

Halliday, Michael & Matthiessen, Christian. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London. Arnold.

Hammond, Jennifer. & Gibbons, Pauline. (2001). "What is scaffolding?" I Jennifer, Hammond (red.), *Scaffold: Teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: Primary English Teaching Association.

Hasan, Ruqaiya. (1989). *Linguistics, language and verbal art*. Oxford University Press, Oxford.

Heath, Shirley. (1999). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.

Hedeboe, Bodil & Polias, John. (2000). "Et sprog til at tale om sprog" I *Dansk i dialog*. Esmann, Karin, Rasmussen, Alma, Birde Wiese, Lisbeth (red). Dansklærerforeningen, Danmark.

Hedeboe, Bodil & Polias, John. (2008). *Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, Stockholm.

Holmberg Per & Karlsson, Anna-Malin. (2006) *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren Studieförlag, Uppsala.

Hultman, Tor. (2000). "Att växa eller krympa med grammatik" I *Att växa med språk och litteratur*. Svenskläraryrskrift, 2000. Natur och Kultur Stockholm.

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger. (2004) "Förord". I *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red). Studentlitteratur, Lund.

Kamberelis, George & Bovino, Thomas D. (1999). "Cultural Artifacts as Scaffold for Genre Development". I *Reading Research Quarterly*, April-June 99, Vol. 34. Issue. 2.

Kress, Gunther. (1989). *Linguistics processes in sociocultural practise*. Oxford University Press, Oxford.

Kress, Gunther. (1993). "Genre as social process". I *The powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red). The Falmer Press, London.

Kuyumcu, Eija. (2004). "Genrer i skolans språkutvecklande arbete". I *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red). Studentlitteratur, Lund.

Kuyumcu, Eija (kommande avhandling). *Implementering av genrepedagogik i Knutbyskolan i Rinkeby - en utvärdering* (arbetstitel). Del av doktorsavhandling, Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.

Ledin, Per. (1999). *Svensk sakprosa. Texter och textslag – en teoretisk diskussion*. Nr. 22. Institutionen för nordiska språk, Lund.

Liberg, Caroline. (2003). "Samtalskulturer – samtal i utveckling". I *Barn utvecklar sitt språk*. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red). Studentlitteratur, Lund.

Linell, Per. (1994). *Transkription av tal och samtal. Teori och praktik*. Arbetsrapporter från tema K, Nr 9. Linköping: Linköpings universitet.

Luke, Allan. (1993). "Series Editor's Introduction" I *The powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red). The Falmer Press, London.

Martin, Jim. (1985). *Factual Writing*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Martin, Jim. (1989). "Technicality and Abstraction: Language for the Creation og Specialised Texts" In *Deakin University B.E.D. Writing in Schools Course Reader*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Martin, Jim. (1993). "A Contextual Theory of Language". I *The powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red). The Falmer Press, London.

- Martin, Jim. (1997). "Analysing genre: functional parameters". I *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London Cassell.
- Martin, Jim & Rothery, Joan. (1993). "Grammar: Making meaning in Writing". I *The powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red). The Falmer Press, London.
- Minick, Norris. (1987). "The Development of Vygotsky's Thought: An Introduction". I *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Rieber, Robert & Carton, Aaron. Plenum Press, New York and London.
- Norrby, Catrin. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur, Lund.
- Paltridge, Brian. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. John Benjamins North America Philadelphia PA. USA.
- Polias, John. (2003). *ESL scope and scales*. Adelaide, South Australia: Department of Education and Childrens's Services
- Polias, John. (2007). "Assessing learning: a language-based approach". I *Symposium 2006 Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Olofsson, Mikael (red). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. HLS Förlag.
- Richardson, Paul. (1994). "Language as Personal Resource and Social construct. Competing Views of Literacy Pedagogy in Australia.". I *Learning and Teaching Genre*. Freedman, Aviva & Medway, Peter. Boynton/Cook Publishers, Heinemann. Portsmouth, NH.
- SACSA Framework. <http://www.sacsa.sa.edu.au/ATT/%7B85CFF734-68DE-4F6D-A626-4EA1EDEC69C2%7D/printframework.html>. 08-01-09
- Swales, John. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling. A Functional linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary J. (2005). "The challenges of academic language in school subjects" I *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red).
- Sellgren, Mariana. (2005). "Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I *Stärkta trådar- flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Axelsson, Monica., Rosander, Carin., Sellgren, Mariana. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Skolverkets rapport nr. 160. (1999). "Läs- och skrivprocessen i undervisningen" I *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Caroline Liberg (Utbildningsinspektör). Liber Distribution.

Skolverkets broschyr. *Mål och nationella prov i årskurs 3*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1797> 08-05-17 Kl. 13.25

Skolverkets hemsida. *Mål åk 3* <http://www.skolverket.se/sb/d/2016> 08-02-29 Kl.15.51
Skolverkets Nyhetsbrev. *Nya förslag till mål för årskurs 3*. Nr. 9, 2007.

SOU, 1992. (1992). *Skola för bildning*. Norstedts, Stockholm.

South Australian Curriculum, Standards and Accountability F R A M E W O R K Early Years Band Birth to year 2. http://www.sacsa.sa.edu.au/ATT/%7B85CFF734-68DE-4F6D-A626-4EA1EDEC69C2%7D/SACSA_4_EYB.pdf 08-01-09 Kl. 18.30

Sparman, Anna. (2005). Videorecording as interaction: participant observation of children's everyday life. In *Qualitative research in Psychology*, 2: 241-255.

Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma, Stockholm.

Verenikina, Irina. (2003). *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research*. Australian Association of Educational Research conference.
<http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf> 07-12-07. Kl.10.30.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Yang, Lianrui & Wilson, Kate. (2006). *Second Language Classroom Reading: A Social Constructivist Approach*. The Reading Matrix Vol. 6, Nr. 3, December 2006
5th Anniversary Special Issue — CALL Technologies and the Digital Learner.

Bilaga 1

Brev till deltagarna

Till lärare som arbetar genreinspirerat

Mitt namn är Anniqa Sandell Ring och jag studerar jag på Linköpings Universitet på D-nivån. Jag ska skriva en magisteruppsats som ska vara klar sommaren-08.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare tänker kring och arbetar med text och ämne i år 1-3, i ett genrepedagogiskt perspektiv.

Vid några utvalda tillfällen under våren 08 skulle jag vilja intervjua lärare om genrepedagogik och delta i genrepedagogisk undervisning.

Kan du och ev. dina kollegor ställa upp på att delta i min studie?

Ring eller mejla till mig så berättar jag mer.

Mvh

Anniqa Sandell Ring

Tele: xxx

Mejl: xxx

Bilaga 2

Semistrukturerad intervjuguide

- Deltagarens utbildning, antal år i yrket, åldrar på eleverna deltagaren undervisar.
- Kan du säga något om när/hur du började intressera dig för genrepedagogik?
- Finns det någon särskild teoretisk ram du vill hänvisa till angående ditt arbete med text/genre?
- Vilka språkliga förväntningar anser du att skolan generellt har på eleverna?
- Vilka utmaningar (kognitiva prövningar, svårigheter, problem) möter eleverna i ämnesundervisningen enligt dig?
- Hur ser du på skillnaden i utmaningar mellan olika elever? Skiljer sig utmaningarna åt mellan olika elever?
- Hur ser du på sambandet mellan språk och ämnesinnehåll i ett genreperspektiv?
- Vilka elever anser du gagnas av ett arbetssätt som fokuserar genrekunskap?
- I vilka åldrar anser du att det är lämpligt att börja arbeta explicit, särskilt, med ämne och språk och genre i skolan?
- Berätta hur du konkret arbetar med genre över ämnesgränserna.
- Anser du att ett explicit, särskilt, lärande gällande genre, textaktivitet är nödvändigt? Varför/varför inte?
- Vilken kunskap om text är nödvändig för att alla elever ska nå framgång i skolans alla ämnen enligt dig?
- Finns det nackdelar med en särskild, explicit undervisning om text?
- Om det är så, när och för vem?
- Hur ser du på din roll i arbetet med textaktivitet?
- Övrigt

Bilaga 3

Sellgrens (2005) uppställning av skolans genrer.

Genre	Syfte/funktion	Språkliga kännetecken
Personliga genrer		
Återgivande (Recount)	Återberättar en sekvens av händelser utifrån personlig erfarenhet.	Handlingsverb: arbetade, studerade. Tanke- och känsoverb: märkte, tänkte, förstod. Förfluten tid (preterium): arbetade, glömde, såg, förstod. Specifik deltagare, personliga pronomen, ofta <u>en</u> aktör: jag, det, mögelsvampen. Additiva bindeord: och, temporala bindeord: då, sen.
Narrativ/Berättande (Narrative)	Rapporterar och värderar problematiska händelser och dess konsekvenser. Någon slags komplikation är viktig för hela berättelsen. Fokuserar på deltagarnas handlingar när de konfronteras med problemet.	Handlingsverb: <i>plockade undan, vandrade, kasta</i> . Tanke- och känsoverb: <i>drömde, glömde, funderade</i> . Relationella verb: <i>var, hette, verkade</i> . Sägesverb: <i>uttalade (säga, ropa)</i> Alla tempus. En eller flera aktörer: <i>Fleming, mögelsvampen</i> . Nominalfraser som är utbyggda med bisatser: <i>bakterier som ger finnar, byggnaden där hans laboratorium låg</i> . Bindeuttryck av varierande slag och komplexitet: <i>och, så att, med allt detta i huvudet, tre veckor senare, då</i> . Sättsadverbial: <i>tittade uppgivet, hejdade sig tvärt, kikade lite närmare</i> . Inledande satsuttryck hjälper till att strukturera berättelsen, ofta tidsmässigt: <i>En het sommardag 1928, När han plockade undan sina saker i slutet av dagen, Redan nu, Med allt detta i huvudet</i> .
Faktagenrer		
Instruerande (Procedure)	Rapporterar en sekvens händelser med allmänna referenter. Instruktion och anvisning är exempel på den instruerande genren	Instruktioner använder imperativ och anvisningar använder presens (uttrycker ej tid). Handlingsverb: <i>ta - tar, odla - odlar</i> . Generella former av pronomen som aktör i satsen: <i>man, du vi</i> . Additiva och temporala bindeord: <i>och, sedan, då</i> . Satserna är förklarande och rapporterar om en följd av händelser som bygger på varandra.

Beskrivande (Report)	Presenterar en rad händelser för att understödja generaliseringar. Struktur utifrån klassifikation eller relationer mellan delar och helheter. Fokus på grupper mer än individer	Relationella verb (är, har) beskriver egenskaper och uttrycker generaliseringar: <i>denna mögelsvamp är i sin tur bakteriedödande.</i> Handlingsverb: <i>arbetar, dödar.</i> Verb i presens (uttrycker inte tid): <i>arbetar, sker, dödar.</i> Allmänna deltagare (inte individer). <i>Många läkare arbetar både med att bota sina patienter och...</i>
Analytiska genrer		
Redogörande (Account)	Lägger ihop orsakssamband till en redogörelse. Talar om <i>varför</i> något hände, i en viss följd.	Handlingar uttrycks i hög grad av nominalfraser istället för verb: <i>att studera – en studie av, att upptäcka – upptäckten, ett ämne som effektivt dödar bakterier – ett effektivt bakteriedödande ämne.</i> Orsakssamband uttrycks med verb: <i>ledde till, gav upphov till.</i>
Förklarande (Explanation)	Förklarar och tolkar ett fenomen.	Logisk, ej kronologisk uppbyggnad. Implicita orsakssamband dvs. varken bindeord eller verb uttrycker orsak. Utbyggda nominalfraser: <i>en spor av mögelsvamp som utsöndrade ett för bakterierna dödande ämne.</i> Variation i inledande satsuttryck samt komplexa satser. Vad Fleming upptäckte var...
Utredande/argumenterande (Exposition)	Argumenterar varför en tes har föreslagits. Fler än ett argument används som stöd för tesen. Förlitar sig på generaliseringar, klassificeringar och kategoriseringar.	Abstrakta nominalfraser: <i>nedskräpningen av naturen, drogmissbruk.</i> Ståndpunkter läggs fram som möjligheter med hjälp av modala uttryck: <i>kan vara, skulle kunna.</i> Markörer för kontraster: <i>å en sidan, å andra sidan, för det första- för det andra, orsakar, leder till.</i> Resonemang i form av komplexa strukturer (t.ex. bisatser) och lexikal täthet.

Några genrer i skolan (Sellgren, 2004: 234-235)

Forskarskolan Pedagogiskt arbete

Forskarskolan Pedagogiskt Arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser. Forskarutbildningen organiseras oftast i forskarskolor. Profilerade, ämnesövergripande och mångvetenskapliga forskningsmiljöer eftersträvas.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
581 83 LINKÖPING
Tel: 013-281000 (vx), 013-282077