

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Jag tror att vi blir bättre på skrivning.”
Genrepedagogik och Utbildning i svenska för invandrare

Åsa Springer

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs SSA 133
VT 2012
Handledare: Tore Otterup

Sammanfattning

Den här uppsatsen behandlar genrepedagogik och Utbildning i svenska för invandrare.

Bakgrunden är att det inom många skolformer behövs en mer utvecklad skrivpedagogik, eftersom många elever, oftast de som inte har svenska som modersmål, inte når de skriftliga målen i skolan. Genrepedagogik har med framgång prövats inom grundskola och gymnasium, men inte så mycket inom Utbildning i svenska för invandrare.

Därför är uppsatsens syfte att undersöka genrepedagogikens användbarhet i en sfi-kontext. Mer specifikt undersöks hur det är att arbeta genrepedagogiskt i den så kallade Cykeln för undervisning och lärande, med den funktionella grammatiken och med textsamtal, samt vilka spår detta sätter i elevernas texter och hur de själva upplever arbetssättet.

De områden som utifrån kursplanen har valts för arbetet är återberättande och argumenterande texter, så kallade basgenrer. Metoden för arbetet är inspirerat av aktionslärande och en aktion är en serie lektioner med den återberättande basgenren respektive den argumenterande basgenren.

Resultaten från aktionen med den återberättande basgenren visar att de genrepedagogiska lektionerna satt spår i elevernas texter när det gäller de flesta drag som är utmärkande för den basgenren. Vid en jämförelse med kontrolltexter innehåller dessa färre drag från den aktuella basgenren. Analysen av texterna från den argumenterande basgenren visar att det inte finns så mycket spår i elevtexterna från den basgenren, och nästan inga i kontrolltexterna.

Elevsamtalen visar att eleverna har upplevt att arbetssättet har stöttat dem i deras skrivutveckling och de kan nämna olika saker i arbetssättet som de tycker har hjälpt dem att utveckla sitt skrivande.

Min slutsats är att genrepedagogik är användbar inom sfi och på ett ganska enkelt sätt skulle kunna stötta sfi-elever med kortare utbildningsbakgrund att få en större möjlighet att klara de skriftliga kunskapskraven på kursen.

Nyckelord: Genrepedagogik, sfi, aktionslärande

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Genrepedagogik och Utbildning i svenska för invandrare ...	3
2	Syfte och forskningsfrågor	5
2.1	Syfte	5
2.2	Forskningsfrågor.....	5
3	Litteraturgenomgång	5
3.1	Vad står det i kursplanen?.....	5
3.2	Hur tolkar man kursplanen?.....	8
3.3	Tidigare forskning om genrepedagogik.....	9
3.4	Genrepedagogik	11
3.4.1	Ordet genre	11
3.4.2	Teorin om språk – funktionell grammatik.....	12
3.4.3	Teorin om text – Basgenrer	13
3.4.4	Teorin om lärande – Cykeln för undervisning och lärande	15
3.5	Aktionslärande	16
4	Metod och material.....	18
5	Resultat.....	21
5.1	Fältanteckningar från den första aktionen	21
5.2	Elevtexter i den återberättande basgenren	22
5.3	Fältanteckningar från den andra aktionen.....	24
5.4	Elevtexter från den argumenterande basgenren.....	25
5.5	Elevsamtal och självskattning kring båda aktionerna.....	28
6	Diskussion	29
7	Slutsatser	Fel! Bokmärket är inte definierat.
	Litteraturlista	
	Bilagor	

1 Inledning

1.1 Bakgrund

När jag lyssnade på ett föredrag om genrepedagogik som hölls av Britt Johansson (som även har skrivit grundskoleläromedlet *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*) i Göteborg på ”Mötesplats Skola 2011” berättade hon om en grundskoleklass hon hade haft där hälften av eleverna aldrig under sina tre första år i skolan tillägnade sig varierande tidsmarkörer när de skrev texter, medan skrivförmågan för den andra hälften kom liksom av sig själv. Hon insåg då att det behövdes en mer explicit läs- och skrivundervisning och efter att hon hade infört ett genrepedagogiskt arbetssätt så klarade alla hennes elever av att skriva olika sorters texter med hög grad av anpassning till respektive typ av olika struktur och språkliga drag. Hon konstaterade i sitt föredrag att skrivförmågan för många elever kommer intuitivt men att övriga elever behöver explicit undervisning i hur man skriver eftersom det inte är självklart för dem.

En annan föreläsare jag lyssnade på i november 2011 var Kristina Asker som också nyligen har gett ut ett läromedel, den här gången för gymnasiet, *Skrivhjulet – en bok om genre*. Hon berättade om sina svårigheter när hon var utbytesstudent i USA och skulle prestera en rad olika texter, men att hon till slut fick tag i en bok i ämnet och hur mycket den hjälpte henne. Hon menade att hon nu hade skrivit motsvarande bok, fast om svenska texttyper för de som studerar svenska som andraspråk.

Jag har själv som sedan länge verksam lärare inom skolformen Utbildning i svenska för invandrare, känt ett starkt behov av ytterligare skrivutveckling för mina elever. Inom sfi finns det en stor grupp elever med kortare utbildningsbakgrund som ofta klarar alla mål utom de skriftliga.

Ovan beskrivna brottstycken ur skolvärlden ger exempel på att det i många skolformer behövs en mer utvecklad skrivpedagogik. När jag så på fördjupningskursen i svenska som andraspråk på Göteborgs universitet kom i kontakt med begreppet genrepedagogik blev jag mycket intresserad av det. För mig är genrepedagogik en intressant teori om språk och en intressant pedagogisk modell som båda verkar mycket användbara. I introduktionen till huvudboken *Genrebyrån - en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext* på delkursen i

genrepedagogik (inom fördjupningskursen i svenska som andraspråk), menar författarna att det är en mycket svår uppgift för lärarna att ge tillgång till skolans textvärldar.

Genrepedagogiken, en skrivpedagogik för andraspråksundervisning, började utarbetas för drygt 20 år sedan i Australien men har nu hittat till Sverige. Tillämpningar har mest gjorts inom grundskolan i Sverige, samma skolform som den utarbetades för. De australiska forskarna kom fram till, genom att titta på tusentals skoltexter, att det är sex olika typer av texter som är de vanligaste i skolan, vilka de benämnde *basgenrer*, vilka i sin tur representerar grundläggande mänskliga framställningssätt såsom: *återberätta, berätta, instruera, argumentera, beskriva och förklara*. (Dessa kan i sin tur delas in i ”vanliga” genrer såsom de benämns i det allmänna språkbruket, t.ex. saga och fabel inom den narrativa basgenren.) Dessa forskare kom också fram till att speciellt elever med engelska som andraspråk har behov av att tidigt lära sig olika sätt att skriva på för att nå skolframgång (Johansson & Sandell-Ring, 2010:229). De sex Tidigare när processkrivningen dominerade (Kuyumcu, 2004:581) var synen att genrer lärs implicit genom socialisering för att sedan produceras spontant.

Men nu har alltså en del svenska skolor infört ett funktionellt perspektiv i det språkutvecklande arbetet och övergått till explicit undervisning i genrekompetens, just mot bakgrund av att många elever inte når målen. Skolverket gav 2011 ut forskningsöversikten *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*, vari man kan läsa om didaktiska förhållningssätt som gynnar flerspråkiga elever. De skriver i bakgrundskapitlet att den senaste PISA-undersökningen visar att mer än var femte elev med utländsk bakgrund inte når målen för läsförståelse och att Skolinspektionens egen undersökning av kvalitén på grundskolans undervisning, *Språk och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*, visar att det finns stora brister när det gäller undervisningen för flerspråkiga elever.(Skolinspektionen, 2010)

Förutom att genrepedagogiken är populär bland lärare och lärarutbildare så har den också fått genomslag i de nya läro- och kursplanerna i svenska som andraspråk för grundskolan och gymnasiet, där det skrivs mer explicit om genrebehärskning än tidigare. Man kan också läsa i kommentarmaterialet till dessa kursplaner att författarna har diskuterat begreppet genre och texttyp och att de har valt ordet texttyp eftersom ordet genre är så belastat med innebörder. Även om kursplanen för sfi inte innehåller lika många genrepedagogiskt inspirerade skrivningar som de efterföljande så också denna kursplan genomgått en

översyn i samma riktning och ändringen börjar gälla första juli 2012. Enligt Skolverket (Mässan i Göteborg 18/4) har den gjorts mer lik övriga kursplaner därför att man vill understryka att sfi är en lika viktig och lika likvärdig del av det svenska skolsystemet som någon annan del. Till exempel får sfi samma betygsskala (F-A) som övriga skolformer och samma namnbyte från betygskriterier till kunskapskrav. Ordet studerande har blivit elev och själva utbildningens namn är ändrat från Svenska för invandrare till Utbildning i svenska för invandrare. Hela dokumentet är också utformat på samma sätt som övriga kursplaner.

Genrepedagogikens tillämpning och genrepedagogisk forskning har så vitt jag känner till begränsat sig till grundskolan (och i viss mån gymnasiet), vilket är ett stort framsteg och en verklig kvalitetsutveckling där. Dock skulle man enligt mig ha användning för den även på universitetet, på gymnasiet och i modersmållssvenskan. Dessutom tror jag att den skulle vara användbar även i den skolform jag själv arbetar i, Utbildning i svenska för invandrare.

1.2 Genrepedagogik och Utbildning i svenska för invandrare

Den här uppsatsens övergripande syfte är att undersöka på vilket sätt genrepedagogiken gagnar sfi-undervisningen och om den kan stödja elevernas skriftliga utveckling så att alla höjer sin nivå. Sfi eller som det står i den kursplan som ska börja gälla den 1 juli 2012, Utbildning i svenska för invandrare, är en egen skolform. (I uppsatsen används oftast benämningen sfi av praktiska skäl.) För att föra in genrepedagogik i en sfi-kontext måste man anpassa den till de förhållanden som utbildningen lever under.

För det första får man ta i beaktande att sfi är en *grundkurs* i svenska språket och därför är behovet av att utveckla genrekunskap inte lika omfattande som i grundskola och gymnasium. Första meningen i (både gamla och nya) kursplanen lyder: "Utbildningen i svenska för invandrare är en kvalificerad språkutbildning som syftar till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket." Sfi är indelat i utbildningsväg 1, 2 och 3 och kurserna A, B, C och D, beroende på utbildningsbakgrund. Antingen läser man kurs A och B på utbildningsväg 1 (analfabeter), kurs B och C (med möjlighet till D) på utbildningsväg 2 (kort utbildningsbakgrund) eller kurs C och D på utbildningsväg 3 (Gymnasie- eller universitetsexamen). En genomförd D-kurs i sfi motsvarar ungefär B1 enligt GERS (Gemensam europeisk referensram för språk) eller nians kunskaper i engelska, enligt Mikael Olofsson på Nationellt Centrum för Svenska som andraspråk. Vid en

genomläsning av kursplanerna för de kurser som kommer efter sfi (grundskolans och gymnasiets kurser i svenska som andraspråk) finns det betydligt fler exempel på basgenrer och andra skrivningar som kan hänföras till genrepedagogik, än i kursplanen för sfi. Det står Sfi får som sagt också en ny kursplan snart, vilken diskuteras längre fram i uppsatsen.

För det andra är Utbildning i svenska för invandrare en *ren språkkurs* och har inga ämnen. Tidigare fanns samhällskunskap med i kursplanen, vilket togs bort för några år sedan. I kursplanen under rubriken Utbildningens syfte står det att: ”Utbildningen ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv.” Detta gäller då i olika hög grad beroende på vilken sfi-kurs man läser. Man behöver alltså inte utveckla några ämneskunskaper på en sfi-kurs, men givetvis måste man prata om något när man lär in språk. Genrepedagogiken har ju fått så stort genomslag delvis på grund av att den är så behjälplig inom skolans olika ämnen. Det gäller alltså inte för sfi. Därför blir det något annorlunda att arbeta med genrepedagogik inom sfi. De teman man brukar använda inom sfi är familj, bostad, vård och hälsa, lag och rätt, utbildning och arbete. Det är ju inte så att basgenrer är kopplade på samma sätt till dessa teman såsom ämnena är i grundskolan, där t.ex. beskrivande och förklarande basgenrer behövs för att prestera bra i NO respektive SO.

För det tredje kan genrepedagogik också passa bra för sfi. Dels har deltagarna på sfi ofta *kortare utbildningsbakgrund* och då passar genrepedagogikens tydliggörande av strukturer och mallar att skriva efter. Dessutom kommer många med denna bakgrund också från en utbildningstradition där man är van vid mer explicit helklassundervisning och inte så mycket självstudier.

För det fjärde har sfi-kurser *kontinuerligt intag* och då kan det passa med Cykeln för undervisning och lärande i vilken man kan gå runt så många varv som krävs och då spelar det ju ingen roll vid vilken tidpunkt man kommer in i klassen. De som slutar och alltså har klarat kursen har hunnit med att gå igenom cykeln, samtidigt som de som behöver mer tid får tillfälle att gå många varv i cykeln.

Det handlar också om *vuxnas lärande* och därför måste man anpassa innehållet i de texter man arbetar med och samtidigt hålla i minnet att det kanske inte är några nya fenomen eller fakta som presenteras, utan bara en ny språkdräkt.

2 Syfte och forskningsfrågor

2.1 Syfte

Det övergripande syftet med den här uppsatsen är att, mot bakgrund av att många inom sfi har svårt att nå målen för skriftlig språkfärdighet, *undersöka hur genrepedagogik fungerar skrivutvecklande i en sfi-kontext* och hur man kan anpassa och utveckla den för de villkor som råder inom skolformen sfi, som ju skiljer sig en del från andra skolformer där man med goda resultat redan provat genrepedagogiken. Jag förutsätter alltså, mot bakgrund av tidigare forskning om genrepedagogik (gynnar alla) och sociokulturella teorier om lärande (interaktion är viktigt) att det går att använda genrepedagogik i sfi-undervisning och att det även ger något slags resultat (goda resultat i övriga skolformer).

2.2 Forskningsfrågor

Mina frågeställningar är därför:

1. Vilka spår av det genrepedagogiska arbetssättet syns i elevernas skriftliga produktion, inom den återberättande respektive den argumenterande basgenren?
2. Hur uppfattas det genrepedagogiska arbetssättet av eleverna?

3 Litteraturgenomgång

3.1 Vad står det i kursplanen?

För att påbörja föreliggande undersökning, vars övergripande syfte alltså är att undersöka användbarheten av genrepedagogik i sfi och se vilka spår den sätter i elevtexter, måste jag leta i den nuvarande och kommande kursplanen för sfi efter skrivningar som refererar till genrepedagogik när det gäller *den skriftliga färdigheten på* den kurs jag för närvarande undervisar i, vilken är *kurs D*. Detta för att jag i min undersökning ska kunna tillämpa genrepedagogiken inom just de skriftliga områden som finns som kunskapsmål på just min kurs. Både

den nuvarande och kommande kursplanen för sfi är uppdelad i fem olika färdigheter: hörförståelse, läsförståelse, samtal och muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig färdighet.

Frågan här är alltså om det överhuvudtaget finns något i kursplanen som stödjer användandet av genrepedagogik och i så fall vilka olika skrivsätt en sfi-elev måste behärska för att nå framgång. På de olika sfi-kurserna fördelar sig de genrepedagogiska skrivningarna på följande sätt: Jag har kursiverat målskrivningar för betyget G i nuvarande kursplan och både kursiverat och fetstilat kunskapskrav för betyget C i kommande kursplan. (Detta på grund av att det i originaltexten förekommer fetstil.)

A-kursen: Här hittar jag inga skrivningar. Men i den nuvarande kursplanen står att: ”Eleven ska kunna hantera några vardagsnära situationer där skrift förekommer, t.ex. fylla i enkla formulär och skriva av viktig information utifrån personliga behov.” I den kommande kursplanen står att: ”Eleven skriver sin namnteckning och **fyller i** personliga uppgifter så att de **efter någon bearbetning** passar in i enkla, vanligt förekommande formulär. Eleven skriver på ett **relativt väl fungerande** sätt av viktig information efter personliga behov.”

B-kursen: I den nuvarande kursplanen står att: ”Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i vanliga situationer i vardagslivet genom att t.ex. ge och efterfråga information utifrån personliga behov samt *återberätta upplevda händelser*.” I den kommande kursplanen står att: ” Eleven skriver enkla och **relativt tydliga** ... texter om ***sig själv och upplevda händelser***.”

C-kursen: I den nuvarande kursplanen står att: ”Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls-, och arbetsliv, t.ex. skriva korta *personliga texter för att förmedla erfarenheter och åsikter och beskriva upplevelser, känslor och intryck, korta faktaorienterade texter om bekanta ämnen, samt vanligt förekommande, mer formella texter*.” I den kommande kursplanen står att: ”Eleven skriver sammanhängande och **relativt tydliga** texter om ***erfarenheter, intryck och åsikter samt faktaorienterade och andra formella texter om bekanta ämnen***. Eleven **skapar relativt väl fungerande struktur i sina texter och visar förhållandevis god variation i ordförråd och meningsbyggnad**.”

D-kursen: I den nuvarande kursplanen kan man läsa att: ”Eleven ska kunna kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls-, och arbetsliv genom att t.ex. *skriva sammanhängande texter om händelser och ämnen som är bekanta eller av personligt intresse, skriva enkla argumenterande texter för att*

förmedla information och tankar om konkreta och abstrakta ämnen, samt föra anteckningar om ett bekant ämne.” För betyget Väl godkänt krävs också att eleven ”har en tydlig struktur och varierar sitt språk, beroende på syfte och mottagare.” I den kommande kursplanen kan man läsa att: ”Eleven skriver med **relativt gott flyt beskrivande, redogörande och argumenterande texter om bekanta ämnen. Eleven skapar relativt väl fungerande struktur i sina texter och visar förhållandevis god variation i ordförråd och meningsbyggnad.”**

I den nya kursplanen som börjar gälla från den första juli 2012 finns överlag (om man tittar på alla kurser inom sfi) fler kunskapskrav som kan hänföras till genrekompetens. Från den första juli måste man för att uppfylla t.ex. kunskapskraven i skriftlig språkfärdighet på både C- och D-kursen visa struktur i sina texter med tillhörande vokabulär och formuleringar för att få betyget C och inte bara för det nuvarande (högre) betyget Väl godkänt. Progressionen – att det blir mer och mer av genrepedagogiska tankar genom sfi-kurserna - är också tydlig. På B-kursen är det kommande kunskapskravet att man skriver om sig själv och upplevda händelser, på C-kursen om erfarenheter, intryck och åsikter, samt faktaorienterade texter, medan man på D-kursen ska skriva beskrivande, redogörande och argumenterande texter. Det märks också att författarna till kursplanen tagit intryck av det genrepedagogiska sättet att uttrycka sig. Gamla (ganska spretiga och förvirrande) skrivningar är omformulerade på ett mer tydligt genrepedagogiskt sätt. Detta är speciellt slående för D-kursens kunskapskrav.

Om man nu jämför den nya kursplanens kunskapskrav för skriftlig språkfärdighet med basgenreerna så ser man följande: A-kursens kunskapskrav är att skriva sin namnteckning, fylla i och att skriva av. B-kursens krav är att skriva texter om upplevda händelser. C-kursens krav är att kunna skriva texter om erfarenheter, intryck och åsikter, samt faktaorienterade texter. Texterna ska också ha struktur och variation i ordförråd och meningsbyggnad. Slutligen har D-kursen krav på att skriva beskrivande, redogörande och argumenterande texter, samt ska texterna ha struktur och ordförrådet och meningsbyggnaden ska varieras. Eftersom jag för närvarande arbetar i en D-kurs, och det är i den kursen som jag ska utföra min undersökning, ska jag således fokusera på *beskrivande, redogörande och argumenterande* text i denna undersökning.

3.2 Hur tolkar man kursplanen?

Frågan är dock vad författarna till den nya kursplanen menar med *beskrivande* och *redogörande text*? *Argumenterande* text är inte lika svårtolkat enligt mig. I så gott som alla läromedel, böcker och artiklar om genrepedagogik lyfts *sex basgenrer* fram. Basgenrer är enligt Holmberg (2009:15–18 i Symposium) kulturens grundläggande framställningsformer i text för generella syften. Han menar också att den didaktiska poängen med basgenrer är att kunna erbjuda elever grundläggande verktyg för textskapande som sedan kan återanvändas om och om igen. De olika basgenrererna, som i litteraturen delas in lite olika är enligt Holmberg *berättelse, återberättelse, beskrivning, instruktion, ställningstagande och förklaring*. Det står tämligen klart att *argumenterande* text är det samma som *ställningstagande*, medan att *beskriva* i Holmbergs översikt syftar till att *delge fakta*. Enligt Asker (2011:77 ff.) är beskriva det samma som att beskriva personer, miljöer eller fakta såsom platser, växter och djur, men även grupper av människor, t.ex. vikingarna. Enligt Kuyumcu (2011:53) beskriver man en företeelse, såsom t.ex. en växt, ett djur, en teknisk apparat, ett land eller ett landskap. Beskrivande text presenterar händelser och fakta för att understödja generaliseringar enligt Axelsson (2006:9).

Redogörande text tas upp som basgenre av flera andra författare i litteraturen som nämns i ovanstående stycke. Man kan utesluta att det är argumenterande (ta ställning), berättande (fiktio) och instruerande (instruktioner) text som avses med redogörande text, tycker jag. Kvar finns då beskrivande (se ovan), återgivande och förklarande text, av vilka de två senare innebär att återge ett händelseförlopp respektive att reda ut orsakssamband. Asker tar upp en basgenre som benämns redogörande och som definieras som ”redogöra för sådant du läst, sett eller hört.” Ofta handlar det då om faktaåtergivande och skillnaden från det personliga återberättandet är att man här är objektiv och saklig (2011:160). Redogörande basgenre nämns också av Axelsson (2006:9, 25) och i Skolverkets forskningsöversikt (2012:85), men där definieras den som ”Talar om varför något hände, i en viss följd.” och ofta handlar det om att skildra och klargöra ett historiskt skeende. Gibbons (2009: 244-246) kallar detta för historiskt redogörande text. Hon tar även upp redogörande text och definierar den som ”... händelser som beskriver en process ELLER förklarar något genom att beskriva en händelseföljd” och hon exemplifierar med ”Hur man bryter kol”.

Med tanke på att den nuvarande kursplanens mål för skriftlig språkfärdighet på kurs D är att skriva texter om händelser och ämnen

som är bekanta eller av personligt intresse så kan man kanske tolka den nya och kommande skrivningen *redogörande text om bekanta ämnen* som just detta? Jag tror inte att man kan bortse från denna tolkning. Jag tror inte att man ska tolka det såsom det definieras i exemplen från litteraturen ovan, eftersom att skriva bokrecensioner och återge något i nyhetsstil (som hos Asker) eller återge ett historiskt eller skede (hos Axelsson) eller en naturvetenskaplig process (hos Gibbons) är för höga och dessutom irrelevanta mål för sfi-kursen.

Vad menas då med *beskrivande text om bekanta ämnen*? Är det meningen att sfi-elever ska beskriva personer, grupper av personer, miljöer, växter och djur? Jag tror inte det. Jag tror att man även här menar beskriva något som man har varit med om eller något intresse man har. På grundval av ovanstående diskussion *tolkar jag både beskrivande och redogörande text som återgivande text*. Återgivande text definieras i sin tur samstämmigt i litteraturen som att återge ett händelseförlopp utan någon dramatisk komplikation (som i berättande text), bara såsom det var. Ofta handlar det om något personliga erfarenheter och händelser, såsom en fest, en vanlig kväll, när man blev osams med en vän eller en utflykt.

3.3 Tidigare forskning om genrepdagogik

Den lingvistiska och pedagogiska diskussionen om elevers skrivande är som sagt omfattande. Inom den mer traditionella skrivforskningen har avhandlingar av Geijerstam (2006), Nyström (2000) och Nilsson (2002) visat att textrepertoaren på högstadienivå och gymnasienivå är begränsad och att eleverna ges skrivuppgifter utan att vägledas i hur de ska bygga upp sina texter.

Nu kan man även hitta en del forskning på det relativt nya området genrepdagogik. Jag har hittat några uppsatser, en licentiatuppsats, några forskningsprojekt och skolutvecklingsprojekt. I alla dessa undersökningar dras slutsatsen att genrepdagogik behövs i svenska klassrum, inom alla ämnen, i både grundskola och gymnasium. Hedeboe och Polias (2008:272) förespråkar det även på universitetet. Resultaten från den genrepdagogiska forskningen visar att man behöver arbeta mer explicit med alla skolgenrer, speciellt de som inte är berättande eller återgivande, vilka är de mest frekventa basgenrerna i skolan.

Större delen av forskningen handlar om grundskolan och hur man ska få eleverna att prestera bättre i olika ämnen. Sellgrens licentiatavhandling (2011) och Projektet *Ämne och språk* (2006) tar upp

hur ämnesundervisningen gynnas av att genrepedagogiken explicitgör språket i ämnena. Sellgrens undersökning visar hur själva den genrepedagogiska processen går till medan Kuyumus utvärdering av Knutbyprojektet (2011:132), som är mycket positiv, visar hur det ser ut efter en sådan process. Där framhålls att eleverna kan skilja på olika typer av texter, skriver längre texter med mer varierat innehåll och bättre struktur, samt att de genrepedagogiska verktygen gör att det finns något konkret att tala om och att uppnå och det höjer resultaten. Det som i samma rapport framhölls som negativt av lärarna var att det tar lång tid att gå igenom en genre, man känner sig osäker som lärare och att elevernas kreativitet begränsas. Det sistnämnda menar Kuyumcu är en missuppfattning bland lärare; man kan fylla sin genre med vilket innehåll man vill. Axelsson (2009) beskriver också det symbiotiska förhållandet mellan ämne och språk och hur dessa kan utvecklas med hjälp av genrepedagogik. Häri vittnar också specialpedagoger om att genrepedagogik kan vara behjälplig i deras arbete.

Det skrivs också en hel del uppsatser på grundläggande nivå om genrepedagogik. Lundin (2010) undersöker hur det ser ut före en genrepedagogisk process, dvs. hon undersöker implicit genrekunskap hos lågstadielever mot bakgrund av de nya kunskapskraven att skriva berättande, faktatexter och instruerande texter. Resultatet visar att behovet av explicit undervisning finns. Sandell Ring undersöker (2008) hur lärare tänker kring genreundervisning av flerspråkiga lågstadielever. Resultatet är att lärarna ser en positiv utveckling hos eleverna och att både lärare och elever får stöd av genrepedagogikens modeller och verktyg. Etzler (2011) undersöker samma sak men på gymnasienivå och kommer fram till att både lärare och elever är positivt inställda. Han tar också upp vad gymnasielärarna ser som negativt: det tar mycket tid att förbereda och genomföra, fokus kan tippa över på enbart form, lärare är osäkra på om de gör rätt, ledningen vet inte vad genrepedagogik är och det är svårt att jobba med basgenrer. Det är alltså samma synpunkter som från lärarna i grundskolan (jämför ovan).

Det har också framförts kritik av forskare mot genrepedagogik. Liberg (2008:17) sätter in genrepedagogiken i ett större litteracitetssammanhang och menar att genrepedagogiken inte är den enda skrivpedagogiken utan att det finns minst sex olika sätt att se på skrivande och att språk kan ses som fyra lager: enbart som text, som skribentens och läsarens kognitiva processer, som språkhändelse (här finns genrepedagogiken) och som något sociokulturellt och politiskt. Hon menar att man som lärare måste vara didaktiskt medveten och välja det mest relevanta sättet och språklagret i varje situation. Läraren ska

också inse möjligheterna och begränsningarna med det aktuella sättet. Hon befärdar att genrepedagogikens popularitet gör att läraren går in i modellen och börjar använda den mekaniskt, utan att tänka på det didaktiska valet och därmed tappar det breda perspektivet. I framgångsrika skolor vilar undervisningen på ett brett perspektiv. Men eftersom den svenska skolans skrivundervisning idag är begränsad kan genrepedagogiken hjälpa till att bredda litteracitetsundervisningen från vad den är idag.

Det är svårt att hitta uppsatser, avhandlingar och rapporter som undersöker sambandet mellan sfi och genrepedagogik, dvs. genrepedagogik för vuxna andraspråksinlärare på nybörjar- till grundläggande nivå. Min undersökning kompletterar tidigare undersökningar inom området genrepedagogik på så sätt att den behandlar skolformen Utbildning i svenska för invandrare.

3.4 Genrepedagogik

3.4.1 Ordet genre

Rent etymologiskt kommer, enligt NE:s nätupplaga, det franska ordet *genre* från latinets *genus* som betyder släkt, art eller slag. (<http://www.ne.se/genus/181336>, 2012-05-22)

Ledin (2001:4) menar i sin forskningsöversikt över genrebegreppet att genreteori lyfter fram den sociala dimensionen i texter och att genreintresset har fört med sig att texten, snarare än meningen eller satsen, blivit ett centralt analysobjekt. Genre ses som något kulturellt och därmed föränderligt. Texters sociala funktioner står i fokus och genreindelningen utgår från de beteckningar på texter som redan finns i vårt *allmänna språkbruk*. Både Ledin och Holmberg ger exempel (2010:15) t.ex. deckare, insändare, saga, manifest, kakrecept, ordningsregler, dataspelsrecension osv. Gibbons (2009:162) kompletterar med muntliga språkhändelser såsom en vigselakt, ett skämt och ett biljettköp.

Detta ska ställas mot genrepedagogikens utvecklande och definition av *skolans basgenrer*, vilka jag återkommer till. Holmberg (2010) reder i sin artikel ut denna skillnad mellan basgenrer/textaktivitet i Sydneyskolans anda och genrer/situationstyper i nyretorikens anda. En genre eller situationstyp är en hel text som är bunden till en viss situation och som hör till en grundläggande basgenre eller textaktivitet. Ett vykort är till exempel en genre/situationstyp som hör till

basgenren/textaktiviteten att återberätta. Omvänt innehåller basgenren berättande text bl. a. genrer som sagor, noveller, romaner, myter och fabler. Den återberättande basgenren, som används i den här undersökningen, innehåller genrer som att återberätta subjektivt vad man har gjort, t.ex. en utflykt, en fest, en vanlig kväll eller ett studiebesök. Det kan också vara dagboksskrivande eller tecknande av (själv)biografi. Alla dessa genrer tycker jag skulle passa utmärkt i sfi-undervisning, i den här undersökningen hann vi med att återge en resa, med inslag av den narrativa basgenrens komplikation för att göra det intressantare än att bara återge. Holmberg (2010) menar i sin artikel att de två synsätten är komplementära och att inget av dem kan undvaras för skrivpedagogikens teori och praktik.

Genrepdagogen utvecklades av den så kallade Sydneyskolan i Australien i slutet av åttiotalet. Den består i sin tur av tre olika teorier som Holmberg (2010:14 ff.) förklarar som en teori om text, en teori om språk och en teori om lärande.

3.4.2 Teorin om språk – funktionell grammatik

För det första är det en teori om språk som är det samma som den *systemisk funktionella grammatiken* (SFG), vilken utvecklades av den engelske språkforskaren Michael Halliday på sextiotalet. Sedan mitten av sjuttiotalet har han varit verksam i Australien vid universitetet i Sydney. Han observerade sitt barn som utan ord men med olika ljud och gester ändå kunde kommunicera vad det ville och i samband med det kunde han konstatera att betydelsen, själva funktionen och syftet med kommunikationen, kommer före språkdräkten, och därmed grammatiken. Alla har de biologiska förutsättningarna för språk, men kanske inte de sociala. Detta står i kontrast mot Noam Chomskys universella grammatik och språk teori där det är omöjligt för ett barn att lära sig språk på annat sätt än genom en medfödd förmåga. Halliday menar tvärtom att de sociala sammanhang vi kommer i kontakt med är avgörande för hur språket utvecklas skriver Johansson & Sandell Ring (2010:224). Författarna fortsätter med att Halliday ser språket som en social konstruktion skapat för sociala syften i ett socialt sammanhang. Hans språksyn är därmed funktionell och han menar att språket består av en massa olika betydelseresurser eller potentialer och beroende på vilka sociala behov vi har eller vilken situation vi befinner oss i så väljer vi bland dessa för att realisera det vi vill kommunicera i tal eller skrift. Vi realiserar på tre olika sätt enligt Halliday och han kallar dessa sätt språkets *metafunktioner*, vilka benämns den *ideationella*, den

interpersonella och den *textuella* metafunktionen. Enligt Holmberg (2011: 106-107) kan dessa tre metafunktioner ses som tre olika par glasögon, med vilka vi får syn på olika saker i en text, eller omvänt med vilka vi kan realisera olika betydelser i språket.

Den ideationella metafunktionen innebär hur vi föreställer oss världen i form av olika *processer* (verb i den traditionella grammatiken, men inte nödvändigtvis så i SFG eftersom en process kan uttryckas med en nominalisering bl.a.), *deltagare* (subjekt och objekt i den traditionella grammatiken) och *omständigheter* (adverbial i den traditionella grammatiken). Den interpersonella metafunktionen handlar om vilken *relation som skapas mellan skribent och läsare*. Här handlar det om modus, modalitet (sannolikhet, vanlighet, förpliktelse, villighet) och interpersonella satsadverb (t.ex. lyckligtvis, tyvärr). Den textuella metafunktionen handlar om *hur man binder samman informationen i en text* med t.ex. sambandsord för tid eller orsak, eller hur man använder sig av tema-remå. Den ideationella metafunktionens processer delas in i *materiella* processer (någon gör något eller något händer, ofta knutet till berättande strukturer), *mentala* processer (kognitivt: någon upplever något, t.ex. skönlitterär text), *sägesprocesser* (kommunikativt: någon yttrar något, t.ex. indirekt tal och dialog) och *relationella* processer (beskriver hur saker och ting förhåller sig, t.ex. faktatexter med opersonligt och abstrakt språkbruk) (Holmberg & Karlsson 2006:73 ff.).

Inom SFG så väljer man alltså bland dessa olika betydelser för att skapa rätt uttryck för den situation man behöver kommunicera. De val man gör har betydelse för hur man uppfattas och vilken makt man får. Varje situation har sina egna uttryck, t.ex. speciella verb, sambandsord eller tilltal. I den här undersökningen har jag dock använt mig av SFG på ett nedskalat sätt. Jag har uppmärksammat ett begränsat antal processer i den ideationella metafunktionen, få bindeord i den textuella och några modaliteter i den interpersonella metafunktionen. Detta för att sfi-elever med kort utbildningsbakgrund inte är mottagliga för mer, inte i ett inledningsskede i alla fall.

3.4.3 Teorin om text – Basgenrer

För det andra är genrepädagogiken en teori om text som har utvecklats av språkvetaren Jim Martin och hans forskarkollegor i nära samarbete med lärare, i Sydney, Australien. Teorin utvecklades mot bakgrund av många elevers tillkortakommanden i skolan. Dessa elever hade inte engelska som modersmål eller kom från socio-ekonomiskt utsatta miljöer. Syftet var att ge skolframgång (och därmed samhällsframgång)

till alla och dessutom en demokratisk röst åt alla. Man kartlade skolans texter och kom fram till att det finns sex basgenrer som alla elever måste lära sig för att lyckas i skolan. Gibbons (2009:162) hävdar att för andraspråks elever och elever med annan social bakgrund än majoritetens är explicit undervisning i skolans basgenrer helt avgörande för deras skolframgång.

Basgenrerna (vars uppdelning kan variera lite i litteraturen) är enligt Sydneyskolan (Holmberg, 2010:15) de personliga genrerna *berättelser* och *återberättelser*, faktagenrerna *beskrivningar* och *instruktioner*, och de analytiska genrerna *ställningstaganden* och *förklaringar*. Basgenrerna är ett begränsat antal grundläggande kulturella framställningsformer och alltså inte förknippade med specifika syften utan kan var och en fungera i en lång rad olika genrer, menar Holmberg. Den didaktiska poängen med basgenrer, fortsätter Holmberg, är att det blir enklare att tänka igenom vad vi erbjuder våra elever för textarbete och att kunna erbjuda grundläggande verktyg för textskapande som sedan kan återanvändas av eleverna i högre utbildning och arbetsliv. Basgenrer kan man jobba med inom alla färdigheter såsom lyssna, (sam)tala, läsa och skriva, men det är fokus på att skriva i allmänhet och även så i den här undersökningen.

Varje basgenre har olika *syften* och därmed olika *struktur* (som realiseras i olika steg) och olika *språkliga drag* bundna till sig. Detta beror på och skapas av de språkliga redskap som situationen kräver. De basgenrer som jag har använt i den här undersökningen är personligt återberättande (med inslag av berättande) och argumenterande text. Den personligt återberättande texten har som syfte att berätta något som har hänt, antingen rakt upp och ner eller för att roa (Johansson & Sandell Ring 2010:81). Den består av följande steg i den ordning de kommer: Rubrik, Orientering, Händelser (Komplikation och Lösning för berättande text) och Slutkommentar. Dess utmärkande språkliga drag är tidsomständigheter och tidsbindeord, specifika deltagare, att den skrivs i preteritum, materiella processer är centrala för berättandet och mentala processer för evalueringssteget. Den argumenterande textens syfte är att övertyga läsaren om en åsikt och stegen består av: Rubrik, Åsikt, Argument (så många man vill), Förstärkning av åsikten och Rekommendation. Dess utmärkande språkliga drag är orsaksbindeord, att den skrivs i presens, mentala, relationella och sägesprocesser är centrala, deltagarna är allmänna, evaluerande språk och modalitet behövs. Modalitet är olika grader av sannolikhet, vanlighet, förpliktelse och villighet och räknas som interpersonell grammatisk resurs eftersom det påverkar satsens interaktionella status (2011:106).

3.4.4 Teorin om lärande – Cykeln för undervisning och lärande

För det tredje är genrepedagogiken en teori om lärande som bygger på den ryske utvecklingsteoretikern Lev Vygotskijs teorier. Hans perspektiv är det sociokulturella, vilket står i kontrast till de behavioristiska eller konstruktivistiska perspektiven på lärande som dominerade under 1900-talet. Detta synsätt betonar kulturens och det sociala sammanhangets och samspelets betydelse för kunskapsutveckling. I undervisningen är aktivt deltagande i språklig interaktion grundläggande för att elever ska ha möjligheter att utveckla kunskaper (Greppa språket:27). Vygotskijs begrepp *stöttning* och *den närmaste utvecklingszonen* är också centrala här menar Gibbons (2009:42). Det senare beskriver det som en elev kan göra med hjälp av någon som är mer kompetent. Inom teorin förespråkas höga krav men också mycket stöttning, vilket innebär att man befinner sig i en utmaningszon, vilken är mest optimal för lärande.

Denna stöttning och närmsta utvecklingszon kan möjliggöras med hjälp av *Cykeln för undervisning och lärande* (The Teaching and Learning Cycle på engelska). Denna genrepedagogiska cirkelmodell är en didaktisk modell för en styrd och explicit läs- och skrivutveckling som utvecklades av de australiska forskarna Joan Rothery och Jim Martin (Greppa språket:88 och Hedeboe & Poloias 2008:15). Modellen har något olika namn i litteraturen. Holmberg, i skriften Symposium (2010:24) kallar den för genrehjulet och ser det som ett undervisningsförlopp med olika *textsamtal*. Just textsamtalet (mot bakgrund av Vygotskijs interaktionsteori) ser han som det mest effektiva lärandestödet för skrivande, att göra eleverna till aktiva upptäckare i texter. Han menar att textsamtal här kan handla om textens förankring i ett kunskapsfält eller egna erfarenheter, textens funktion och textens förebild när det gäller språk och struktur. Textsamtal är något som fler forskare förespråkar. Både Nyström och Af Geijerstam/Folkeryd menar att om elever kan beskriva både kvaliteter och svagheter i sina egna texter så leder det till ett större lärande. Och genrepedagogiken ger ju verktyg för textsamtal.

Cykeln för undervisning och lärande är indelad i *fyra faser* som man arbetar med i ett pågående kretslopp. Med hjälp av denna modell blir den basgenre läraren vill arbeta med introducerad, modellerad eller dekonstruerad, och tillämpad i praktiken skriver Gibbons (2009:170 ff.). I *steg ett* bygger man upp information om det ämne som man ska skriva om, därför ligger här tyngdpunkten på själva innehållet i den text som eleverna så småningom ska skriva. Här gör man ordlistor och bekantar

man sig med centrala ord. *Steg två* handlar om språket, med särskilt fokus på form och funktion hos den basgenre som eleverna ska skriva i. Här bekantar sig eleverna med genrens syfte, uppbyggnad och språkliga drag. Här tittar man på exempeltexter och analyserar dem. I *steg tre*, som både är innehålls- och språkfokuserat, skriver lärare och elever gemensamt fram en text i den aktuella basgenren och diskuterar samtidigt om innehåll och språk är passande. I *steg fyra* ska eleven skriva individuellt en egen text i den aktuella basgenren. Som avslutning på cykeln är det förstås bra tycker jag om läraren formativt bedömer resultatet och sen kan man fortsätta i cykeln med samma genre om man vill.

3.5 Aktionslärande

Karin Rönnerman, professor i pedagogik på Göteborgs universitet, har intresserat sig för att utveckla kunskap om lärares professionsutveckling. I sin bok om aktionsforskning skriver hon att begreppet *aktionslärande* är hämtat från Tom Tiller. ”Enligt Tiller kan aktionslärandet beskrivas som lärares sätt att forska på sin egen verksamhet.” (2004:96) Tiller reder själv ut förhållandet mellan aktionsforskning och aktionslärande (1999: kap. 3) och skriver att aktionslärande är aktionsforskningens lillebror och att det har mycket gemensamt med erfarenhetsbaserat lärande, men också med aktionsforskningen. Men det som i sin tur skiljer aktionslärande från en vanlig arbetsdag är djupet i hanteringen av lärandeproblematiken. Han tycker att det är bra om begreppet aktionslärande reserveras för lärare och skolledare, eftersom ordet forskning kan väcka motstånd eller göra så att processen inte ägs av praktikerna. Företeelsen är inte ny eftersom varje duktig lärare eller skola har inslag av detta lärande. Han menar att styrkan i aktionslärande är att personerna i organisationen blir mer uppmärksamma på och kan tillgodogöra sig det som redan finns där av kunskap, eftersom man kan ha mycket erfarenhet utan att ha lärt sig något. Aktionslärande är en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess tillsammans med kollegor med intentionen att förändra något, och det är centralt med systematik och konstruktiv kritik, dvs. att olika perspektiv bryts och möts. Om vi inte utmanas lär vi oss inget och arbetslag är bättre än den ensamme läraren. Gruppens uppgift är att förbättra och öka medlemmarnas kompetens. Det bästa sättet att reflektera på är att skriva loggbok eller dagbok, eftersom det dagliga myllret av erfarenheter då silas till en essens och därifrån kan man börja diskutera, kritisera och dra slutsatser för framtida handling. Reflektionen är det viktiga ledet mellan det vi har

gjort tidigare och vår framtida handling. I den här undersökningen har jag inte bedrivit aktionslärande tillsammans med kollegor, vilket jag gärna skulle göra i framtiden på min arbetsplats.

Rönnerman (2004:14) anser om aktionslärande att den *systematisering* av iakttagelser som kan ske genom aktionsforskningens *redskap*, kan bidra till att man når en djupare förståelse av den pedagogiska processen, men att pedagoger ofta är ovana att samla in iakttagelser på ett systematiskt sätt. Aktionslärandebegreppet använder man för en process där enbart lärare själva forskar utan samarbete med forskare, men som uppfyller alla övriga punkter som aktionsforskning gör. Aktionsforskning är en process med olika steg: *planera, agera, observera och reflektera*. Fokus är på den egna praktiken och på erfarenheterna av arbetet i den. Stegen innebär att man utifrån en undran planerar en aktivitet och följer den genom observationer av vad som händer. Sedan analyserar man den information som man har samlat in och reflekterar över vad som skett. Processen ska ses som en spiral där reflektionen leder till nya frågor som kräver nya aktioner osv. Aktionslärande är alltså inspirerat av aktionsforskning. Denna process har jag försökt efterlikna i det att jag har tänkt ut vad jag ska göra och sen iscensatt det, observerat under aktionens gång och sedan reflekterat över det insamlade materialet.

Lena Folkesson (2004: kap. 6) menar att praktikerforskning brukar kritiseras för att vara alldeles för praktikbunden och därmed inte generaliserbar, att akademiska begrepp som t.ex. validitet är begränsat användbara för praktikerforskaren på grund av den dubbla uppgiften att både förstå och förbättra praktiken och att man istället kan använda begreppet trovärdighet genom demokratisk förhandling och att läraren synliggör sin egen förförståelse, samt hur man presenterar sina resultat; mycket av komplexiteten och mångfalden i aktionsforskning är ofta oartikulerad i de texter som lärare skriver. Här kan jag hålla med om att det är svårt att inom ramen för denna uppsats förmedla allt som aktionen har inneburit.

Vidare talar Rönnerman om vilka pedagogiska verktyg man kan använda för att systematiskt följa den aktion man har iscensatt, för att synliggöra processens delar och erhålla kunskap om delarna. De pedagogiska verktyg hon nämner är *dagboksskrivande för egen reflektion, observation/intervju av deltagare eller händelser, samt dokumentation av det egna utvecklingsarbetet* (2004:20 ff.). Dagboksskrivande är det mest centrala av verktygen och alltid givet i varje aktionsforskningsprocess menar Rönnerman. Sen kan man komplettera med observationer och intervjuer. Man ska välja metod

utifrån de frågor man vill ha svar på. Tiller (1999:105) refererar till etnologen Fetterman som benämner dessa metoder som ”löjligt enkla” och som menar att det handlar om att använda öron och ögon med ”förstärkning av papper och penna, bandspelare, video...” Jag har använt mig av dagboksskrivande för egen reflektion i form av mina fältanteckningar, jag har samtalat med några av aktionens deltagare och jag dokumenterar i och med att jag skriftligen dokumenterar min undersökning. Jag har alltså inte gjort några videoinspelningar, vilket kanske hade varit mer intressant eftersom resultatet, dvs. elevernas texter och kvaliteten på dem är ett gensvar på det som har utspelat sig i klassrummet. Mina fältanteckningar är alltså den dokumentation som finns av vad som har skett på lektionerna. Dessa är alltid skrivna direkt efter (och ibland under) ett lektionspass, för att i så stor utsträckning som möjligt sätta på pränt en direkt upplevelse och inte en distanserad och analytisk, vilket kom steget efter. I renskrivningen har jag ibland bytt tempus från presens till preteritum.

För att nå kunskap om praktiken krävs distans till den, vilket kan ske genom självreflektion, dialog eller forskning. Detta, skriver Rönnerman (2004:22), anser Jan Bengtsson som är professor vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Rönnerman kopplar ihop detta med de olika pedagogiska verktygen och menar att dagboksskrivande är ett sätt att distansera sig till praktiken. Skrivandet innebär självreflektion vilket leder till personlig kunskap. För att uppnå dialog måste man vara flera, vilket leder till kollektiv kunskap. Forskning genom dokumentation leder till kommunikativ kunskap (kommuniceras genom skrift, seminarier och föreläsningar utanför den egna praktiken). Kunskap av olika slag skapas alltså i aktionsforskning, vilka i sin tur kan leda till förbättringar av praktiken. I och med denna undersökning har jag alltså försökt utveckla personlig kunskap som jag kommunicerar genom denna uppsats.

4 Metod och material

Jag undersöker hur det är att genomföra ett antal lektioner på det genrep pedagogiska undervisningssättet inom den återberättande och den argumenterande basgenren och sedan ser jag vilket resultat det ger i elevernas texter och hur de själva upplever undervisningen/arbetsättet.

Mitt tillvägagångssätt för att genomföra den här undersökningen av genrep pedagogik i en sfi-kontext är alltså influerat av aktionslärande. Jag har planerat och iscensatt en aktion. Aktionen innebär i detta fall att

arbeta enligt genrepedagogiken, dvs. jobba i cykeln för undervisning och lärande med en utvald basgenres syfte, struktur och språk.aktionen innebär också att observera det som händer och att sedan reflektera över vad som hänt. Jag observerade genom att skriva mina fältanteckningar och sedan har jag reflekterat över, dvs. analyserat och diskuterat och dragit slutsatser kring det material jag har samlat in (fältanteckningar, elevtexter och elevsamtal) i relation till teorierna bakom undersökningen. De individer i den grupp som jag har utfört aktionerna i har garanterats absolut anonymitet i mitt material: fältanteckningarna, elevtexterna, samtalen och själva uppsatsen. Majoriteten individer i gruppen är i slutet på sin Utbildning i svenska för invandrare, har kortare utbildningsbakgrund (två - nio år) och har svårigheter att nå de skriftliga målen.

Jag valde den återberättande genren som den första aktionen och planerade att arbeta med den i cirka en månad och ungefär tre timmar i veckan. I bilaga ett i mina fältanteckningar beskrivs utförligt varje lektionstillfälle i aktionen, vilket material vi använde, vad vi gjorde och hur resultatet blev. Sedan genomfördes en aktion till på liknande sätt (se fältanteckningarna i bilaga två) men den här gången med den argumenterande basgenres. I slutet på aktionerna samlade jag in individuellt skrivna texter i den basgenre som tränats. Texterna skrevs utan hjälpmedel under det att jag hela tiden befann mig i rummet. Sedan analyserade jag dessa texter enligt en *genrepedagogisk bedömningsmall/matrix* för att se vilka spår den genrepedagogiska undervisningen lämnat i elevernas texter. De mallar jag har använt mig av när jag har bedömt mina insamlade texter är de som finns i läromedlet *Låt språket bära* av Johansson & Sandell Ring och där finns mallar för att analysera text från alla basgenrer. Jag har använt mig av mallarna för återberättande och argumenterande text (2009:81, 207). Mallarna består av spalter med det som är specifikt för varje basgenre, så man lätt kan bocka av huruvida det är uppfyllt eller inte i en text. (Se bilaga tre.) I dessa mallar finns medvetet ingen spalt för stavning, interpunktion och meningsbyggnad som det finns i mer traditionell textanalys.

Jag har modifierat mallarna lite efter den genrepedagogiska sfi-undervisning som jag har bedrivit (se bilaga fyra). Jag har ju inte tagit upp allt det som Johansson & Sandell Ring tar upp i sin bok, utan jag har använt genrepedagogiken i liten skala än så länge eftersom sfi-elever med kort utbildningsbakgrund behöver ta en liten del i taget och för att jag höll på under en begränsad period. En modifiering som jag har gjort är en egen spalt för rubrik och styckeindelning. För de sfi-elever som jag

hade under undersökningens gång var det viktigt att poängtera syftet med texters rubrik och styckeindelning eftersom de nästan aldrig använder detta när de skriver. Därför har jag med dessa delar i egna spalter i min analys. Jag har också skiljt ut orienteringssteget i en särskild spalt i den återberättande basgenrens analyschema eftersom vi pratade mycket om detta steg. Överhuvudtaget återspeglar analyschemat de delar inom den återberättande basgenren som vi fokuserade på under lektionerna i aktionen. Till exempel fokuserade vi på tidsbindeord och inte så mycket på logiska bindeord och därför har jag en spalt med bara tidsbindeord. I övrigt fokuserade vi på de materiella processerna och deras tempus, på pronomen som deltagare (men inte utbyggda nominalfraser) och på att texten ska ha vissa steg/viss struktur och att varje sådant steg motsvarar ett stycke. I den argumenterande basgenren fokuserade vi på rubrik med utropstecken, att stegen ska vara: åsikt och sen några argument och på slutet ska åsikten förstärkas (gärna med utropstecken), stegen ska motsvara stycken, bindeord som måste användas är *därför att*, och argumenten kan gärna börja med *för det första* osv.

Jag har gjort en klassprofil då jag tittat på genrep pedagogiska drag i alla insamlade texter utifrån en mall. Dessutom kan jag jämföra med några kontrolltexter som är skrivna av elever från en annan grupp men vid samma skrivtillfälle (samma rum och samma uppgift). Dessa elever läser samma kurs och har liknande bakgrund och har inte fått någon som helst genrep pedagogisk undervisning. När jag analyserar en text läser jag igenom varje text utifrån varje aspekt i schemat och antecknar under tiden.

Efter båda aktionerna har jag samtalat med några elever som varit med på båda aktionerna (se bilaga fem). Eftersom det är kontinuerligt intag på sfi och individuell studiegång så är det ett ständigt in- och utflöde av elever och i slutändan kanske det inte är så många som deltagit i båda aktionerna, dvs. varit närvarande under hela vårterminen 2012. Men några elever går det att hitta som har deltagit i båda aktionerna. Det är intressant att kombinera fältanteckningarna och textresultatet med elevernas egna utsagor om aktionen (på vilket sätt den genrep pedagogiska undervisningen har hjälpt dem som skribenter, om den nu har gjort det). Allt för att få en djupare förståelse för hur genrep pedagogik fungerar i en sfi-kontext och hur man kan anpassa och utveckla den vidare. I det arbetet är naturligtvis elevernas röster och inte bara deras resultat viktiga. Exempel på elevtexter i den återberättande basgenren kan man se i bilaga sex och i den argumenterande basgenren i bilaga sju.

5 Resultat

5.1 Fältanteckningar från den första aktionen

”Nästkommade lektion repeterade vi det skriftliga kursmålet. Därefter visade jag olika situationstyper inom basgenren såsom saga, personligt brev mm. via projektorn och de fick para ihop olika texter med rätt benämning. Vi pratade om de olika texternas syften och en elev sa att saga har som syfte att lära oss någonting om vad som är rätt och fel. Så viss genrekunskap fanns redan! Andra delen av lektionen ägnade vi åt en kort, enkel textförebild om en resa till Gotland. Vi analyserade texten tillsammans i termer av verb, pronomen, tidsord och bindeord. Jag använde termen verb och pronomen av gammal vana och för att eleverna är vana vid det. Däremot förstod inte alla vad tidsord och bindeord var eftersom det var nya genrepedagogiska termer. Men jag insåg att vi sakta byggde upp ett delvis nytt metaspråk. Det gick långsamt att ta ut verben och pronomina och det var lite oklart om alla förstod vitsen med att analysera en exempeltext, medan vissa verkligen gjorde det.”

”Nästa lektion fick vi backa i cirkelmodellen och vi skrev om texten från bildserien i helklass tillsammans med mig vid tavlan som moderator och korrigerare. Denna övning att skriva tillsammans uppskattades mycket. Samma lektion fick de också träna att skriva om en egen resa genom att skriva i en två olika mallar som bara lämnade vissa luckor att skriva i. Luckorna i den ena mallen var som ett lucktest med tre val till varje lucka. Det kunde vara tidsord, bindeord eller verb. Den andra mallen skulle fyllas i med t.ex. omständigheter som tid, plats, färd sätt, processer och slutkommentar. Både jag och de tyckte att det var bra övningar. Deras texter blev klart bättre och jag tror att de faktiskt skulle behöva skriva i en mall flera gånger, ända tills formen liksom sitter i minnet på dem.”

”Lektionen därefter hade jag blivit lite modigare och hade en egen idé om hur man skulle kunna träna mer på temat resor inom denna basgenre. Jag visade en serie foton från en resa jag gjorde i min barndom till Mallorca. Med hjälp av bilderna benade vi ut strukturen tillsammans. Jag införde också två nya steg, komplikation och lösning, för att hjälpa dem att göra deras återgivanden eller berättelser mer intressanta. Det är alltid lyckat att slå upp en intresseväckande, stor bild med hjälp av

projektorn. De var mycket koncentrerade när vi gjorde strukturen tillsammans. Sen när de fick sätta sig i grupper och skriva texten tillsammans var koncentrationsnivån också mycket hög. Stämningen i klassrummet var lugn och kompakt koncentrerad och pratet i grupperna illustrerade verkligen hur de byggde språket tillsammans. Det var sex grupper och jag fick in sex texter. Efter en snabb titt på texterna jag fick in, kunde jag konstatera att resultatet var mycket bättre än vanligt!”

Ovanstående tre citat är från mina fältanteckningar från den första aktionen som handlade om den återberättande basgenren. Om jag ska sammanfatta alla lektioner i den här aktionen kan jag konstatera att nästan alla har varit skrivutvecklande för sfi-eleverna (se fältanteckningarna i bilaga ett).

5.2 Elevtexter i den återberättande basgenren

För att tydliggöra resultatet från texterna i den här basgenren sammanfattar jag först resultatet i samma form som analystabellen (se bilaga fyra). Sedan beskriver jag resultatet mer ingående. Överblicksbilden är bra för en helhets- och översiktlig syn, men måste kompletteras med en mer ingående beskrivning av resultaten. Tabellerna ska läsas som *antal texter som uppfyller de olika karaktäristiska dragen*. Skrivuppgiften för både klassprofilen och kontrolltexterna (vilka skrevs vid samma tillfälle) löd: Skriv och berätta om resan då du (eller någon annan) kom till Sverige första gången.

Karaktäristiskt drag i återb. basg:	Syfte	Orienteringssteg	Övriga steg	Styckeindelning
Elevtexter (14)	Drygt 2/3	Alla	Drygt 1/3	Hälften
Kontrolltexter (6)	Alla	Alla	Alla, men ingen har rubrik	Ingen

Karaktäristiskt drag i återb. basg:	Tidsomständigheter	Tempus, preteritum	Materiella processer	Mentala och relationella proc.
Elevtexter (14)	Alla	Knappt 2/3	Alla	Alla
Kontrolltexter (6)	En	Två	Alla	Alla

Klassprofilen på den återberättande basgenren består av 14 texter och visar att alla texter uppfyller steget Orientering, men när det gäller övriga steg så har 5 texter ingen komplikation och lösning, vilket ju i och för sig inte är nödvändigt. Jag la till det eftersom jag ville få dem att skriva intressantare, mer levande texter än vad som brukar vara fallet. 9 av texterna hade alltså de här extra stegen, vilket också gör att den här

basgenrens andra syfte uppfylls, dvs. roa och underhålla. Jag tycker verkligen att de flesta texterna var roliga, intressanta, spännande eller gripande. Däremot har 2 texter ingen rubrik och 2 har ingen slutkommentar, vilket är allvarligare för textkvalitén inom denna basgenre. 5 av 14 klarade alltså av hela strukturen. När det gäller styckeindelning så har 7 texter det, men tre av dessa kan vara tydligare. 7 texter har ingen styckeindelning alls, utan är skrivna helt tätt över alla rader.

Tidsomständigheter och tidsbindeord finns i alla texter. De förra dominerar, medan de senare består av *när*, *sen* och *efter* (det sistnämnda används överlag på fel sätt och man kan notera att ingen använder *då*). Det finns många och skiftande tidsomständigheter i texterna vilket gör att det inte blir lika tjatigt att läsa som texter som oftast har (ett och samma) pronomen på temaplats. De tidsomständigheter som används är: *Första dagen*, *Nästa dagen*, *Några dagar (gick vi till stan)*, *De första dagarna*, *Den här dagen*, *En dag*, *De sista dagarna*, *Sista dagen*, *För första gången*, *Första gång*, *Imorgon (fel använt)*, *I somras*, *Förra sommaren*, *Det var vintern*, *Med 17 oktober klockan ett på natten*, *För sex (tre, fyra) år sedan*, *Efter två dagar*, *Efter två år*, *Efter två timmar*, *Efter halv tima*, *Efter en och halv time*, *Efter dagarna*, *Efter en månad*, *Efter den*, *Efter det*, *Efter middagen (min mamma gjorde specijal god mat)*.

8 av texterna använder genomgående preteritum, resten av texterna har inslag av presens eller infinitiv när det ska vara preteritum. I alla texter finns materiella processer, i en del med stor variation och i andra är det begränsat till *kom* och *åkte*. I slutkommentaren och när man annars kommenterar sina upplevelser behövs ju mentala processer också och de flesta texter har en sådan om texten har slutkommentar. Det vanligaste sättet att kommentera sina upplevelser är med den relationella processen *var*.

De materiella processer jag har hittat i texterna är följande: *kom*, *skulle stanna*, *gick*, *badade*, *solade*, *ville köpa*, *åt*, *hämtade*, *skulle prova*, *tittade (kan vara både materiell och mental)*, *reste (även resa fel använt)*, *lämnade*, *hörde*, *skillnades*, *flög*, *väntade*, *grät*, *skulle hälsa på dem*, *samlas*, *vill vila*, *la mig*, *dansa*, *drack*, *åkte*, *bodde*, *promenerade*, *tog foton*, *log (istf låg)*, *satt*, *sökte (istf hittade)*, *kramade*, *sökte jobb*, *lämnade*, *somnade*, *vaknade*, *lekte*, *hjälppte*, *steg upp*, *vaknade mig*, *träffa*, *bjudade*, *jorde*, *cyklade*, *ringde*, *skrattade (kan vara antingen materiell eller mental)*. De mentala processer som finns i texterna är: *glömde*, *lärde*, *tänkte*, *kände mig*, *hörde*, *tror (istf tycker)*, *trivs*, *kan njuta*, *måste ändra mig*, *lyckades*, *förstår*, *jag tycker att*. De verbala

processerna är: *pratade, sa, säger, frågade, fick frågade, berättade*. Slutligen är de relationella processerna: *fanns, heter, är nöjd, var (bra, intressant, rolig, jätteroligt, intresserade, ledsen, orolig, vackert), blev (glad, jätterädd), hade lugn*.

Sammanfattningsvis kan man om klassprofilen konstatera att de genrepedagogiska drag som har lyckats bäst är Orientering och övriga strukturella steg karaktäristiska för basgenren, samt att skriva i rätt tempus och att använda materiella processer. Även om listan på materiella processer också borde utökas till ett mer nyansrikt språk. Utvecklingsbehovet ligger i styckeindelning, tidsbindeord och mentala processer. Listan på de mentala processerna ger en fin bild av hur skribenterna till slut (efter sin långa och ofta nervösa resa till Sverige) accepterar att de befinner sig på en ny plats i en ny situation. Dock är det ju så att varje skribent endast har använt en av dessa processer i sin text. De skulle kunna uttrycka mycket mer av sina upplevelser om detta ordförråd utökades. Det finns visserligen verbala processer i texterna men de används genomgående utan att behärska indirekt tal eller dialog.

Slutligen finns det i 2 av texterna orden *gärna* respektive *lyckligtvis*. Dessa är interpersonella satsadverbial, det förra uttrycker villighet och det senare talarattityd, och de hör till den interpersonella grammatiken (Holmberg, 2011:105 ff.) Dessa områden i språket skulle också behöva utökas för sfi-elever, men det är något som vi endast snuddade vid. Jag tog upp några av dessa ord lite mer extensivt för de som kunde ta till sig det själva.

Om man jämför klassprofilen med den samlade profilen på de 6 kontrolltexterna består skillnaden i att ingen text i denna grupp har rubrik och 3 av dem börjar eller slutar som brev. Ingen text har heller styckeindelning, men däremot finns, intressant nog, alla steg med (utom rubriken som sagt). Endast 1 text använder tidsomständigheter på ett adekvat sätt, resten av texterna överanvänder pronomen på temaplats. Endast 2 av texterna använder preteritum på ett för basgenren adekvat sätt, övriga blandar in presens, infinitiv och perfekt på ett genomgående felaktigt sätt. Alla texter har materiella processer och även en eller två mentala i sina slutkommentarer.

5.3 Fältanteckningar från den andra aktionen

”Efter rasten fick de parvis skriva efter en mall: *Flytta till Sverige!* Det var svårt för dem, även för de starkare eleverna. De blandar ihop tycker att och tycker om och de skriver: Jag tycker Göteborg är Sveriges andra stad, dvs. kan inte verb för fakta respektive åsikt. De glömmer att inleda

texten med en åsikt och börjar istället in medias res, dvs. de går direkt in i något som de är känslomässigt involverade i. Å andra sidan kände jag att jag kunde förklara dessa exempel mycket bättre tack vare genrepedagogiken. Så det ska bli intressant att analysera deras texter i slutet av aktionen! Idag insåg jag också hur mycket man kan (jag anser att materialet och uppslagsrikedomen närmast är oändlig) och också behöver arbeta med en basgenre (det finns så många aspekter och trådar att dra i, som behöver rätas ut...) och detta har jag ju blivit medveten om först nu när jag har dessa genrepedagogiska glasögon. Nu ser jag allt som behöver göras i deras texter, som t.ex. idag när jag var hos en elev så såg jag direkt vad som behövde utvecklas, förut hade jag nog bara kollat textens verbformer (inte meningsbyggnad eftersom det hade varit för mycket information på en gång)!”

”Den femte lektionen kände jag tydligt vilken potential det genrepedagogiska arbetssättet, om man arbetar med det lite djupare, har för elevernas textskrivande. Detta på grund av att de är så osäkra på hur de ska skriva och ofta börjar de på ett felaktigt sätt, t.ex. med ett hej i den här basgenren eller så skriver de ”Jag vill åka till Grekland” istället för att försöka övertyga någon annan om att göra det. Trots att vi arbetar med detta på en enkel nivå och i en liten skala så skulle deras texter avsevärt förbättras om de tillägnade sig de få (för basgenren utmärkande) drag vi arbetar med.”

Ovanstående är två citat från mina fältanteckningar i den argumenterande basgenren. Jag tycker att exemplen belyser på vilket sätt även denna lektionsserie var skrivutvecklande och hur genrepedagogiken skulle kunna vara än mer skrivutvecklande bara man lät den ta lite mer tid och plats på en skola.

5.4 Elevtexter från den argumenterande basgenren

Jag börjar med att i tabellform sammanfatta resultatet för den här basgenren för att det ska bli tydligare, sedan beskrivs resultatet mer ingående. Skrivuppgiften i den här basgenren var samma för både klassprofilen och kontrolltexterna, men de skrivtillfällena var olika för de båda grupperna. Skrivuppgiften löd: Skriv en argumenterande text och argumentera för att åka till ett land!

Karaktäristiska drag i arg. basg:	Syfte	Steg	Styckeindelning	Orsaksbindeord
Elevtexter (18)	1/3	Hälften	1/3	14 texter
Kontrolltexter (9)	Alla delvis	Ingen	Knappt 1/3	Drygt hälften

Karaktäristiska drag i arg. basg:	Bindeord mellan stycken	Processer: ment, relat, verbala	Modalitet	Evaluerande språk
Elevtexter (18)	1/6	Alla utom en text (Två texter har verbala)	2/3	Drygt 2/3
Kontrolltexter (9)	Två försöker	Alla (men ingen har verbala)	Alla utom en	Alla

Resultatet från klassprofilen på 18 texter visar att det bara var en tredje del av texterna som uppfyllde syftet med den här basgenren: att med hjälp av argument övertyga läsaren eller lyssnaren om en synpunkt/åsikt. De allra flesta hade skrivit i mer återberättande stil om när de var i något land eller gjorde en resa ("Jag kom till Sverige 2008", "Förra sommaren åkte jag till ..."), eller argumenterat för att de själva skulle åka någonstans ("Jag har länge tänkt åka till ...", "Jag tänker flytta till ..."), samt hade en text skrivits som ett brev, med hej i början och kram i slutet. Vad gäller hela strukturen har 5 texter lyckats helt och 4 missat någon del, medan 9 stycken inte har med något steg i strukturen. Motsvarande styckeindelning har bara lyckats i 5 texter och finns inte alls i 11, men lite i 2. De orsaksbindeord som används är: för att och därför att, vilka används i 14 av texterna, men inte alltid korrekt. I övrigt förekommer eftersom i 2 texter och i ytterligare 2 texter finns inga orsaksbindeord. Bindeord mellan stycken förekommer endast i 3 av texterna och består då av: För det första etc., Ett annat skäl, Ytterligare ett skäl, Sammanfattningsvis och Dessutom. 5 texter innehåller därför men det förväxlas genomgående med därför att.

Processerna i några av texterna är till stor del materiella vilket återspeglar att en återberättande struktur har använts istället för en argumenterande (se ovan i resultat på syfte). Annars är de mentala processerna följande: *tycker att, upplever, ser, känner mig, vill, trivs, argumenterar, rekommenderar, väntar, drömmer, njuter, saknar, hoppas, tänker, har valt, ångrar*. De verbala processerna är: *frågar* och *berättar*. Slutligen finns det relationella i form av *finns, är* och *blir*. De tempus texterna är skrivna i återspeglar också vilken basgenre man har valt, den återberättande eller argumenterande. Trots att vi inte pratade specifikt om att tempus i den argumenterande basgenren är presens, så är 10 av texterna skrivna i detta tempus, alltså delvis samma texter som har lyckats med syfte och struktur (se ovan). 5 av texterna är skrivna i preteritum, vilket återspeglar den (felaktigt valda) återberättande stilen, och 3 har futurum, vilket, tycker jag, återspeglar en text som endast

berättar vad skribenten vill. Modalitet uttrycks i 9 texter med: *kan, måste, vill, bör*, samt *det är inte möjligt* och *jag är säker på att*. En analys av deltagare i dessa texter visar att 11 av dem har *jag* eller *vi* som deltagare, 4 texter har *du* eller *ni*, och 4 av texterna har *man* som deltagare. Detta säger att många inte klarar eller förstår att man ska fråga det strikt subjektiva i den här texttypen, medan 8 av dem lyckades med detta. Dock hade vi inte specifikt tränat på deltagare i aktionen. Slutligen bestod det evaluerande språket nästan uteslutande av prefixet *jätte-* och gradadverbet *mycket*, vilka jag hittade i 10 texter, varav 1 hade *jätte-* i varje mening. I övrigt fann jag: *svårt, igen och igen, bättre än, egentligen, äntligen* och *älskar*.

Kontrolltexterna i den här basgenren blev 13 till antalet. Det var min kollega som genomförde skrivtillfället i sin grupp som även var den grupp som skrev kontrolltexterna till den återberättande basgenren. Denna grupp är den grupp på skolan som är mest likvärdig min i utbildningsbakgrund och uppnådd nivå på sfi-kursen (dvs. i slutet av kurs D). Jag själv kunde inte närvara vid tillfället men min kollega berättade för mig att hon hade försökt förklara vad argumentera innebär, men att eleverna hade varit osäkra på vad det var när de började skriva.

En av kontrolltexterna var personligt återberättande och ytterligare tre av dem handlade om att skribenten önskade åka till ett land. Dessa tog jag inte med i analysen eftersom de inte uppfyllde syftet alls. Jag tog alltså med nio texter i analysen och alla dessa har argumenterande inslag i form av att skribenten framför olika argument. Dock är dessa argument inte tydligt framlyfta, kommer huller om buller och har inga orsaksbindeord eller bindeord mellan styckena som kan lyfta fram dem. Därför är det tveksamt om någon av de nio texterna uppfyller syftet att med hjälp av argument övertyga läsaren om en synpunkt eller åsikt. Dessutom är tre av texterna skrivna i jag-form, fyra i både jag- och man-form, medan två bara använder allmänna deltagare. Texterna är alltså överlag för personligt hållna och syftet drar åt det som skribenten tycker, vill, önskar eller ska göra. En text drar också åt faktahållet och en text börjar och slutar som ett brev. Ingen text har hela strukturen för argumenterande basgenre (rubrik med åsikt, åsikt, ett antal argument och förstärkning av åsikt) och bara två texter har rubrik. Endast två texter har styckeindelning. Endast fem texter använder orsaksbindeord som *för att, på grund av, därför att* och *eftersom*. Två av texterna har försök till bindeord mellan stycken eller mellan tankar i form av *Men det finns nackdelar...* och *Först...* Det senare tror jag ska tolkas som Först och främst eller För det första. Alla texter innehåller mentala processer såsom *tycker om, bestämma, hoppas, passar, bryr sig, missa*

inte! gillar, lära. Alla texter innehåller evaluerande språk såsom *mycket, stort, jätte-, så mycket, så bra, väldigt, nästan, ingen, aldrig, älskar, fantastiskt, härlig, höjdpunkt.* De tre sista orden kommer från en text vars skribent jag förmodar har tagit hjälp av sin mobiltelefon under skrivuppgiften. Det är för övrigt samma skribent som skrivit *Missa inte ett besök i ... som för många är resans ...* Detta är exempel på ett mycket avancerat språk som denna skribent i övriga sammanhang inte presterar. Dock är det ett väldigt passande språk, så på det sättet är det bra. Alla texter utom en innehåller modalitet såsom *vill, kan, måste, tycker, tror, känna, skulle.* Men eftersom syftet inte är uppfyllt kan modaliteten inte alltid kopplas till att man modifieringar av sannolikhet, vanlighet, förpliktelse och villighet i förhållande till en argumentation.

5.5 Elevsamtal och självskattning kring båda aktionerna

Jag gav eleverna som har varit med på mina aktioner en fråga, som gällde båda aktionerna, att diskutera tillsammans två och två och de fick sitta med den i en halvtimme. Frågan löd: *Finns det något på lektionerna i skrivning som har hjälpt dig att skriva bättre?* (Se bilaga fem). Tidsutrymmet och diskussionsutrymmet gav jag för språkets skull, eftersom jag tror att dessa två saker gjorde att jag fick mer utförliga svar. Jag är osäker på om en traditionell kvalitativ intervju hade varit bättre som redskap för att få fram tankar om detta. Efter diskussionsfrågan fick de individuellt göra en självskattning på hur mycket bättre de tyckte att de hade blivit på att skriva. Skalan var ett till fem där ett var inte alls bättre, två: lite bättre, tre: bättre, fyra: mycket bättre och fem: väldigt mycket bättre. Frågan löd: *Hur mycket bättre har du blivit på att skriva (om du tänker på lektionerna i skrivning)?* (Se bilaga fem)

När det gäller resultatet på diskussionsfrågan anger jag de svar jag fick som motsvarar de kategorier eller genrep pedagogiska drag som är utmärkande för de två basgenrerna vi har arbetat med. De svar jag fick var: *rubrik, argument, argumentera för och mot, argumenterande text* (2 st.), *argumenterande text: åsikt – argument - åsikt, en argumenterande text som heter Flytta till Sverige!, inledning, hur man börjar med rubrik, hur man börjar och slutar, hur texten blir full, orientering – händelser – komplikation - lösning - slutkommentar* (4 pers.), *punkt* (3 st.), *kommatecken, frågetecken, stor bokstav* (2 st.), *nya ord* (3 st.), *läsa olika texter, skriva då och då, hon lärde oss när vi måste använda bindeord, typ, modell, diskutera, skriva själv och tillsammans, skriva igen, träna*

mycket, rättning, tidsord, för mig har det hjälpt att vi i klassen har skrivit flera och olika texter.

Den individuella frågan gav ett resultat på två stycken femmor, fyra stycken fyror, sex stycken treor och en tvåa. Medelvärdet blir alltså 3,5.

6 Diskussion

6.1 Spåren i texterna i de två basgenrerna

Vad säger analysen av det samlade undersökningsmaterialet (fältanteckningar, elevtexter och elevsamtal)? Mina frågeställningar var huruvida man kan se spår i elevtexterna från det genrep pedagogiska arbetssättet och hur eleverna själva uppfattar arbetssättet.

För att börja med den första frågan så kan man konstatera att det genrep pedagogiska arbetet sätter spår. Som fältanteckningarna, elevsamtalen men framförallt textanalysen visar så gäller det för både den återberättande och den argumenterande basgenren, men mest för det förra. Textanalysen av den återberättande basgenren visar att eleverna var mycket mottagliga för undervisning i den basgenren, men också att de som inte fått någon undervisning behärskade den till viss del. Det kan bero på att den återberättande basgenren är ganska naturlig för alla människor, vilket också kontrolltexterna kan peka på, eftersom dessa innehöll alla för genren specifika steg (inte alla karaktäristiska drag), utan att skribenterna hade fått undervisning om det.

Den argumenterande basgenren verkade svårare att tillägna sig än den återberättande. Detta kanske inte är så konstigt eftersom denna basgenre är mer kognitivt utmanande än den återberättande. Dessutom lades inte lika lång tid ner på användningen av Cykeln för undervisning och lärande i den argumenterande basgenren som i den andra. Den textanalytiska jämförelsen mellan klassprofilen och kontrolltexterna i den argumenterande basgenren visar också att det är en svår basgenre. Avsaknaden av den rätta strukturen, styckeindelning och bindeord mellan argument i nästan alla kontrolltexter gör att syftet med dessa texter inte uppnås! Att alla kontrolltexter däremot innehåller mentala och relationella processer, modalitet och evaluerande språk har inte så mycket att göra med själva argumentationen. Det handlar istället om en mycket begränsad (och begränsande) användning av ord som *kan*, *vill* och *tycker om*. Dessa saker skulle antagligen uttryckts i vilket fall, alltså även om de inte var ombedda att skriva en argumenterande text.

Möjligtvis kan man skönja något i det evaluerande språket där det förekommer mycket förstärkningar kring hur fint eller bra något är. Användningen av orsaksbindeord i fem av nio texter tyder också på att försök till argument har uttryckts. En person använde väldigt, vilket avlastar ordet mycket. Dock är det så att vokabulären inom varje karaktäristiskt drag behöver utvecklas och varieras. (Jag återkommer till detta hur man skulle kunna utarbeta listor med resurser inom dessa områden.) Kontrolltexternas avsaknad av rätt struktur, rubrik, styckeindelning och bindeord mellan argument anser jag vara onödiga brister som kan förbättras med hjälp av genrepdagagogik. Klassprofilen visar lite bättre resultat på dessa punkter. Jag tror också att man kan arbeta hårdare än vad vi gjorde och få ännu bättre resultat.

I sin utvärdering av Knutbyprojektet var också Eija Kuyumcu väldigt positiv till knutbyelevernas utveckling. Hon menade att det nästan gick att höra lärarnas stöttning i elevernas texter och att den lett till att eleverna förbättrat sina texter, säger hon i Alfa (2012:31).

6.2 Elevernas uppfattningar

Svaret på den andra frågan om hur eleverna uppfattar det genrepdagagogiska arbetssättet är också positivt. Mina fältanteckningar och elevsamtal visar att det finns saker i den genrepdagagogiska undervisningen som eleverna tycker hjälper dem att skriva bättre. Det är en positiv bild som kommer från elevsamtalen, om än inte överväldigande positiv. De elever som har väldigt svårt att förbättra sina texter med hjälp av genrepdagagogiken tror jag har andra typer av skrivproblem. Jag kan tänka mig att de inte är alfabetiserade fullt ut eller dyligt. I nummer tre av Alfa (2012:23) är temat genrepdagagogik. De elever som tillfrågas om arbetssättet svarar där att de tycker att det är lättare när man redan har skrivit tillsammans och att det är bra att lära sig de olika delarna en text består av (såsom syfte och inledning t.ex.) Detta stämmer med mina elevers uppfattningar. De älskade till exempel att skriva gemensamt, vilket också omnämns i elevsamtalen. Annars nämns struktur och dess olika steg flitigast i dessa samtal, samt interpunktion och olika typer av skrivande.

6.3 Basgenre eller genre

Halvvägs in i projektet funderade jag på om jag det kanske hade varit bättre för dessa sfi-elever att arbeta med situationstyper; att inom den återgivande basgenren jobba med de språkliga situationer som en konkretisering av kursplanen ger: brev (både personliga och formella), vykort, sms, mejl (både personliga och formella), kort återberättande, t.ex. av en situation då man blev glad, gick vilse, men även längre återberättande som en utflykt, fest, resa eller om en person man beundrar, och inom den argumenterande basgenren svara på insändare, ge råd och tips, argumentera för och emot något. Dessa konkreta exempel är tagna från de offentliggjorda nationella provens skriftliga uppgifter som finns på nätet. De skriftliga uppgifterna på D-kursens nationella prov handlar uteslutande om dessa situationstyper.

Detta på grund av att det blir för svårt och för omfattande för den här typen av sfi-elev att skriva i basgenrer/textaktiviteter. För svårt för att personen i fråga inte kommer att kunna veta vilken basgenre denne ska använda till t.ex. insändare. Man måste nog arbeta med den genren/situationstypen eller de genrer/situationstyper som förekommer inom ramen för en basgenre/textaktivitet. Man borde alltså i Cykeln för undervisning och lärande träna ovan uppräknade situationstyper mer specifikt.

Samtidigt finns det en verklig fara i att den här typen av elever (med kort utbildningsbakgrund) tränar på att skriva text i en specifik mall eller genre/situationstyp eftersom det för dem kan ligga nära till hands att helt osjälvständigt överföra språket från ett tillfälle till ett annat, utan att anpassa det till den nya situationen, det vill säga att de helt enkelt skriver exakt samma formuleringar vid skilda tillfällen utan att egentligen läsa instruktionen eller frågan i den *aktuella* skrivsituationen. Till exempel att svara på en jobbbanns är alltid samma genre/situationstyp men för den sakens skull kan man inte alltid skriva exakt samma sak, man måste alltid anpassa sig. Det är inget fel med att kopiera för inläring, men det kopierade får inte användas för osjälvständigt sedan. Detta har jag erfarenhet av från elever i den här kategorin: I sin iver att skriva bra så glömmer de/är omedvetna om att det de skriver kanske låter konstigt i den aktuella skrivsituationen. Så visst behöver dessa elever struktur, men den får inte användas osjälvständigt! I denna diskussion hjälper det alltså att hålla i minnet Per Holmbergs distinktion mellan textaktivitet och situationstyp som han behandlar i sin artikel (2010:123–132).

Genrepedagogiken har ibland kritiserats för att vara alltför formalistisk, men jag tror ändå att det är precis vad dessa sfi-studerande behöver. Dels kommer de från en utbildningstradition som är sådan, dels

är det väldigt ostrukturerade texter som produceras av dem. De vill ha och behöver all struktur de kan få eftersom det mesta med språket och skrivande är helt nytt för dem. Strukturen tror jag är extremt viktig för denna kategori av sfi-elever vars texter det ofta är väldigt snårigt att ta sig igenom som läsare. Så Caroline Libergs kritik i artikeln *Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv* (2008) av att lärare använder genrepedagogiken för enahanda och tror på den som allena saliggörande är befogad.

6.4 Utveckla läromedel

Eftersom sfi är en grundläggande kurs i svenska tar det lång tid att ta sig igenom exempeltexter. Det första en sfi-studerande måste göra är att förstå texten och orden i texten, vilket kan ta en stor del av lektionen i anspråk. Först efter det kan man börja titta på strukturen och den funktionella grammatiken. I grundskolan har nog barnen lite lättare att förstå texter och inte lika många ord är nya. Jag fick därför leta efter och välja exempeltexter som var korta och inte hade för stor ny vokabulär för att vi skulle kunna komma till den punkt där vi kunde fokusera på själva genrepedagogiken. Exempeltexter på situationstyper som är anpassade för sfi-nivå borde kunna hittas i olika sfi-läromedel.

Men ett läromedel som tar ett helhetsgrepp om genrepedagogiken borde absolut utvecklas för Utbildning i svenska för invandrare, tycker jag. Varje lärare ska inte själv behöva utveckla exempeltexter, mallar och bedömningsmatriser. För att inte tala om all övrig genrepedagogisk kunskap som kan förmedlas genom en lärarhandledning till läromedlet. I själva läromedlet kan det finnas dels exempeltexter, dels listor med språkliga resurser. Det finns mycket att utveckla här. Det skulle t.ex. vara roligt att utarbeta en lista med språkliga resurser för evaluerande språk så det inte bara blir jätte- och mycket. Eller interpersonella satsadverb såsom intensitet eller talarattityd. De skulle bli perfekta hjälpmedel för en lärare att kunna förmedla en bra och breddad vokabulär, givetvis i omfattning och nivå som passar sfi, men det behövs för att en lärare kan inte själv komma på allt som behövs. Deltagare behöver diskuteras, och alla andra kategorier också. I detta arbete behöver man ta hjälp av teorin om språk, dvs. den funktionella grammatiken som utvecklades av Halliday och som Per Holmberg vid Göteborgs universitet har gett en svensk språkdräkt. Man bör tänka i termer av de tre metafunktionerna när man utarbetar dessa olika listor (2011:106-107).

6.5 Cykeln för undervisning och lärande

Det är också så att utbildningsbakgrunden hos de studerande på den här sfi-kursen är ungefär mellan två till nio år, vilket gör att instruktioner och lärstrategier inte är något självklart för dem. Det kan ta väldigt mycket tid i anspråk att förklara hur en uppgift ska utföras, t.ex. var det så när vi skulle använda tankekartor som redskap för att planera texten. Det var svårt för många att förstå hur man gör en egen tankekarta (många trodde att det räckte med mallen) och en del trodde att man planerade en resa (istället för texten som skulle skrivas) när man gjorde den. Därför passar den här typen av sfi-undervisning utmärkt för Cykeln för undervisning och lärande, vilken baseras på Vygotskijs interaktionsteori om lärande, enligt Gibbons (2009:42). Den passar därför att den är så flexibel. Den har fyra faser och man kan utifrån behov börja på vilken fas man vill, man kan stanna i en fas längre än i andra, man kan gå tillbaka om man vill och man kan runt i cirkeln hur många gånger man vill. Detta passar sfi i och med att cirkelmodellen innebär mycket repetition och mycket stöttning, två saker som sfi-studerande verkligen behöver. Dessutom är det kontinuerligt intag på sfi, vilket gör att det hela tiden och när som helst kan börja nya personer i gruppen, samtidigt som de som blir klara med kursen snabbt kanske bara behöver ett varv i cykeln, men det är ovanligt inom den här elevkategorin.

6.6 Lärarens nytta

Många rapporter, uppsatser och avhandlingar vittnar om att genrepagogik är bra för både elever och lärare. (Se avsnitt 3.3 om tidigare forskning). Jag har lärt mig så oerhört mycket som lärare av det här arbetet som jag har genomfört både i klassrummet och i och med skrivandet om det, och jag vill lära mig mer om genrepagogik.

Teorin om språk ger i alla fall mig som lärare nya glasögon att upptäcka språket med och därmed kan jag vidarebefordra en större repertoar till mina elever. Till exempel visar ju mina resultat hur jag kan nyansera de materiella processerna och hur jag kan utöka de mentala. Jag tror absolut att *den funktionella grammatiken* kan vara till hjälp. Den är lättare att förstå för sfi-elever eftersom den behandlar ordgrupper på ett mer naturligt sätt än den traditionella grammatiken. Det är inte lika många delar och de är bättre benämnda (processer istället för verb t.ex.) Ordföljden är också svår att få grepp om och då är deltagare, process och omständighet tre enkla delar att jobba med. Så den funktionella

grammatikens ideationella metafunktion passar sfi utmärkt, medan den interpersonella metafunktionen kan vara lite svårare att använda tillsammans med sfi-elever. Vissa delar kan uppmärksamma läraren på vad som är viktigt i språket och läraren kan uppmärksamma eleverna på satstyper och ord som representerar olika modus t.ex. Den textuella metafunktionen passar också utmärkt på sfi med sitt fokus på textstruktur och textbindning, vilka är företeelser som sfi-elever verkligen behöver träna på. Just textstruktur brukar vara obefintlig när det gäller många sfi-elevs texter och då är det väldigt bra att jobba med de olika stegen i en text och hur man binder texten med hjälp av bindeord (inte konjunktioner och subjunktioner). Jag ser exempelvis hur vi måste jobba mer med tidsbindeord.

Jag tror också på att prata om texters olika funktion, att hjälpa dem strukturera sina texter och *teorin om text* påminner om att det är viktigt att samtala om texternas syfte (varför de behövs eller finns, var man hittar dem, vem som skriver dem etc.) och struktur och steg. *Teorin om lärande* ger anledning till att använda sig av cykeln för undervisning och lärande när man jobbar med texter.

Läraren får också en ram att tänka inom (och utom) vilket faktiskt kan generera mer produktiva tankar hos läraren än om man inte har något system att tänka i. Jag har själv märkt hur jag började applicera det genrep pedagogiska tänkande på andra saker efter ett tag. T.ex. förklarade jag spontant användningen av stor bokstav i genrep pedagogiska termer. Jag kunde på ett bättre sätt än förut berätta vad den har för syfte och funktion i svenskan. Användningen av stor bokstav är något som många sfi-elever inte behärskar. Vi använder också mycket bilder i undervisningen och då tittade jag spontant på bilden i termer av deltagare, processer och omständigheter. Förut har jag i princip bara frågat mina elever vad det är som händer på bilden, nu får jag mer deltagare och omständigheter också, samt olika typer av processer (språkets ideationella metafunktion), kanske även relationer (språkets interpersonella metafunktion) och hur man binder ihop det man säger om bilden (språkets textuella metafunktion).

7 Slutsatser

De sammanlagda resultaten visar att det är mödan värt att använda sig av genrep pedagogik i SFI-undervisning. Den skriftliga produktionen påverkas i positiv riktning och även skribenterna är positiva.

Genrepedagogiken har en stor utvecklingspotential för SFI:s vidkommande och borde ha ett eget läromedel inom SFI, samt borde SFI-lärare få fortbildning i genrepedagogik. Genrepedagogiken kan göra så att de snabba når de skriftliga kunskapskraven snabbare och så att de svaga kan ha en möjlighet att nå dem inom rimlig tid och på en rimlig nivå. Sfi-kursen har ingen tidsbegränsning, så förutsatt att man gör den minsta progression kan man bli kvar på kursen i flera år. Många gånger släpps en sfi-elev igenom utan att riktigt ha nått upp till de skriftliga kraven, med motiveringen att denne klarar sig bra ändå. Det kan vara att göra dem en björntjänst, eftersom jag tror att de behöver en högre språklig nivå för att kunna hävda sig i vårt samhälle. Det är inte läraren som ska sänka kraven utan läraren som ska höja eleven till kraven.

Genrepedagogiken tillåter eleverna att lyckas, vilket är oerhört centralt rent pedagogiskt. Jag insåg att den glädje och stolthet en elev visade berodde på att den här eleven hade lyckats att förbättra sitt skrivande. Jag kände att jag hade gjort en insats, eftersom jag hade förändrat något hos denna elev. Det var en häftig känsla och den känslan har gett mig drivkraft att arbeta vidare på liknande sätt.

Genrepedagogiken tillåter läraren att arbeta på ett mer systematiskt sätt med språket (men det kan också bli mer kreativt, se diskussionen). Eftersom man fokuserar på en textaktivitet/basgenre i taget i Cykeln för undervisning och lärande så ser man stegvis vad eleverna behöver utveckla *inom* den basgenren och det är då lätt att lägga till det utvecklingsbehovet till nästa lektion. man tar så att säga en del av språket (eller verkligheten) i taget. I vanliga fall kanske man skriver fria texter vid enstaka tillfällen och då blir det inte samma systematik inom ett område; då kan inte samma kunskap om en basgenre uppstå. Till slut har man gått igenom det viktigaste i den basgenre man jobbar med, kanske efter många varv i Cykeln för undervisning och lärande.

Genrepedagogiken ger också makt till eleverna då de får det språket de behöver. Speciellt bra är det att jobba med den argumenterande basgenren i det här fallet eftersom eleverna då får språkliga resurser att uttrycka sina tankar och åsikter med, vilket är en demokratisk rättighet.

Litteraturlista

Alfa. Tidskrift om svenska och SO-ämnena från Lärarförbundet, nummer tre 2012.

Asker, Kristina, 2011: *Skrivhjulet – En lärobok om genrer*. Stockholm: Bonnier Utbildning

Axelsson Monica (red.) 2009: *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stöd och stimulans nr.3

Etzler, Nils, 2011: *Att genomföra en pedagogisk modell*. Examensarbete vid Södertörns högskola.

Gibbons, Pauline, 2009: *Lyft språket Lyft tänkandet*. Hallgren & Fallgren

Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet, 2012, Skolverket

Hedeboe, Bodil & Polias, John, 2008, *Genrebyrån – En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Hallgren & Fallgren

Holmberg, Per, 2010: *Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum*. I: Palm, R. m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning 30*, Stockholm 10-11 oktober 2008, 30 s. 123-132

Holmberg, Per & Karlsson Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse – en introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren

Holmberg, Karlsson & Nord (red.), 2011: *Funktionell textanalys*. Norstedts förlag.

Johansson, Britt & Sandell Ring, Annika, 2010: *Låt språket bära – Genrepedagogik i praktiken*. Hallgren & Fallgren

Liberg, Caroline *Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv*. I: ASLA, Association Suédoise de Linguistique Appliquée, som höll sitt

höstsymposium 2008 vid Stockholms universitet. Årets tema var *Språk och lärande*

Kuyumcu, Eija, 2011: *Utvärdering av Knutbyprojektet – genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Utbildningsförvaltningen Stockholms stad

Ledin, Per, 2001: *Genrebegreppet*. Studentlitteratur

Lundin, Eva, 2010: *Tre genrer i trean*. Magisteruppsats vid Göteborgs universitet.

Olofsson, Mikael (red.), 2010: *Symposium 2009 – Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholmsuniversitetets förlag.

Rönnerman, Karin (red.), 2004 *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Studentlitteratur

Sandell Ring, Anniqa, 2008: *Genrepedagogik*. D-uppsats vid Linköpings universitet.

Sellgren, Mariana, 2011: *Den dubbla uppgiften*. Licentiatuppsats vid Stockholms universitet.

Tiller, Tom, 1999, *Aktionslärande – Forskande partnerskap i skolan*. Liber

Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen, 2006, Monica Axelsson, Mikael Olofsson, Anders Philipsson, Carin Rosander, Mariana Sellgren. En rapport som representerar den skriftliga produkten av Kompetensfondsprojektet *Ämnesundervisning i NO och SO för flerspråkiga elever - en integrering av språk och innehåll*.

Bilagor

Bilaga 1: Genomförandet av den första aktionen

Utifrån kursplanen kom jag fram till att min första aktion skulle vara den återgivande basgenren. Detta höll vi på med från början av februari till slutet av mars. Det blev totalt 14 lektioner och vi lade ner ungefär en och en halv till tre timmar på varje lektion. Vi jobbade i alla faser i Cykeln för undervisning och lärande. Jag berättade för eleverna att vad vi skulle göra och varför, dvs. att kunna återge skriftligt är ett av kursens mål.

Det första vi gjorde var att enligt fas ett bygga upp kunskap om området och att komma igång och få inspiration. Jag hade bestämt att temat skulle vara resor. Vi besökte Världskulturmuset och utställningen Destination X. Utställningen har funnits i flera år på museet och handlar om migration ur alla möjliga aspekter, både positiva och negativa. Vi blev guidade genom utställningen, samlade ord och ny kunskap och diskuterade frågeställningar. Jag tycker att besöket var lyckat eftersom eleverna verkade nöjda och glada och de ställde frågor om ord och begrepp. Inget kändes onödigt eller fel i utställningen. Vi skrattade och hade roligt också.

Det fortsatta arbetet i klassrummet inspirerades av det nyutkomna läromedlet *Skrivhjulet* (kapitlet om återberättande texter) som är uttalat genrepedagogiskt. Nästa övning var en textförebild från resesajten *Vagabond*. Vi gick igenom denna berättelse i helklass. Sajten projicerades på vita tavlan med hjälp av projektor. Det var en bra exempeltext och jag kunde lätt tydliggöra struktur och grammatik. Vi skrev även en ordlista med reseord. Jag tycker att eleverna var delaktiga och aktiva i detta. Direkt efter frågade två av dem om de kunde skriva om sina resor till Malaysia respektive Iran och jag uppmuntrade dem i detta. Temat är bra därför att alla har gjort en resa och det visade ju sig också direkt att skrivlusten hade väckts!

Lektionen därefter ägnades åt att återge muntligt. De fick återge en gemensam händelse från gårdagen och berätta en liten bit var, vilket gick bra. De var införstådda med att vi höll oss inom projektet *återberättande basgenre* och de visste att det är ett av kursmålen, både skriftligt och muntligt.

Nästkommande lektion repeterade vi det skriftliga kursmålet. Därefter visade jag olika situationstyper inom basgenren såsom saga, personligt brev mm. via projektorn och de fick para ihop olika texter med rätt

benämning. Vi pratade om de olika texternas syften och en elev sa att saga har som syfte att lära oss någonting om vad som är rätt och fel. Så viss genrekunskap fanns redan! Andra delen av lektionen ägnade vi åt en kort, enkel textförebild om en resa till Gotland. Vi analyserade texten tillsammans i termer av verb, pronomen, tidsord och bindeord. Jag använde termen verb och pronomen av gammal vana och för att eleverna är vana vid det. Däremot förstod inte alla vad tidsord och bindeord var eftersom det var nya genrepdagagogiska termer. Men jag insåg att vi sakta byggde upp ett delvis nytt metaspråk. Det gick långsamt att ta ut verben och pronomina och det var lite oklart om alla förstod vitsen med att analysera en exempeltext, medan vissa verkligen gjorde det.

Kort efter denna lektion började det droppa in texter om resor med förevändningen: Som du sa att vi skulle skriva... Tvärtom hade jag verkligen upprepade gånger sagt att de inte skulle eller behövde skriva några egna texter ännu. Jag var givetvis uppmuntrande och samlade in dem, men sa att vi skulle skriva igen senare.

Nästa lektion fick de själva skriva om en resa med hjälp av en bildserie om fem bilder. Det var alldeles för tidigt. De texter som producerades var inte bra. Dessutom hade de svårt med själva uppgiften att tolka bilder till text. De hade svårt att förstå bilderna och vissa läste bildserien baklänges och vissa kunde inte tolka vår vanliga tal- eller tankebubbla (här i form av en svart, pyrande sak som skulle symbolisera att personen var arg) som förekommer i serietidningar.

Nästa lektion fick vi backa i cirkelmodellen och vi skrev om texten från bildserien i helklass tillsammans med mig vid tavlan som moderator och korrigerare. Denna övning att skriva tillsammans uppskattades mycket. Samma lektion fick de också träna att skriva om en egen resa genom att skriva i en två olika mallar som bara lämnade vissa luckor att skriva i. Luckorna i den ena mallen var som ett lucktest med tre val till varje lucka. Det kunde vara tidsord, bindeord eller verb. Den andra mallen skulle fyllas i med t.ex. omständigheter som tid, plats, färd sätt, processer och slutkommentar. Både jag och de tyckte att det var bra övningar. Deras texter blev klart bättre och jag tror att de faktiskt skulle behöva skriva i en mall flera gånger, ända tills formen liksom sitter i kroppen på dem.

Lektionen därefter hade jag blivit lite modigare och hade en egen idé om hur man skulle kunna träna mer på temat resor inom denna basgenre. Jag visade en serie foton från en resa jag gjorde i min barndom till Mallorca. Med hjälp av bilderna benade vi ut strukturen tillsammans. Jag införde också två nya steg, komplikation och lösning, för att hjälpa

dem att göra deras återgivanden eller berättelser mer intressanta. Det är alltid lyckat att slå upp en intresseväckande, stor bild med hjälp av projektorn. De var mycket koncentrerade när vi gjorde strukturen tillsammans. Sen när de fick sätta sig i grupper och skriva texten tillsammans var koncentrationsnivån också mycket hög. Stämningen i klassrummet var lugn och kompakt koncentrerad och pratet i grupperna illustrerade verkligen hur de byggde språket tillsammans. Det var sex grupper och jag fick in sex texter. Efter en snabb titt på texterna jag fick in, kunde jag konstatera att resultatet var mycket bättre än vanligt!

De sex grupptexterna jag fick in var alltså mycket bra, kvaliteten var mycket högre än vad som är brukligt. Jag blev glad och nöjd och trodde inte att det skulle bli så svårt eller långrandigt att gå igenom dem i klassen. Jag scannade in texterna och visade dem via projektor. Genomgången gick sådär tyckte jag. Det var inte riktigt rätt sätt att återkoppla på för eleverna blev ganska passiva medan jag stod där framme och läste högt, strök över och fyllde i. De gav mig svar på vad som kunde förbättras men det var bara ett fåtal som var aktiva i det. Ändå tror jag att de lärde sig lite. Det märktes att vissa saker föll på plats när de hade sett samma sak i flera texter. Ett exempel på det är konstruktionen: Jag tror/tycker att ... De var inte medvetna om att man måste använda att efter dessa verb. Strukturen blev också tydlig för dem, speciellt att man måste ha rubrik, styckeindelning (vilket är nytt för de flesta) och slutkommentar (också något nytt).

Nästa lektion tänkte jag att jag skulle testa dem lite på vad de hade lärt sig under den tid vi hade hållit på med projektet. Men jag gav nog fel uppgift för det blev lite rörigt. De blev instruerade att först intervjua en kurskamrat om dennes resa, föra anteckningar och sedan att skriva om samma resa. För det första tog intervjun jättelång tid och dessutom började de skriva text under intervjun. Många förstod inte vad anteckna betyder och framför allt inte vad det innebär och vissa gjorde lama intervjuer, dvs. de varken frågorna eller svaren var intressanta. Detta resulterade i att några aldrig kom fram till skrivandet! Den lärdom jag kunde dra av detta var att man måste motivera dem mer till att fråga efter och själva ge mer information, som dessutom är rolig och spännande.

Lektionen efter läste vi en väldigt kort passage ur Mustafa Cans bok *Mellan dagarna*. Först visade jag en bild på författaren och berättade lite om honom och gav dem orienteringen för texten. Allra först berättade jag lite om den berättande basgenren, att den kan vara påhittad eller självupplevd eller en blandning och vilka steg den har. Sen analyserade vi strukturen Cans textpassage, vilket gick bra. Andra delen av lektionen

fick de en kortare text om en resa med en bilfärja. De fick i uppgift att arbeta gruppvis med att först läsa och förstå texten och sen analysera den i termer av struktur, tempus, berättarperspektiv, om den var påhittad eller självupplevd. Det tog lång tid för dem att läsa och förstå texten, upp till 20 minuter. Men sen imponerade vissa grupper på mig då de lyckades bra med uppgiften. Stegen och stycken har vi pratat mycket om och tidsord och bindeord har kommit i skymundan, vilket kräver bättring från min sida. På det hela taget var det dock en lyckad lektion.

Den här lektionen tittade vi tillbaka på alla våra exempeltexter och producerade gemensamma texter och grupp-texter, och jag läste en del av dem högt. De fick repetera en av de första texterna, resan till Gotland och då fokuserade vi på tidsord och bindeord eftersom vi hade försummat detta område lite. De fick göra två spalter med vardera. Andra delen av lektionen skrev vi en gemensam text om en fantasiresa. Det var eleverna själva som ville att vi skulle skriva tillsammans, men det var oinspirerat, kanske tycker de att det är svårt att fantisera? Jag tycker att lektionen var okej. Eleverna var ömsom engagerade ömsom gäspande. Det kändes lite tradigt men allt kan ju inte vara bara roligt, man måste traggla lite också!

Idag delades klassen in i mindre grupper om tre personer. Uppgiften var att skriva om en fantasiresa efter ”konstens alla regler”. Grupperna jobbade olika snabbt, men jag tycker att alla jobbade bra. Alla var engagerade, skrattade och diskuterade verkligen med varandra. De diskuterade främst böjningar och stavning, bara någon enstaka diskuterade struktur. Först skulle de göra en tankekarta för att planera sin text. Det var för de flesta svårt att förstå vad man har en tankakarta till och hur man använder den. Många trodde att de hade gjort en tankekarta bara genom att rita av den (mallen alltså) och någon trodde att man planerade själva resan, inte texten och undrade då också om man skulle skriva i futurum. De flesta började skriva utan att ha börjat eller vara klara med tankekartan. Så mycket tid gick åt till att förklara detta. Under den här lektionen kände jag att vi inte hade fått med den ideationella metafunktionen tillräckligt mycket. Jag hade t.ex. inte alls pratat om deltagare, processer och omständigheter, utan på mer traditionellt vis, som subjekt, verb och tid, plats osv. Det är verkligen något som jag behöver ändra! Den textuella metafunktionen däremot hade vi tränat mycket.

Den sista träningslektionen ägnade vi åt att titta på de texter som hade producerats i grupperna dagen före. Det blev väldigt bra texter tycker jag. En kollega som fick syn på dem på lunchen utbrast att satsbyggnaden var så bra och att den som skrivit det borde vara klar med

sfi-kursen! Jag hade kopierat upp texterna och delat ut ett häfte var. Jag läste högt och vi förbättrade tillsammans det som behövde förbättras. De fick också i uppgift att säga vad som var bra. Detta sätt var mycket mer involverande för eleverna i kontrast mot den gången jag hade deras texter projicerade enbart på vita tavlan. Det var några saker som jag tyckte föll på plats för dem: Vad en stor bokstav är och hur den fungerar, vad ett stycke är och hur det fungerar, samt användningen av preteritumsystemet. Alla gillade att läsa texterna för de hade väldigt roligt och var väldigt koncentrerade.

På den allra sista lektionen inom den här aktionen fick de i uppgift att skriva individuellt om när de reste till Sverige för första gången. Det var hela min klass som skrev, plus fem elever från en annan men likvärdig grupp som fungerade som kontrollelever. Dessa fem hade alltså inte varit med på en enda av de genrepdagiska lektionerna. Uppgiften löd: Skriv och berätta om resan när du, eller någon du känner, kom till Sverige första gången. Jag tillade att man får fantisera. De satt tysta och koncentrerade. Det hjälpte nog att de sex kontrolleleverna var där, vilket skapade lite mer allvar i situationen.

Bilaga 2: Genomförandet av den andra aktionen

Den första lektionen i den här aktionen hölls i slutet av april. Jag hade förberett mig genom att läsa in mig på basgenren i *Låt språket bära* som jag tyckte hade ett enklare upplägg än *Skrivhjulet* som var för avancerad när det gällde den här basgenren. I förra aktionen var det tvärtom; då var *Låt språket* för barnslig och *Skrivhjulet* perfekt. Jag tyckte att lektionen blev ganska lyckad. Det var i och för sig jag själv som var mest aktiv och det kanske aldrig är så bra... Hursomhelst så hade jag bra kontakt med majoriteten i gruppen och de var debattglada. Jag började med att visa kursplanens skrivmål och att det står ”argumenterande text” och ”struktur” där. Jag kunde återknyta lite till den förra aktionen med hjälp av det lilla metaspråk vi byggt upp. Sen gick jag igenom vad åsikt och argument betyder (nya ord för en majoritet) och sen pratade vi om varför, när, hur, med vem och var man argumenterar. Jag sa att man kan argumentera, debattera och diskutera på alla nivåer från riksdagen ner till familjen och bland vänner. Jag visade insändare (GP, Metro), Tv-programmet *Debatt*. Sen satt vi i ring och alla fick träna på att säga ”Jag tycker (inte) att USA är bättre än Sverige, därför att...”. Efter rasten tittade vi tio minuter på *Debatt* där det diskuterades om Breiviks rättegång ska TV-sändas eller inte. Vi letade åsikter och argument i den diskussionen. Till sist fick de en enkel sönderklippt argumenterande text

att pussla ihop. Efter det visade, benämnde och förklarade jag de olika stegen på tavlan.

Jag tyckte att det var svårt att förbereda den nästa lektion, eftersom jag tyckte att det var svårt att få kontroll över och välja lektionsmaterialet, samt hur jag skulle lägga upp det. Sedan föll det sig så att jag befann mig på en första maj-demonstration där jag fotade och filmade. Så på lektionen kunde jag visa bilder och filmer på demonstration, plakat och tal. Vi gjorde en lång ordlista till detta och då jobbade vi med deltagare, händelser och omständigheter. Sen bad jag dem sedan att skriva om detta men också att avsluta med vad de själva skulle vilja demonstrera mot eller för. Jag vet inte hur lyckad lektionen var, men de var inte missnöjda. De snabba blev kanske lite sysslösa. Det kändes konstigt att låta dem skriva fritt igen, utan strikta ramar eller struktur. Jag tyckte att det kändes olustigt att inte ge dem denna stöttning faktiskt och av erfarenhet vet jag ju att det inte brukar bli så bra då... Så efter rasten, men innan de började på denna skrivuppgift gav jag lite av återberättandets struktur, men med avslutning i mer argumenterande stil. Några få var nästan självgående och klarade uppgiften mycket bra, medan majoriteten presterade dåligt, vilket jag tror beror på att man inte har arbetat så mycket eller nyligen med fas 1-3 i Cykeln för undervisning och lärande. Saker och ting glöms väldigt fort, om man inte är väldigt inne i någon fas, så är det som att man simmar ute på ett stormigt hav.

Den tredje lektionen började med repetition, med hjälp av frågor, som t.ex. Varför skriver man argumenterande texter? Vad betyder argument, åsikt, övertyga? Ge exempel på argumenterande tal eller skrift. Finns det något som du vill argumentera för eller mot? Hur ser en argumenterande text ut? En elev hade också en bra fråga: Varför har det fastställts i kursplanen att vi ska kunna skriva argumenterande text, när vi går en grundkurs i svenska? Förutom denna mycket intressanta fråga så kunde de inte svara så bra på repetitionsfrågorna. Sen fick de som ytterligare repetition pussla ihop pusseltexten igen, vilket gick bra för dem som gjort det tidigare, men intressant nog fanns det denna dag en ny elev i gruppen och denne klarade det inte. Slutligen fick de sitta i grupper om tre-fyra och skriva en enkel argumenterande text *Håll Sverige rent!* efter en mall (samma som pusseltexten). Dessa texter visade på förväxling av tror och tycker, men att de hade bra argument som de skrev i olika stycken.

Den fjärde lektionen hade jag planerat för en talövning, en debattövning. De fick välja mellan fyra debattrubriker (som det framkommit under aktionens gång att det var intresserade av och som

jag antecknat) och de valde: Kör inte bil med mobil! De delades in i grupper som skulle debattera för eller mot, för att diskutera fram argument. Detta tog ganska lång tid och jag gick runt och stöttade. Sen var det debatt runt ett bord och jag påminde dem om Tv-programmet *Debatt*. Inledningen var lite tyst, men efter en modig som började bra, kom alla igång, de fyllde hela tiden i efter varandra och för och mot och det blev en debatt värdig att visas på TV! Efter rasten fick de parvis skriva efter en mall: *Flytta till Sverige!* Det var svårt för dem, även för de starkare eleverna. De blandar ihop tycker att och tycker om och de skriver: Jag tycker Göteborg är Sveriges andra stad, dvs. kan inte verb för fakta respektive åsikt. De glömmer att inleda texten med en åsikt och börjar istället in medias res, dvs. de går direkt in i något som de är känslomässigt involverade i. Å andra sidan kände jag att jag kunde förklara dessa exempel mycket bättre tack vare genrepedagogiken. Så det ska bli intressant att analysera deras texter i slutet av aktionen! Idag insåg jag också hur mycket man kan (jag anser att materialet och uppslagsrikedomen närmast är oändlig) och också behöver arbeta med en basgenre (det finns så många aspekter och trådar att dra i, som behöver rätas ut...) och detta har jag ju blivit medveten om först nu när jag har dessa genrepedagogiska glasögon. Nu ser jag allt som behöver göras i deras texter, som t.ex. idag när jag var hos en elev så såg jag direkt vad som behövde utvecklas, förut hade jag nog bara kollat textens verbformer (inte meningsbyggnad eftersom det hade varit för mycket information på en gång)!

Den femte lektionen kände jag tydligt vilken potential det genrepedagogiska arbetssättet, om man arbetar med det lite djupare, har för elevernas textskrivande. Detta på grund av att de är så osäkra på hur de ska skriva och ofta börjar de på ett felaktigt sätt, t.ex. med ett hej i den här basgenren eller så skriver de "Jag vill åka till Grekland" istället för att försöka övertyga någon annan om att göra det. Trots att vi arbetar med detta på en enkel nivå och i en liten skala så skulle deras texter avsevärt förbättras om de tillägnade sig de få (för basgenren utmärkande) drag vi arbetar med. Denna lektion skulle de skriva individuellt och argumentera för att man ska åka till ett visst land, som de fick välja själva. Efter lite inledande diskussion på modersmål blev det väldigt tyst och koncentrerat i klassrummet och det var inget tittande i block, böcker, mobiler, grannens text eller prat. Jag tänkte när jag gick runt och tittade att om bara vi, både jag och de, hade ansträngt oss mer så hade det blivit ännu bättre resultat. Den här gången hade jag bara en kontrollev, en ny person i gruppen, eftersom min kollega glömde skicka fem elever till denna lektion som vi hade kommit överens om och

jag i min tur glömde att gå och hämta dem! Det hela är givetvis mitt ansvar. Denna aktion blev lite kort, det skulle ha varit bra att köra lite mer intensivt och under en längre period.

Det blev faktiskt början på ett nytt varv i Cykeln inom denna aktion. Ytterligare en lektion höll vi på med argumenterande text (och vi kommer att fortsätta även efter denna undersöknings slut) då de fick tillbaka sina individuella texter för att förbättra dem. Jag läste några högt och vi diskuterade vad som var bra osv. Sedan fick de sitta med sina gamla texter och utifrån det vi diskuterat och samtidigt antecknat på tavlan, förbättra. Och det blev faktiskt mycket bättre i många av fallen. Det är ju oftast väldigt enkla saker som glöms bort, t.ex. rubrik eller punkt, men också lite mer komplicerade saker naturligtvis.

Bilaga 3: Analysschema från *Låt språket bära*

PERSONLIGT ÅTERGIVANDE GENRE				
Syfte	Typ	Struktur	Språkliga drag	Övrigt
Att berätta om något som har hänt. Att roa och underhålla.	Personligt återgivande genre.	Orientering som berättar när, vem/vilka, var och ibland varför. En serie händelser i kronologisk ordning.	Tidsbindeord: <i>först, sedan, därefter, efteråt</i> , och logiska bindeord, <i>och, men, eller</i> . Skrivs i preteritum. Alla processer förekommer men aktionsprocesser och mentala processer är centrala. Nominalgrupper. Omständigheter som svarar på frågan <i>när, var, hur, varför</i> .	Mycket vanligt förekommande genre i skolan. Denna genre kan agera språngbräda till narrativ. I den personligt återgivande genren är det en fördel med ett evaluerande språk i form av värderande kommentarer.

ARGUMENTATIONER				
Syfte	Typ	Struktur	Språkliga drag	Övrigt
Att med hjälp av argument övertyga läsaren/lyssnaren om en synpunkt/åsikt eller att övertala någon att handla på ett visst sätt. En diskussion är syftet att balansera två eller flera ståndpunkter mot varandra för att avslutningsvis ta ställning för den ena sidan.	Argumenterande genre Diskussion	Argumenterande genre: Åsikt Ett antal argument En förstärkning Diskussion: Frågeställning De olika sidornas argument Ett ställningstagande	Allmänna deltagare: <i>man, människan</i> Mentala processer, relationella processer och sägesprocesser Långa nominalgrupper: <i>den irriterande frånvaron som aldrig upphör</i> Modalitet: <i>ska, måste, bör, kan, skulle, sannolikheten</i> <i>från tycken</i> Evaluerande språk: <i>hatar, avskyvärt, en galning, mycket, större och större</i> Nominaliseringar: <i>orsaken till, jämställdhet</i> Orsaksbindeord: <i>för att, eftersom, därför att</i> Tempus: presens	Ju äldre eleverna är, desto större krav ställer skolan på argumentationernas saklighet och objektivitet. Nominaliseringar och grammatiska metaforer är språkliga resurser som bidrar till att uppnå dessa krav. En annan språklig resurs är uttryck för modalitet som bjuder in andra röster i texten. Skribenten visar på en viss försiktighet i sina uttalanden och ger därmed utrymme för andra åsikter: kan vara, kan leda till.

Bilaga 4: Modifierat analyschema

Karaktäristiskt drag för den återberättande genren:	Syfte	Orienterings steg	Övrig struktur/steg	Styckeindelning	Tidsomständigheter	Tempus = preteritum	Processer = materiella	Processer = mentala och relationella
Text 1								
Text 2								
Text 3								
.....								
Text 14								
Kontrolltext 1								
.....								
Kontrolltext 6								

Karaktäristiskt drag för den argumenterande genren:	Syfte	Struktur/Steg	Styckeindelning	Orsaksbindeord	Bindeord mellan stycken	Processer = mentala, men även relationella och materiella	Modalitet	Evaluerande språk
Text 1								
.....								
Text 18								
Kontrolltext 1								

Bilaga 4

Bilaga 5: Elevsamtals- och självskattningsfrågor*Gruppfråga:*

Finns det något på lektionerna i skrivning* som har hjälpt dig att skriva bättre? = Finns det något som läraren har gjort eller sagt så att du skriver bättre nu än tidigare?

(*Lektionerna i skrivning: Onsdagar (oftast) i februari och mars med återberättande text. Onsdagar i april och maj med argumenterande text.)

Ge exempel!

Individuell fråga:

Hur mycket bättre har du blivit på att skriva? (om du tänker på lektionerna i skrivning på onsdagar den här terminen)

Markera din siffra:

1 = inte alls bättre, 2 = lite bättre, 3 = bättre, 4 = mycket bättre, 5 = väldigt mycket bättre

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

Bilaga 6: Två elevtexter från den återberättande genren

③

Resan till Sverige

I somras flög mina föräldrar från Kina till Sverige för att besöka min familj. De åkte flyget 18 timmar och bussen några timmar. Det var nästan en dag som de reste på väg, så blev de jätte-trötta. De bodde hos oss två veckor.

De första dagarna gick vi omkring Göteborgs central. Vi promenerade i Aveny, tittade på Posandon, tog fotografier och köpte presenter.

En dag åkte vi till Slott Skogen. Där finns jättefina gräsmattor och många typer djurer. Massor människor log på mattor och solade. Vi gick rund och tittade på djurerna. När vi kände trötta, satt vi på bänker, åt mat, drack drickor och vilade.

Efter det åkte vi till en ö som ligger nära Göteborg. Där bor folk och finns en gammal kyrka. För många många år sedan fanns det krig där. Det var jättekul eftersom det finns skönt naturen.

De sista dagarna åkte vi till stranden för att badade, solade och lekte. Mina föräldrar trivs Sverige därför att det finns havet och längre kusten som man kan njuta av.

Den var en rolig resa, tror min föräldrar. Det var

första gången som de reste till Sverige. Allt var nya för dem, så de intresserade av allting. De ville resa en gång till och en gång till.

④

en bra resa

två år sen gick jag till Sverige, tog jag till flyg dertill. min fru blev Göteborg. Jag skulle flyga cirka åtta timmar min fru kom vänta på flygplatsen två timmar.

När jag kom till Göteborg gick jag tillsammans min fru.

Hon köpte mat jag åt mat och sova därför jag var trötta.

Efter en dag gick jag till shoppingcenter och köpte vinterjacka därför utan är kallt. Efter en vecka jag träffas gamla min kompisar och mina släktingar.

Efter två veckor gick jag till skola och läsa svenska språket. Nu jag kan prata svenska och läsa.

skriv en text som argumenterar för att åka
till ett land.

Åkte vi ett land som heter Turkyet.

gick vi där för att min mans syster skulle
gifta sig där. jag och min mans familje hjälpte
till ^{min} mans syster. när vi var där de blev
jätte glada.

min åsikt det jätte bra för att den
skollop fräffade jag min gamla vänner
där. Hon studerade i Turkyet. när såg
vi varandra blev vi jätte glada. vi
pratade och dansade till sammans.

jag tycker att mycket spännade
för mig och min mans familje
och min vän.

Flytta till Holland!

Jag vill flytta till Holland, därför att
min mamas familj bor där.

Jag känner mig ensam ~~bor~~ i Sverige.

I Sverige ett bra land som kan bor,
men det finnes bara ett problem.
Det man kan inte för jobb.

Du måste ha en bra diplom för att jobba
och klara sig.

Därför ~~att~~ vill jag flytta till Holland, för
där kan man jobba för bra ekonomi och
leva bra sätt.

Dessutom, ~~det~~ är
i Holland ~~det~~ bra ~~att~~, varmt och skönt ^{och} ~~kan~~ man
sola och bada och göra ^{prolist} ~~att~~ som man vill. ~~att~~