

Genrepedagogik i klassrummet

En kvalitativ och deskriptiv studie om mellanstadielärares
tillämpning av och tankar kring genrepedagogisk undervisning

Khadija Al-Shamaa

Institutionen för språkdidaktik

Självständigt arbete 15 hp, avancerad nivå

Språkdidaktik

Höstterminen 2015

Handledare: Eva Lindström

English title: Genre Pedagogy In The Classroom

A qualitative and descriptive study on middle school teachers'
implementation of and thoughts about genre-based teaching



**Stockholms
universitet**

Genrepedagogik i klassrummet

En kvalitativ och deskriptiv studie om mellanstadielärares tillämpning av och tankar kring genrepedagogisk undervisning

Khadija Al-Shamaa

Sammanfattning

Syftet med denna studie som är kvalitativ och deskriptiv till sin karaktär var att undersöka hur mellanstadielärare genomför och tänker kring sin genrepedagogiska undervisning. Detta undersöktes med hjälp av tre frågeställningar som handlar om hur det sociokulturella perspektivet, den funktionella grammatiken samt cirkelmodellen förekommer i den genrepedagogiska undervisningen och beskrivs av lärarna. Metoderna som användes för att besvara frågeställningarna var klassrumsobservationer och intervjuer. Resultatet visade att det sociokulturella perspektivet, den funktionella grammatiken samt cirkelmodellen har en tydlig förankring i lärarnas undervisning och förekommer på olika sätt. Det sociokulturella perspektivets förekomst kännetecknas av mycket interaktion och stöttning samt meningsfulla och kognitivt utmanande uppgifter. Den funktionella grammatikens förekomst kännetecknas av ett gemensamt metaspråk samt en medvetenhet kring språk och språkanvändning. Cirkelmodellens förekomst kännetecknas av en explicit språk- och ämnesintegrerad undervisning med fokus på kunskapsinhämtning, något som är tidskrävande men gynnsamt.

Nyckelord

genrepedagogik, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, svenska som andraspråk

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1. Syfte och frågeställningar.....	5
2. Bakgrund	6
2.1. Viktiga begrepp för studien.....	6
2.2. Skolans styrdokument	6
2.3. Teoretiska utgångspunkter	7
2.3.1. Vygotskys teori om lärande	7
2.3.2. Hallidays funktionella grammatik.....	8
2.3.3. Rotherys och Martins cirkelmodell	9
2.4. Tidigare forskning	10
2.4.1. Språk och skolförframgång.....	10
2.4.2. Varför arbeta med genrepedagogik?	11
2.4.3. Genrepedagogisk undervisning i mellanstadiet.....	11
3. Metod.....	12
3.1. Urval	12
3.2. Material	12
3.3. Genomförande	13
3.4. Bearbetning av material och analysmetoder	13
3.5. Etiska aspekter	14
4. Resultat	14
4.1. Det sociokulturella perspektivet i den genrepedagogiska undervisningen	15
4.1.1. Interaktion i grupparbeten och helklass	15
4.1.2. Olika former av stöttning	16
4.1.3. Kognitivt utmanande och meningsfulla uppgifter	18
4.2. Den funktionella grammatiken i den genrepedagogiska undervisningen.....	18
4.2.1. Gemensamt metaspråk	19
4.2.2. Medveten språkanvändning	19
4.3. Cirkelmodellen i den genrepedagogiska undervisningen	20
4.3.1. Fokus på kunskapsinhämtning	21
4.3.2. Explicit språk- och ämnesintegrerad undervisning	22
4.3.3. Mycket arbete men många fördelar	22
5. Diskussion	23
5.1. Resultatdiskussion.....	23
5.2. Metoddiskussion.....	25
5.3. Didaktiska implikationer och vidare studier.....	26
6. Referenser	27
Bilaga 1: Observationsschema	

Bilaga 2: Intervjuguide

1. Inledning

Alla lärare är språkutvecklare. Det kan konstateras utifrån innehållet i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr11, 2011). Samtliga av Lgr11:s kursplaner framhäver språkets betydelse för ämneskunskaperna. Detta handlar exempelvis om att eleven ska kunna kommunicera, resonera, analysera, argumentera, diskutera, tolka, värdera, använda begrepp och använda olika uttrycksformer. Alla dessa krav förutsätter att eleven är rustad med grundläggande språkliga verktyg och är bekant med hur språket används för olika syften och i olika sammanhang. Språket är tankens och lärandets redskap. Utan det kan eleven inte erövra skolspråket och nå skolframgång samtidigt som förutsättningarna för ett eventuellt yrkesliv blir tuffare.

Lgr11:s betoning på språket kräver att lärare integrerar ämnesundervisningen med det svenska skolspråket. Forskning visar att den språkinriktade undervisningen gynnar *alla* elevers språkliga och ämnesrelaterade kunskaper (Hajer & Meestringa 2010, s.21ff). Särskilt gynnas flerspråkiga elevers dubbla inlärningsprocesser (Skolverket 2012, s.8). I dagens skola där elever med olika språkbakgrunder möts är behovet av en språkintegrerad undervisning högst aktuellt. En undervisning där språkutveckling och ämneslärande går hand i hand är nödvändigt för att andraspråks elever ska få samma möjligheter som förstaspråkslever att utvecklas. Detta är en förutsättning för att uppnå en likvärdig utbildning i enlighet med den värdegrund som Lgr11 och vårt samhälle vilar på.

Ett exempel på en undervisningsmetod där språk och ämne utvecklas parallellt är genrepdagogen som under den senaste tiden har uppmärksammats inom det svenska skolväsendet och börjat praktiseras flitigt i många skolor. Pedagogiken har ett starkt fokus på texters olika syften och ämnar till att utveckla elevers skol- och vardagsspråk. Det handlar bland annat om att synliggöra olika texttypers språkliga mönster och strukturer, och därmed göra elever medvetna om hur texter konstrueras utifrån syfte och situation. Pedagogiken har ursprungligen varit riktad till andraspråks elever men används idag i alla klassrum.

I lärarutbildningen har jag ofta stött på genrepdagogen i positiva sammanhang vilket lett till att jag skapat ett intresse och en nyfikenhet för vad det egentligen är. Med hjälp av den här undersökningen som handlar om just genrepdagogen hoppas jag få svar på några av mina funderingar kring ämnet samtidigt som undersökningen ämnar till att förmedla en bild av genrepdagogen i mellanstadiet ur ett lärarperspektiv. Utifrån lektionsobservationer och intervjuer med två mellanstadielärare syftar undersökningen till att ge en förståelse för hur lärarna bedriver och tänker kring genrepdagogen.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna deskriptiva undersökning är att undersöka lärares tillämpning av och tankar kring genrepdagogen i mellanstadiet. Detta undersöks med hjälp av följande frågeställningar:

1. Hur förekommer och beskriver lärarna det sociokulturella perspektivet i den genrepdagogen undervisningen?
2. Hur förekommer och beskriver lärarna den funktionella grammatiken i den genrepdagogen undervisningen?
3. Hur förekommer och beskriver lärarna cirkelmodellen i den genrepdagogen undervisningen?

2. Bakgrund

2.1. Viktiga begrepp för studien

Genrepedagogik: Ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som syftar till att genom explicit undervisning utveckla elevers skolspråk och vardagsspråk. Fokus ligger på att göra elever medvetna om olika texters syften samt strukturer och språkliga drag. (Johansson & Sandell Ring 2010, s.27)

Genre: ”En social process med igenkännbara steg och med ett särskilt socialt syfte” (Hedeboe & Polias 2008, s.13). Varje genre har ett syfte, en övergripande struktur, specifika språkliga drag och delas av dem som ingår i samma kultur (Gibbons 2013a, s.94). I denna undersökning refererar begreppet till den genrepedagogiska skolundervisningens texttyper. Hit hör bland annat den argumenterande och narrativa genren (Holmberg 2010, ss.14-20). Ibland förekommer text och texttyp som synonymer till begreppet genre.

Skolspråk: Ett kunskapsrelaterat språk som hör till skolans ämnesundervisning. Till skillnad från vardagsspråket är det mer abstrakt och ämnesspecifikt samt mindre personligt. (Gibbons 2013a, s.32)

Explicit undervisning: Uttrycklig och tydlig undervisning där läraren synliggör exempelvis olika mönster och strukturer i språket (Johansson & Sandell Ring 2010, s.273). Undervisningen syftar till ett aktivt lärande där eleverna får reflektera kring språkets olika ändamål och mottagare, och där kunskaper appliceras i naturliga sammanhang (Gibbons 2013a, s.103).

Metaspråk: Ett språk för att tala om språk (Johansson & Sandell Ring 2010, s.278). Gibbons (2013b, s.61) menar att metaspråket i verkligheten används för den egna språkutvecklingen, till exempel bättre läs- och skrivförmåga eller förståelse för huruvida olika uttryckssätt är lämpliga i vissa sammanhang.

2.2. Skolans styrdokument

Ett av Lgr11:s övergripande mål är att eleven efter genomgången grundskola ”kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Lgr11, 2011, s.13). Detta tyder på att skolan har ett ansvar att arbeta språkfrämjande. Det språkfrämjande arbetet ska gälla *alla* elever vilket innebär att undervisningen ska utformas så att även andraspråkselever får möjlighet att göra språkliga framsteg. I Lgr11 (2011, s.7) står det att skolväsendet ”ska främja alla elevers utveckling och lärande”. Det genrepedagogiska arbetssättet är ett exempel på en språkutvecklande undervisning som i enlighet med läroplanens anvisningar riktar sig till alla elever oavsett språkliga förmågor.

I Lgr11:s kursplaner för ämnet svenska samt svenska som andraspråk betonas språkets roll i undervisningen ytterligare. I likhet med det genrepedagogiska arbetssättet läggs stor vikt vid att eleven ska kunna använda språket i olika situationer och anpassa det för varierade ändamål. Språkets betydelse för kunskapsinhämtningen lyfts också fram.

”Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utvecklas i tal och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära.” (Lgr11, 2011, s.222)

Vidare fokuserar kursplanerna i likhet med genrepedagogiken på att eleverna ska möta texter av olika slag. Eleverna ska känna till och själva producera ”olika typer av texter med anpassning till deras

typiska uppbyggnad och språkliga drag” (Lgr11, 2011, s.224). De texter som Lgr11 (2011, s.225) nämner är berättande, beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande texter. Sammanfattningsvis kan det konstateras att genrepedagogiken är förenlig med Lgr11, som också betonar genrekompetens och den parallella utvecklingen av ämne och språk.

2.3. Teoretiska utgångspunkter

Johansson & Sandell Ring (2010, s.30) skildrar den genrepedagogiska modellen som ett bord med tre ben. Det första benet är Vygotskys sociokulturella perspektiv som är en teori om kunskap och lärande. Det andra benet är Hallidays funktionella grammatik som är en teori om språk. Det tredje benet är Rotherys och Martins *cykel för undervisning och lärande* som är en pedagogisk modell. I denna undersökning kommer dessa tre metaforiska bordsben utgöra de teoretiska utgångspunkterna.



Den genrepedagogiska modellen. (Johansson & Sandell Ring 2010, s.30)

2.3.1. Vygotskys teori om lärande

Enligt det sociokulturella perspektivet är individens utveckling och lärande en social företeelse. Vygotsky menar att kunskap inhämtas och färdigheter skapas genom samarbete med omgivningen. Den sociala kontexten har en stor inverkan på lärandet (Säljö 2005, s.19). Inte minst gäller detta språkutvecklingen (Gibbons 2013a, s.36). För en framgångsrik kunskaps- och språkutveckling krävs en miljö där det förekommer *interaktion* och ett socialt samspel. Gibbons (2013a) som kopplar Vygotskys idéer om interaktion till ett andraspråks- och genrepedagogiskt perspektiv menar att tillägnet av andraspråket påverkas av hur samtalen i klassrummet läggs upp. Författaren förespråkar grupparbeten och andra tillfällen som möjliggör varierade och dialoginriktade interaktionsmöjligheter (ibid., s.51ff).

Tanken om interaktion är kopplad till begreppet *stöttning* som är centralt inom genrepedagogiken (Johansson & Sandell Ring 2010, s.30). Stöttning innebär tillfälliga stödstrukturer som sätts in för att eleven ska kunna klara av en uppgift som senare förväntas utföras självständigt. Mer specifikt innebär stöttning i klassrummet den hjälp som leder eleverna till att utveckla nya kunskaper, begrepp och kompetenser (Hedeboe & Polias 2008, s.16). Ur ett genrepedagogiskt perspektiv ska stöttningsprocessen utmana eleverna att utvecklas språkligt och kunskapsmässigt. Johansson & Sandell Ring (2010, s.31) lyfter fram lärarens vägledande roll och menar att stöttningsprocessen i det genrepedagogiska klassrummet gynnas av att läraren har en genremedvetenhet. Stöttning kan även ske mellan elever, där elever som kan mer stöttar de elever som kan mindre (Gibbons 2013a, s.54).

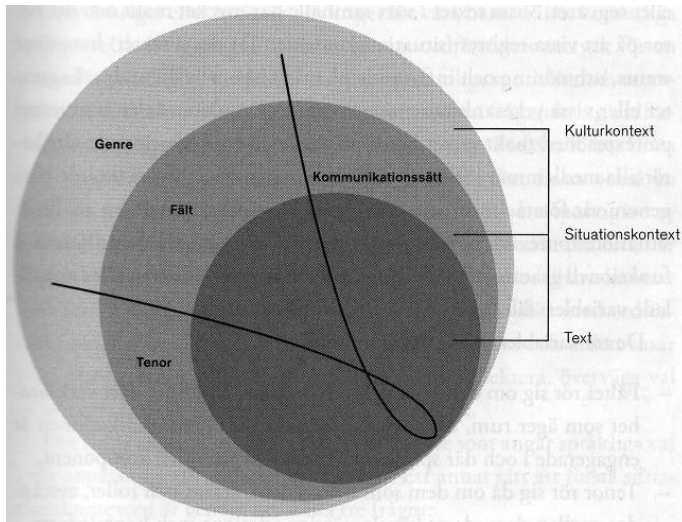
Såsom Hedeboe & Polias (2008, s.17) påpekar innebär stötningsarbetet att hitta balansen mellan en för hög respektive för låg stöttning, samt balansen mellan en för hög respektive för låg kognitiv utmaning. Johansson & Sandell Ring (2010, s.31) påstår att ”i situationer med höga krav och mycket stöd lär sig eleverna bäst”. Inom den sociokulturella teorin beskrivs tillståndet som *den proximala utvecklingszonen*. Begreppet kan förklaras som ett intervall mellan det som eleven klarar av självständigt och det som eleven fortfarande behöver hjälp med (Bråten 1998, ss.42-43). Det är inom denna zon som lärande är möjligt. Enligt Gibbons (2013a, ss.40-41) ska andraspråkselever förses med kognitiva utmaningar och erbjudas lämplig stöttning istället för förenklade uppgifter. Då får de arbeta inom sin proximala utvecklingszon.

2.3.2. Hallidays funktionella grammatik

Den funktionella grammatiken framställer språket som ett meningsskapande verktyg för kommunikation. Synen på grammatik är att den inte enbart uttrycker betydelse, utan även skapar betydelse. Med hjälp av ett *metaspråk* ska teorins språksyn kunna användas med elever vid samtal om texter (Holmberg 2010, s.20). I teorin är den sociala dimensionen av språket central. Hedeboe & Polias (2008, s.11) menar att ”ur det funktionella perspektivet är språket först och främst ett system av resurser som vi använder för att skapa betydelse”. Språket förekommer i nästan allt vi gör och används i en social kontext. Olofsson (2010, s.8) skriver att ”det är den sociala kontexten som styr vilka språkliga val vi gör: hur vi använder språket på olika sätt beroende på vilket syfte vi har, vem vi kommunicerar med och i vilken situation kommunikationen sker”. Inom funktionell grammatik belyses två sådana kontexter: kulturkontexten samt situationskontexten (Kuyumcu 2013, s.607).

Kulturkontexten handlar om att sociala praktiker inom en kultur påverkar hur språket används. Språkanvändare befinner sig ständigt i olika kulturella sammanhang med särskilda förväntningar och sociala koder för hur kommunikationen ska gå till, till exempel under en arbetsintervju, hos läkaren, i matbutiken eller med kompisgänget. För varje sådant sammanhang finns språkliga mönster som känns igen av medlemmarna i kulturen, så kallade *genrer* (Johansson & Sandell Ring 2010, s.226). Situationskontexten är den andra typen av sammanhang som påverkar hur språket ordnas och utgör den omedelbara kontexten för språkanvändningen. Denna kontext handlar om ämnet i kommunikationen, förhållandet mellan de som deltar i kommunikationen samt kommunikationssättet.

Figuren nedan visar hur kulturkontext, situationskontext och språk hör ihop och bildar det som man inom genrepdagogen kallar för genrer. ”Situationskontexten är den omedelbara kontext som språket används i. Kulturkontexten kan sägas vara hela det system av situationstexter som finns i en kultur” (Axelsson 2009, s.36). Syftet med genrepdagogen är att eleven ska röra sig från att enbart fokusera på språket och att till varje pris kunna göra sig förstådd (cirkeln mitt), till att röra sig utåt i cirkeln till en medvetenhet om kulturella krav som ställs på språkanvändningen i olika situationer.



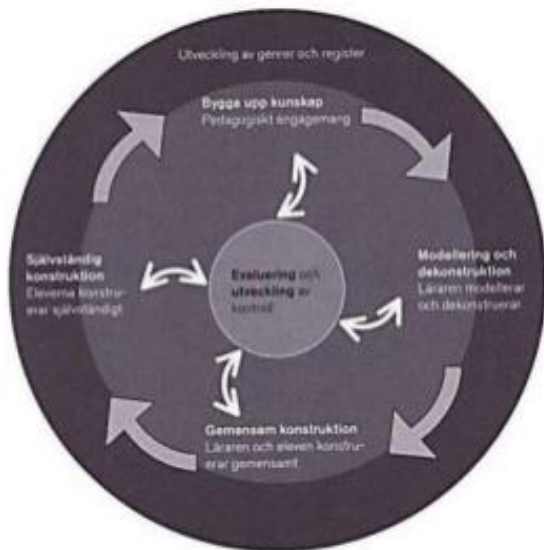
Kulturkontext, situationskontext och text. (Hedeboe & Polias 2008, s.65)

2.3.3. Rotherys och Martins cirkelmodell

Cykeln för undervisning och lärande (eller *cirkelmodellen*) består av fyra faser som undervisas explicit. Det är inte nödvändigt att alla faser behandlas varje gång (Hedeboe & Polias 2008, s.20). Utifrån elevernas förutsättningar och behov kan fokus läggas på vissa faser. Ibland kan faserna byta plats och andra gånger kan en fas utelämnas helt. Cirkelmodellens fokus ligger på synliggörande och egen textproduktion av olika genrer.

Enligt Johansson & Sandell Ring (2010, ss.32-33) har den genrepedagogiska cirkelmodellen visat sig vara gynnsam för både språk- och kunskapsutvecklingen. Cykeln är tänkt ska integreras naturligt i undervisningen och kan användas inom alla ämnen. Samtidigt som elevernas ämneskunskaper utvecklas sker en utveckling av det ämnesspecifika språket. Därför menar författarna att undervisningsmodellen är effektiv även om den kräver mycket tid. De anser att arbetet med cirkelmodellen underlättas om läraren är insatt i modellens faser.

Gibbons (2013a, s.112) påpekar att samtidigt som arbetssättet kan ses som tidskrävande täcker det in mycket från kursplanerna. I den genrebaserade undervisningen behandlas bland annat flera ämnesförmågor och eleverna får kommunicera på olika sätt. Genom att möta olika typer av texter, egna och andras, utvecklas också en medvetenhet om texters kvalitativa nivåer. Gibbons betonar att arbetet med cirkelmodellen kräver flera tillfällen innan eleverna blir förtrogna med en genre, och att stöttning är viktigt (ibid.).



Cykel för undervisning och lärande. (Hedeboe & Polias 2008, s.15)

Fas 1 handlar om att *bygga upp kunskaper* inom ämnet och fokuserar på textens innehåll (Gibbons 2013a, ss.104-108). Eleverna ska samla information och tillägna sig det ordförråd som behövs för att senare kunna skriva texten. Detta kan exempelvis göras genom studiebesök, titta på filmer, läsa böcker, träna olika förmågor eller andra slags aktiviteter. Kunskapsinhämtningen sker genom att tala, lyssna, skriva och läsa (ibid.).

Fas 2 handlar om att *studera modelltexter* inom genren och fokuserar på textens form (Johansson & Sandell Ring 2010, ss.35-36). Eleverna ska bekanta sig med texttypens syfte, struktur och språkliga drag. Gemensamt undersöks textens delar. Språkliga kännetecken, grammatiska strukturer och vokabulär identifieras. I samtalen utvecklas ett metaspråk. (ibid.)

Fas 3 handlar om att *skriva en gemensam text* inom genren (Gibbons 2013a, ss.109-111). Här ska genrens uppbyggnad tydliggöras för eleverna med fokus på både form och innehåll. Med stöd av arbetet i tidigare faser får eleverna komma med förslag på innehållet. Läraren skriver ner texten, leder samtalet och bidrar med stöttning. (ibid.)

Fas 4 handlar om att eleverna ska *konstruera en egen text* (Hedeboe & Polias 2008, s.19). Eleverna har nu språk- och ämneskunskaper och kan därmed producera texten både formmässigt och innehållsmässigt. Läraren fortsätter ge stöttning utifrån det gemensamma metaspråket. (ibid.)

2.4. Tidigare forskning

2.4.1. Språk och skolframgång

I Skolverkets kunskapsöversikt *Greppa språket* som baseras på forskning inom flerspråkighet skriver man att ”den avgörande faktorn för att flerspråkiga elever ska nå skolframgång är att de erövrar ett välfungerande språk för olika sammanhang” (Skolverket 2012, s.14). Bland annat visar Thomas & Colliers (2002) forskning att andraspråkselevers skolutveckling förutsätter både en ämnes- och språkutveckling. Forskarna har kunnat konstatera att en framgångsfaktor är att andraspråksinläringen sker via undervisning i andra ämnen, av lärare som är behöriga att undervisa i andraspråket (ibid., s.262-263, s.327). Även Geijerstam (2006) belyser språkets betydelse för en framgångsrik skolgång. Hennes avhandling som handlar om hur elever skriver och samtalar om naturvetenskapliga texter visar

att det krävs ett ämnesspecifikt naturvetenskapligt språk för att eleven ska kunna hänga med i ämnesundervisningen (ibid., s.72ff). För att erövra ämnet krävs en erövring av ämnets språk. I en utvärdering kring språkutveckling och skolresultat gjord av Axelsson, Rosander & Sellgren (2005) på uppdrag av Stockholm stad är en röd tråd att integreringen av språk- och ämnesundervisningen gynnar tvåspråkiga elevers skolframgång. En av utvärderingens slutsatser är att det kunskapsrelaterade språket måste ha en given plats i undervisningen då detta gynnar elevernas kunskapsutveckling. I ämnesundervisningen ingår en explicit språkundervisning vilket är viktigt att lärare är medvetna om. (ibid., ss.285-286) Slutligen kan i detta sammanhang även Cummins (1984) studie lyftas fram, vilken visar att det för andraspråkselever tar betydligt längre tid att utveckla skolspråket jämfört med förstaspråkselever. Studien pekar på behovet av en tydlig och medveten språkfokusering i andraspråksundervisningen för att dessa elever ska kunna nå en skolframgång.

2.4.2. Varför arbeta med genrepedagogik?

Den forskning som ligger till grund för genrepedagogiken bedrevs i Australien under 80- och 90-talet som ett försök att ge en förklaring till de dåliga skolresultaten bland flera elever från marginaliserade grupper (Rose & Martin 2012, s.3). Forskarna Jim Martin och Joan Rothery utformade den genrepedagogiska modellen som en pedagogik för att utveckla elevernas språkliga förmågor. Modellen som visade sig ge positiva effekter på lärarnas undervisning och elevernas lärande började få ett fäste inom skolvärlden. (Se 2.3.3.) Kuyumcu (2013, s.628) menar att Skolverkets statistik för nationella ämnesprov signalerar att en genrepedagogisk undervisning kan ge bättre resultat i de nationella ämnesproven och i längden bättre skolresultat. En nyligen gjord svensk utvärdering av en tillämpad genrebaserad undervisning är Knutbyprojektet (Kuyumcu 2011). Utifrån klassrumsobservationer, analys av elevtexter, enkäter och djupintervjuer med pedagoger, elevutvärderingar samt jämförelser av provresultat över tid har utvärderingen visat en positiv utveckling av elevernas resultat och en högre kvalitet på deras texter (ibid., s.17, ss.114-115, ss.123-124, s.152). Utvärderingen fastställer att genrepedagogiken ger eleverna bättre förutsättningar att hänga med i undervisningen.

2.4.3. Genrepedagogisk undervisning i mellanstadiet

Genom intervjuer och observationer har Kaya (2014) undersökt vilka teorier en mellanstadielärare anser sig utgå ifrån i sin genrepedagogiska undervisning i en förberedelseklass och hur undervisningen tillämpas praktiskt (ibid., s.1). Resultatet visar att de teoretiska modeller som läraren menar är viktiga åskådliggörs i undervisningen. Enligt Kaya (2014, s.22ff) bekräftar undersökningen tidigare forskning inom området. Studien visar att den genrepedagogiska undervisningen präglas av ett öppet klimat där elevernas förkunskaper tas tillvara. Eleverna får interagera med varandra och använda språket meningsfullt. Uppgifterna är kognitivt och språkligt utmanande och kommer tillsammans med stöttning från läraren och klasskamraterna. Den funktionella grammatiken är viktig inom undervisningen och det konstateras att språkinläring är kontextbundet. Cirkelmodellen är central och anses ge en helhet och känsla av meningsfullhet samt underlättar undervisningsplaneringen. Undervisningen fokuserar på både ämne och språk och är explicit vilket innebär tydliga ämnes- och språkmål, gemensamma textsamtal och ett gemensamt metaspråk.

Sellgren (2011) har undersökt sin egen genrebaserade undervisning i en årskurs 6 med andraspråkselever och belyser vikten av att eleverna får interagera i smågrupper för att utvecklas både språkligt och ämnesmässigt (ibid., ss.86-87). I arbetet med cirkelmodellen kan det tydligt ses hur arbetet med genrer dels ger eleverna kunskaper om genren i sig, men även kunskaper om ämnesinnehållet.

Under arbetets gång rör sig eleverna från det konkreta vardagsspråket i det muntliga talet till ett mer utvecklat och abstrakt skolspråk i den skriftliga texten (ibid., ss.83-84). Sellgren beskriver hur eleverna stöttar varandra i skrivprocessen och i sina givande diskussioner gemensamt försöker finna lämpliga begrepp och formuleringar för att sedan lyckas skapa en slutprodukt som de är nöjda med (ibid., s.87). Vidare visar Sellgrens studie vikten av lärarens undervisning för genre- och begreppsförståelsen.

3. Metod

I undersökningen användes kvalitativa metoder som klassrumsobservationer och intervjuer. Med kvalitativ forskning vill man ”nä insikt om fenomen som rör personer och situationer i dessa personers sociala verklighet” (Dalen 2008, s.11). Genom användningen av två metoder som kompletterar varandra erhöles ett bredare materialunderlag. Såsom Patel & Davidson (2011, s.91) konstaterar kan observationer användas för att undersöka beteenden och skeenden som inträffar i stunden i ett naturligt sammanhang. Detta var aktuellt för denna undersökning där syftet var att se hur lärare agerar i klassrumsundervisningen. Observatören kan använda sitt eget omdöme och göra en självständig granskning. Observationer kan alltså ibland ge mer objektiv information. Vad gäller kvalitativa intervjuer kan dessa informera om individers uppfattningar om ett fenomen (Patel & Davidson 2011, s.82). ”Den kvalitativa intervjun är speciellt väl lämpad för att ge insikt om informantens egna erfarenheter, tankar och känslor” (Dalen 2008, s.9). Detta var också aktuellt för denna undersökning då syftet delvis var att undersöka lärares funderingar kring genrepdagagogik. Intervjuer möjliggör en djupare förståelse och bidrar med primärdata med hög relevans för undersökningen.

3.1. Urval

Valet av skola utgick från bekvämlighetsprincipen och hamnade på en närliggande medelstor F-6 skola belägen i ett mångkulturellt område i en svensk storstad. Majoriteten av eleverna är andraspråkselever som är födda här eller kommit hit tidigt. Vad gäller urval av lärare hävdar Dalen (2008, s.54) att det inom den kvalitativa intervjuforskningen är viktigt att planera valet av informanter noga. Samtidigt som forskningens tidsram och omfattning måste beaktas, måste ett tillräckligt materialunderlag samlas in. Jag bedömde att två lärare utgör ett lämpligt antal i denna undersökning. De valda lärarna är mellanstadielärare med en lång pedagogisk erfarenhet och genrepdagagogisk kännedom. För att lektionsobservationerna skulle ge ett materialunderlag som är relevant för syftet valdes att hos respektive lärare observera en lektion som läraren anser utgår från genrepdagagogik.

3.2. Material

Materialet består av fältanteckningar från två stycken klassrumsobservationer och svaren från två lärarintervjuer. Lärare A är behörig för och undervisar i matematik och NO i årskurs 6. Hen har ungefär tio års erfarenhet av genrepdagagogiskt arbete. Lärare B är behörig för och undervisar i svenska och SO i årskurs 5. Hen har ungefär åtta års erfarenhet av genrepdagagogiskt arbete. Observationerna utgick från ett observationsschema med frågor som utgår från mina övergripande frågeställningar,

nämligen det sociokulturella perspektivet, den funktionella grammatiken samt cirkelmodellen i undervisningen (se Bilaga 1). Intervjuerna utgick från följande tre huvudfrågor:

1. Hur skulle du beskriva din genrep pedagogiska undervisning?
2. Vad tycker du är viktigt i den genrep pedagogiska undervisningen?
3. Finns det några teorier, modeller eller forskning som du utgår ifrån i din genrep pedagogiska undervisning? Hur tolkas och appliceras dessa i undervisningen? (se Bilaga 2)

3.3. Genomförande

Observationerna genomfördes först för att de inte skulle påverkas av intervjufrågorna. Under samma dag observerades en lektion hos varje lärare. Observationerna var strukturerade, vilket innebär att observatören i förväg planerar vad som ska observeras (Patel & Davidson 2011, ss.92-93). Som förberedelse konstruerades observationsschemat vars syfte var att tydliggöra vad som ska uppmärksammas och därmed underlätta fokusering och anteckningsprocess. Under observationerna antecknades nyckelord och kortare meningar i observationsschemat som senare förtydligades och utvecklades. Jag valde att vara en icke deltagande observatör för att inte störa det naturliga beteendet i gruppen (Patel & Davidson 2011, ss.98-101). Senare gjordes med Lärare A en muntlig intervju som ljudinspelades och med Lärare B en skriftlig intervju via mejl. Lärarna fick ta del av frågorna i förväg i hopp om att få utförliga och genomtänkta svar. Eftersom intervjuerna var kvalitativa kunde informanterna svara ganska fritt och med egna ord (Patel & Davidson 2011, s.81). Intervjuerna var till stor del semistrukturerade (Dalen 2008, s.31). De tre övergripande frågorna vävdes ibland samman i samtalen och ibland förekom följdfrågor och vidareutvecklingar.

3.4. Bearbetning av material och analysmetoder

Efter datainsamlingen organiserades och bearbetades materialet. Först sammanställdes fältanteckningarna från observationerna. Sedan transkriberades ljudinspelningen från den muntliga intervjun. Att arbeta med insamlad data i form av textmaterial är vanligt inom kvalitativ bearbetning (Patel & Davidson 2011, s.120). För mig underlättade detta arbetssätt då jag i texterna kunde föra löpande anteckningar och göra markeringar som en förberedelse inför analysarbetet. I analysprocessen användes tre kategorier utifrån undersökningens tre frågeställningar för att strukturera och sortera informationen. Till varje kategori hittades underkategorier:

- Sociokulturella perspektivet: interaktion, stöttning, kognitivt utmanande och meningsfulla uppgifter
- Funktionella grammatiken: gemensamt metaspråk, medveten språkanvändning
- Cirkelmodellen: fokus på kunskapsinhämtning, explicit språk- och ämnesintegrerad undervisning, mycket jobb men många fördelar

I analysen gick materialet systematiskt igenom och noterades gjorde situationer, handlingar och uttalanden som bär spår av kategorierna ovan. När jag exempelvis fann att läraren omformulerat en elevkommentar klassade jag detta som en form av stöttning och kopplade situationen till kategorin *sociokulturella perspektivet*. Eftersom kategoriseringen gjordes utifrån teorier som till stor del bygger på varandra kunde en iakttagelse eller fenomen hamna under flera kategorier. Läraren har kanske i sin omformulering ersatt ett vardagligt ord med ett ämnesspecifikt begrepp. Detta handlar då om att läraren etablerar ett skolspråk vilket är relevant för cirkelmodellen.

3.5. Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (2011) betonar vikten av att de forskningsetiska principerna följs i forskningsarbetet och vilka utgör: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet följdes genom att berörda lärare fick reda på syftet med undersökningen, hur deras information hanteras samt att deras medverkan var frivillig och när som helst kunde avbrytas. Samtyckeskravet följdes genom att lärarna gav ett uttryckligt godkännande att observationer och intervjuer kunde genomföras. Eftersom inga ljudinspelningar, videoinspelningar eller andra dokumentationsformer som avslöjar elevernas identiteter användes behövdes inget samtycke från vårdnadshavare. Konfidentialitetskravet följdes genom att lärarnas personuppgifter skyddades och deras anonymitet bevarades. Ljudinspelningar, mejl och fältanteckningar behandlades och förvarades så att de endast var tillgängliga för mig. Nyttjandekravet följdes genom att insamlat material enbart användes för undersökningens ändamål. Efter att materialet behandlades raderades ljudinspelningar och mejl och anteckningar förstördes.

4. Resultat

Här presenteras resultaten från observationerna och intervjuerna strukturerat utifrån undersökningens frågeställningar. Först kommer en bakgrundsbeskrivning av de observerade lektionerna utifrån lärarnas kommentarer för att sätta in läsaren i ett sammanhang. Hädanefter kommer dessa lektioner att refereras till som Lektion A och Lektion B.

Lektion A med Lärare A är en språkintegrerad NO-lektion som kretsar kring energikällor och argumenterande texter. Eleverna har under föregående lektioner gått igenom olika energikällor och har samlat förkunskaper inom ämnet genom bland annat filmer och texter (Fas 1 i cirkelmodellen). De har antecknat och har tillsammans samlat ämnesspecifika ord på blädderblocket. Klassen har också gått igenom argumenterande texter vad gäller syfte, struktur och språkliga drag. De har talat om vad som kännetecknar bra respektive dåliga argument och vad som är viktigt att tänka på i argumentationer. Lektion A är en fortsättning på det tidigare arbetet och handlar om att utifrån olika övningar träna argumentationsförmågan. Syftet är att eleverna senare ska skriva egna argumenterande texter om en valfri energikälla. Därefter kommer det hållas en debatt i klassrummet där eleverna utifrån sina texter och övriga kunskaper från lektionerna ska argumentera för sin energikälla.

Lektion B med Lärare B är en språkintegrerad SO-lektion som handlar om förmågan att analysera begreppen *orsak* och *konsekvens*. Eleverna får gå igenom dessa begrepp grundläggande för att senare kunna diskutera aktuella samhällsfrågor på en högre nivå. Klassen har pratat om nyligen skedda terrorattacker och eleverna har funderingar samtidigt som detta är en komplex fråga. Genom att röra sig från något konkret till det mer abstrakta anser läraren att eleverna skapar en förståelse för svårbegripliga frågor såsom terrorattacker, krig, fattigdom, flyktingkriser m.m. Hen menar att analys av orsak och konsekvens är en viktig del inom analysförmågan som främst förekommer inom de samhällsorienterade ämnena. Samtidigt är förmågan att analysera orsak och konsekvens viktig för att kunna utveckla en förtrogenhet med språk och genre. Begreppen är grundläggande inom den narrativa texten som har strukturen: början → mitten → slut. (Jämför med orsak → konsekvens → lösning).

4.1. Det sociokulturella perspektivet i den genrepedagogiska undervisningen

Både Lärare A och lärare B framhåller Vygotskys tankar som en naturlig del i deras genrepedagogiska undervisning och undervisningen överlag. De anser att det sociokulturella perspektivet har en viktig funktion i klassrummet och att den ofta förekommer automatiskt i arbetet. Lärare A betonar vikten av interaktion och samspel mellan eleverna.

Genrepedagogik är ju baserat på Vygotsky. Det här handlar om att barnen ska lära sig från varandra och att de måste vara delaktiga. Att de måste diskutera och att den ena ska hjälpa den andra. Det är fokus i genrepedagogiken. (Lärare A)

Lärare B poängterar att det sociokulturella perspektivet också handlar om att ta tillvara på elevernas olika bakgrunder och förkunskaper i undervisningen.

Det sociokulturella är en del av livet och påverkar såklart undervisningen. Allt vi lär oss lär vi ju oss i sociala sammanhang och vi tillhör olika sammanhang. Eleverna kommer från olika sammanhang och det påverkar ju såklart även undervisningen. Det är viktigt att väva in olika erfarenheter, kulturer och annat i undervisningen. (Lärare B)

Att lärarnas genrepedagogiska undervisning präglas av den sociokulturella teorin syns även i lektionsobservationerna. Interaktion och stöttning framkommer i både Lektion A och Lektion B. I den sistnämnda lektionen går det även att urskilja ett starkt fokus på det sammanhang som eleverna befinner sig i, och att utgå från elevernas vardag och närmiljö till något mer abstrakt och avlägset.

4.1.1. Interaktion i grupparbeten och helklass

Under båda lektionerna förekommer mycket interaktion. Huvuddelen av lektionerna får eleverna arbeta i grupper med uppgifter som inte bara stimulerar eleverna till att prata, utan är upplagda på så sätt att de förutsätter att eleverna samarbetar med varandra och utbyter tankar och åsikter. Det handlar bland annat om att eleverna ska välja bland flera påståenden om vattenkraft och *komma överens* om det påstående som de anser bäst motiverar bygget av vattenkraftverk. Att gruppuppgifterna kräver ett aktivt samarbete blir också tydligt i de övningar där eleverna ska formulera *gemensamma* motiveringar. Lärarna är tydliga med att betona för eleverna att de måste *prata* med varandra och Lärare B exemplifierar för dem hur en givande gruppdiskussion går till.

Vidare konstruerar lärarna grupper om två till tre elever och visar en medvetenhet kring gruppammansättningarna genom att noggrant välja ut vilka elever som ska jobba tillsammans. Detta verkar ge resultat då alla elever i sina grupper är engagerade och medverkar i arbetet utan att visa tecken på samarbetsvärigheter. Gruppuppgifterna har ett tydligt syfte som lärarna är noggranna med att förmedla till eleverna på ett begripligt sätt. Lärarna menar att den tydliga syftes- och målformuleringen bidrar till en känsla av meningsfullhet hos eleverna. Det ges också tillräckligt med tid för att alla elever ska få möjlighet att jobba med uppgiften utförligt. Lärare B är särskilt uppmärksam på detta och observerar hur långt grupperna har hunnit för att vid behov förlänga tiden om hen bedömer det vara nödvändigt.

Dessutom förekommer under lektionerna helklassdiskussioner där läraren och eleverna interagerar. Lärarens samtal med eleverna präglas av öppna samtalsfrågor istället för enbart kontrollfrågor. Det handlar till exempel om frågor i stil med: ”Varför tror ni det är viktigt att kunna förutse konsekvenser?” eller ”Vad kännetecknar ett starkt argument?”. Lärarna ställer utvecklade frågor som uppmanar eleverna att sätta ord på sina tankar och som samtidigt för diskussionen framåt, till exempel: ”Hur menar du då...?”, ”Kan du förklara hur du tänker?”. Istället för att läraren ensam pratar är det

eleverna som för det mesta får komma till tals och genom deras frågor och kommentarer delvis får styra diskussionens innehåll. I lektion B synliggörs tydligt resultatet av helklassdiskussionen kring orsaker, konsekvenser och lösningar angående situationen med *Fia som alltid bråkar och hamnar i problem*. På tavlan växer ett gemensamt arbete fram utifrån diskussionerna som förs (se Bild 1).

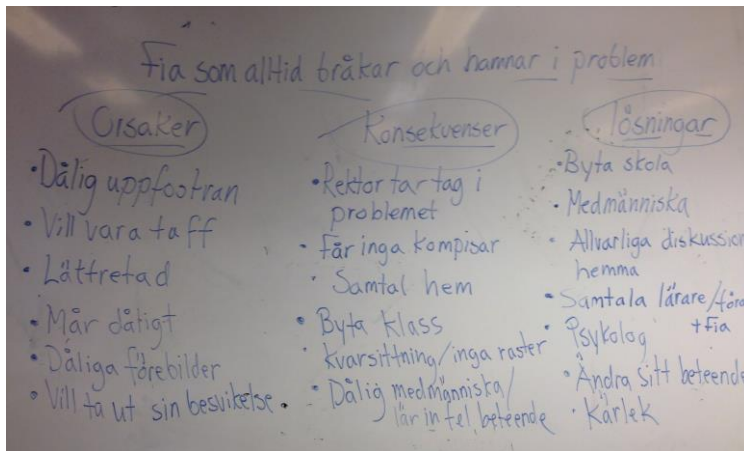


Bild 1. Resultatet av helklassdiskussionen under Lektion B.

4.1.2. Olika former av stöttning

Enligt lärarna är ett av målen med den genrepedagogiska undervisningen att eleverna ska känna sig säkra och så småningom klara sig utan stöttning. De anser båda att stöttning är nödvändigt för elevens utveckling och i deras genrepedagogiska undervisning förekommer olika typer av stöttning. Under observationerna framkommer vissa stöttningsstrategier tydligt och andra kan tydas indirekt.

Exempel på visuell stöttning utgörs av de genreplanscher som hänger upp och som visar syftet, strukturen och de språkliga dragen för respektive genre (se Bild 2). Under Lektion A refererar läraren till planschen för den argumenterande texten när eleverna ska skriva argument och motargument för olika energikällor. Eftersom genren tidigare har gått igenom grundligt räcker det med att läraren pekar på planschen för att uppmärksamma eller påminna eleverna om något under deras skrivprocess. Genreplanschen fungerar som en stödmodell för språket som eleverna kan ta hjälp av vid konstruktionen av egna texter. På samma sätt underlättar också ordbanken med ämnesspecifika ord inom området energikällor som hänger upp (se Bild 3). Eleverna kan ta hjälp av denna exempelvis då de är ute efter ett speciellt ord eller vill hitta en lämplig formulering. Lärare A anser att ordbanken uppmuntrar eleverna till att använda det ämnesspecifika språket och bidrar till en bättre kvalitet på deras texter rent ämnesmässigt.

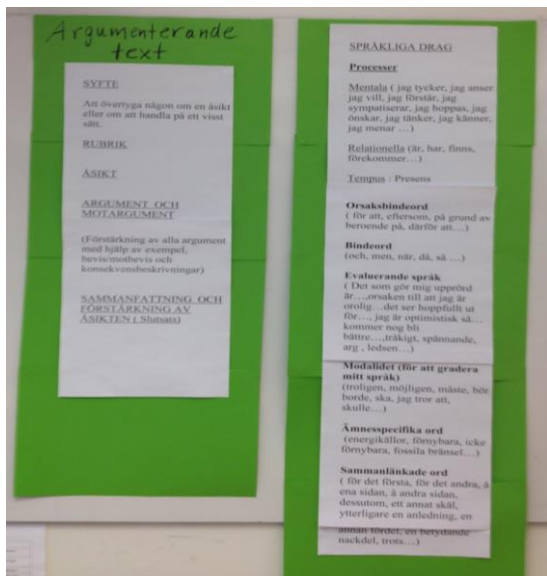


Bild 2. Genreplansch för den argumenterande texten.

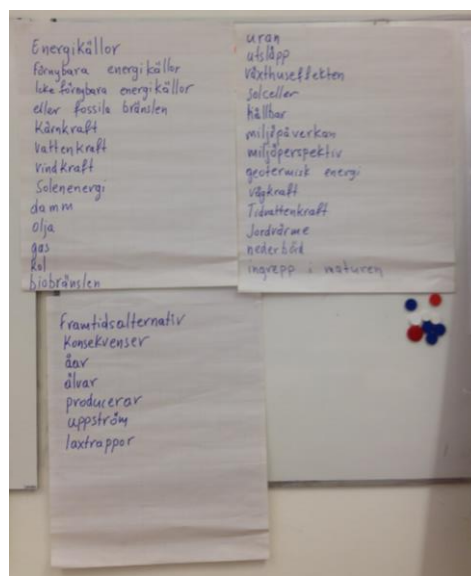


Bild 3. Ämnesspecifika ord för energikällor.

En annan typ av stöttning som är mer implicit går att se i lärarnas tydliga instruktioner som ges både skriftligt och muntligt för att säkerställa att alla elever hänger med. I sina instruktioner lägger de betoning på det viktigaste. De förklarar det som kan vara svårt att förstå, ger exempel, förtydligar och förstärker muntligt tal med kroppsspråket.

Lärarnas stöttande funktion framkommer även under samtalen med eleverna, i helklass och under grupparbetet. Under elevernas eget arbete går lärarna runt och lyssnar och ställer reflekterande och vägledande frågor: "Kan ni till exempel skriva...?", "Har ni fler exempel?", "Vad kan ni tillägga här?", "Hur kan ni utveckla detta?". De ger även återkoppling till eleverna. Ibland förekommer återkopplingen som en bekräftelse på vad eleverna gjort: "Bra, nu har ni förstärkt ert argument". Andra gånger kommer återkopplingen som en formativ bedömning på vad eleverna ska utveckla: "Jag vill att ni tänker mer på...". Under samtalen mellan lärare och elev är det både parter som bygger en dialog tillsammans. När eleven har svårt att formulera sig hjälper läraren till genom att förtydliga eller diskret omformulera det eleven säger: "Jaha, du menar att...". Ibland betonar och upprepar läraren det eleven vill ha sagt. Andra gånger ber läraren klasskamraterna att vidareutveckla tankegången.

Förutom den visuella stöttning som finns i klassrummet och den stöttning som kommer från läraren får eleverna stöttning sinsemellan. I grupparbetena fungerar eleverna som en resurs för varandra. När det blir svårt att uttrycka sig eller hitta lämpligt ord fyller de i varandras meningar och sätter ord på det som vill bli sagt. De bygger på varandras kommentarer och resonemang vilket leder diskussionen och arbetet framåt.

Trots att den genrepdagiska undervisningen präglas av mycket stöttning lyfter Lärare A upp problematiken med att stöttningen inte är tillräcklig.

Just nu med den nya läroplanen är det höga krav och mycket stoff så man hinner inte jobba på samma sätt som förut. Plus att klasserna har blivit större och vi har mindre resurser och då har vi inte samma möjlighet med samma stöttning. Och det här är minus för att det är många delar som ska hinnas med. Jag känner inte att jag kan erbjuda den stöttning som jag kunde ge för fem, sex år sen. För då hade vi mindre klasser, mindre antal elever, flera lärare, mer flexibilitet. Vi kunde kanske ibland jobba med flera olika ämnen samtidigt. Just nu är det många områden som ska hinnas med, mycket stoff. Man hinner inte. (Lärare A)

Läraren upplever ett behov av mer tid och fler resurser för att kunna ge varje elev den stöttning som behövs utifrån individens behov och förutsättningar. I nuläget kan inte läraren bidra med stöttning i tillräckligt stor utsträckning och i den mån som hen skulle önska att hen kunde ge eleverna. Den stöttning som eleverna får idag anser läraren är för lite vilket missgynnar den genrepedagogiska undervisningen.

4.1.3. Kognitivt utmanande och meningsfulla uppgifter

De uppgifter som eleverna arbetar med utförs i ett sammanhang vilket gör att det känns meningsfullt att jobba med dessa. Uppgifterna är inte lösryckta och saknar heller inte syfte. Tvärtom har de en tydlig förankring i mål och arbetsområde vilket också framförs till eleverna. Uppgifterna utgår från elevernas vardag för att behandla något mer abstrakt. De relaterar till elevernas intressen och förförståelse vilket gör eleverna manade att lösa uppgiften. Exempelvis utgår diskussionen om energikällor ifrån elevernas egen energikonsumtion. Diskussionen om orsak och konsekvens utgår ifrån frågor som är aktuella i elevernas skolvardag, till exempel studiemotivation eller konfliktlösning. Dessutom bidrar uppgifterna till att sätta igång ett kritiskt tänkande vilket också skapar en känsla av meningsfullhet. Att eleverna ser en nytta i skolarbetet är i sin tur en del av vad den kognitiva utmaningen innebär. Uppgifterna ligger på en lagom hög nivå och möjliggör att eleverna kan ligga i sin proximala utvecklingszon.

Lärare A poängterar hur viktigt det är att eleverna ständigt får utvecklas, och att den genrepedagogiska undervisningen i mellanstadiet måste innebära en progression i jämförelse med tidigare undervisning.

På lågstadiet går de igenom de flesta texttyper. Men på mellanstadiet behövs det mer repetition och fördjupning för det måste finnas en progression. Det räcker inte med de kunskaper som de redan har. Till exempel kan de i lågstadiet när de skriver argumenterande texter börja med *för det första, för det andra, för det tredje*. Då är det jätte bra. Men på mellanstadiet måste vi utveckla det här. (Lärare A)

Att undervisa genrepedagogiskt innebär alltså inte att man går igenom genren en enda gång och därefter lämna den bakom sig. I genrepedagogiken återkommer man till en genre flera gånger under elevernas skolgång. Mellan varje tillfälle måste det finnas en utvecklad svårighetsgrad och högre krav. Utifrån årskursen anpassas den genrepedagogiska undervisningen för att erbjuda lämpliga kognitiva utmaningar.

4.2. Den funktionella grammatiken i den genrepedagogiska undervisningen

Båda lärarna anser att den funktionella grammatiken är en självklar del inom genrepedagogiken. Att utgå ifrån en funktionell grammatik anser de underlättar elevernas språkliga utveckling och gör en skillnad jämfört med användningen av en traditionell grammatikundervisning. Lärare A är noga med att poängtera att avsaknaden av den traditionella grammatiken i det genrepedagogiska arbetssättet inte innebär att eleverna blir utan en grammatikundervisning. Tvärtom finns det ett stort fokus på grammatiken, men inom genrepedagogiken får denna en annan effekt.

... och det är inte så att grammatiken inte kommer in. Den kommer in, men den kommer in som hjälp för att eleverna ska kunna strukturera och utveckla sina texter. (Lärare A)

För både Lärare A och Lärare B innebär den funktionella grammatiken ett stort fokus på vilken funktion språket har, inte formen. I undervisningen pratar de mycket om språk och ords betydelse i

olika situationer och sammanhang. Under Lektion B diskuteras vilken funktion begreppen *orsak*, *konsekvens* och *lösning* har i historiska sammanhang, aktuella samhällsfrågor och i vardagliga skolsammanhang. Man kommer även in på vilken funktion dessa begrepp har i det genrespråkliga sammanhanget. Under Lektion A diskuteras bland annat det evaluerande språkets betydelse i argumentationer kring miljö och energikällor, vilken effekt ämnesspecifika ord ger i en argumentation och vad de sammanlänkande orden har för uppgift i en argumenterande text. Funktionell grammatik upplever lärarna som ett redskap för att kunna samtala med eleverna och reflektera kring olika textsammanhang och språkanvändning överlag. I undervisningen lyfter de fram grammatiken som betydelseskappare och går tydligt igenom dess funktioner.

4.2.1. Gemensamt metaspråk

Undervisningen bidrar till att ge eleverna ord och begrepp för att de ska kunna samtala om språk och språkanvändning. Under båda lektionerna är förekomsten av ett gemensamt metaspråk tydlig. Med hjälp av metaspråket kan lärarna föra en dialog med eleven kring *hur* eleven har skrivit sin text, *vad* som kan ändras och vilken effekt olika formuleringar kan få. För lärarna blir det lättare att ge en konstruktiv återkoppling på elevens skrivande. För eleven blir det lättare att använda återkopplingen till att förbättra texten. Metaspråket hjälper eleverna att utveckla sitt eget skrivande vilket resulterar i texter av en högre kvalitet.

Förut sa man bara till eleverna *utveckla din text. Ja men på vilket sätt ska jag utveckla texten? Läs. Okej jag läser men jag vet inte.* Allt blev en blandning. Även de som skrev långa texter. De kunde inte separera, de kunde inte strukturera sina texter. Men nu har de strukturen för varje text... hur ska jag börja, hur ska jag fortsätta, vad är det för ord, vad är det för tidsord. De får mycket mer hjälp. (Lärare A)

Genreplanscherna i klassrummet (se Bild 2) är ett exempel på hur lärarna arbetar med att utveckla metaspråket. I textsamtalen och under elevernas eget skrivande återkommer man ständigt till planscherna för att exempelvis tala om vad eleven har missat i texten, vad som behöver utvecklas eller helt enkelt för att inspirera. Läraren är noga med att använda just dessa genrespecifika begrepp i samtalen med eleverna: *”Tänk på att använda ett bindeord här”*, *”Vilka sammanlänkande ord kan du använda för att koppla ihop dessa stycken?”*, *”Vilken process passar bäst i den här meningen?”*.

Lärarna inflikar med metaspråket när eleverna använder sig av vardagsspråk, till exempel genom att omformulera en elevkommentar och ersätta ett vardagligt ord med ett genrespecifikt begrepp. Detta görs diskret utan att störa det naturliga samtalsflödet och ofta leder det till en ökad medvetenhet hos eleven som snabbt rättar sig själv. Lärarens metodiska användning av metaspråket påverkar eleverna som vänjer sig vid begreppen och själva börjar använda dem mer frekvent i gruppsamtalen.

4.2.2. Medveten språkanvändning

Lärare A återkommer flera gånger till att en av den funktionella grammatikens viktigaste fördelar är att den skapar en medvetenhet kring språk och språkbruk. Detta handlar dels om en medvetenhet hos eleverna vad gäller deras språkanvändning, men även en medvetenhet hos läraren kring hur hen arbetar språkutvecklande.

Vi är mer medvetna nu på vilket sätt vi ska jobba. Även om det är muntligt så är vi mer medvetna om på vilket sätt vi ska bygga upp elevernas språk. Till exempel... *vilka ord? Ersätt orden. Kan du något annat ord för det här? Svarar eleverna på ett annat sätt? Använder de inte orden som de skulle använda? Okej, finns det något annat ord? Vi ställer frågorna hela tiden. Kan du utveckla den här frasen på ett annat sätt? Kan du utveckla din text genom att använda orden som hänger på väggen? Så eleverna blir också mer medvetna*

om att använda flera ord i deras beskrivningar. De vet vad det är för struktur, vad det är för text som de skriver, vilka processer och verb de ska använda, vilka ord. De har en struktur som de bygger upp hela tiden. Det hjälper dem i deras utveckling. (Lärare A)

Under Lektion A observeras hur läraren använder den funktionella grammatiken för att göra eleverna medvetna om språkets användning vad gäller den argumenterande genren. I början av lektionen betonar läraren argumentationens användningsområden och funktion och exemplifierar varför det är viktigt att kunna argumentera. Läraren ger exempel från elevernas egen vardag. Hen ställer tankeväckande frågor såsom: *Vad är viktigt att tänka på vid argumentationer? Vad kännetecknar bra respektive dåliga argument? Vilka slags källor är bättre att använda för att påverka? Vilka typer av argument är lämpliga i diskussioner om energikällor?* Läraren övergår sedan till att diskutera de språkliga dragen som är kännetecknande för den argumenterande genren, och hur man språkligt formulerar hållbara argument. Eleverna uppmärksammas på hur argumentationen skiljer sig beroende på vem man argumenterar mot (t.ex. kompis, rektor, förälder), och i vilket sammanhang argumentationen görs (t.ex. klassråd, reklam, politisk debatt). Läraren lyfter fram den argumenterande textens koppling till kontexten: *Görs argumentation muntligt eller skriftligt? Vilka är det som argumenterar? I vilken situation görs argumentationen? Vilket är ämnet?*

I undervisningen syns även en medvetenhet kring arbetet med språkvariation. Läraren betonar att eleverna ska använda ett varierat och utvecklat språk med lämpligt ordförråd och uttryck som inte är upprepande. Under grupparbetet utmanar läraren eleverna att hitta mer passande alternativ till de vardagliga uttryck som de skrivit. Bland eleverna finns också en uppmärksamhet vad gäller kraven på ett varierat språkbruk. Vissa grupper diskuterar livligt vilket ord som är lämpligast att använda i det aktuella fallet. Exempelvis kan man i en av grupperna, efter en hel del diskussioner gruppmedlemmarna emellan, konstatera att uttrycket *förstärkt växthuseffekt* låter bättre än *tjockare växthuseffekt* eller *starkare växthuseffekt*. Många elever visar tecken på att vilja använda de ämnesspecifika orden (se Bild 3). Lärare A belyser den funktionella grammatikens användbarhet för utvecklingen av elevernas språkbruk.

/.../ Plus den funktionella grammatiken som kommer in i texterna. Eleverna vet att det är inte bara subjekt och adjektiv det handlar om. Det är inom hela meningen. Det är helheten i texten. Okej, hur ska jag skriva det här på ett bättre sätt? Hur betonar jag min åsikt? Då används modalitet... du borde, du bör, du måste, du ska. Det är sådana ord det handlar om. (Lärare A)

Den funktionella grammatikens förekomst i undervisningen bidrar som sagt till en mer medveten och utvecklad språkanvändning. Den lyfter fokus från traditionella ord och ordklassers form till ett helhetsperspektiv där språkets betydelse för kommunikationen är centralt.

4.3. Cirkelmodellen i den genrepedagogiska undervisningen

Lärarna anser det vara självklart att cirkelmodellen berörs när man arbetar genrepedagogiskt. De använder ofta modellen i undervisningen. Däremot menar de att det inte alltid behöver vara så, och vilket Lektion B tydligt visar, att arbetet med cirkelmodellen kretsar just kring att skriva en specifik textgenre.

Genrepedagogik handlar inte bara om att skriva texter. Det handlar om att göra språket begripligt i alla ämnen och att eleverna ska bli säkra i att använda språket i olika situationer. (Lärare B)

Den genrebaserade cirkelmodellen menar lärarna handlar om mer än bara textskrivandet. Genrepdagodik innebär att utveckla förmågor som är nödvändiga för en språk- och ämnesutveckling, till exempel resonemangsförmågan eller analysförmågan. Den innebär att man ibland behöver gå djupare in i beståndsdelar som eleven behöver förstå för att kunna bli förtrogen med och skriva i en viss genre. Detta exempelvis genom att skapa en djupare förståelse för begreppen orsak och konsekvens för få kännedom om den narrativa genrens uppbyggnad, eller att förstå vad som kännetecknar ett starkt argument för att kunna skriva inom den argumenterande genre. Genrepdagodiken och dess cirkelmodell handlar i huvudsak om en ökad språklig medvetenhet.

4.3.1. Fokus på kunskapsinhämtning

I den genrepdagodiska undervisningen jobbar lärarna med cirkelmodellens alla faser. Hur dessa faser yttrar sig och tiden de behandlas kan se olika ut beroende på elevgruppens ålder, förkunskaper och behov. Ibland kan arbetet med en fas gå fort om eleverna redan är bekanta med genre. Andra gånger kan flera faser arbetas med samtidigt och vid vissa tillfällen kan de byta turordning. Lärarna påpekar att det i mellanstadieåren oftast blir en övergripande genomgång av syfte, struktur och språkliga drag eftersom detta oftast tagits upp tidigare. Nu handlar det om att repetera och fördjupa kunskaperna. Ibland kan man exempelvis utesluta momentet med modelltexten (fas 2) eftersom eleverna vid detta lag har sett flera förebildstexter inom genre. Så här beskriver Lärare A sammanfattande hur hen arbetar med cirkelmodellen:

Fokus är språket. Man måste hela tiden tänka på att bygga upp elevernas kunskaper och att de ska lära sig ord och begrepp som har att göra med ämnet och kunna använda de i praktiken. Den största delen ligger här. Hur ska vi bygga upp kunskaperna och utveckla ord och ordförråd? [Fas 1] Sen måste kunskaperna användas i texterna. I lågstadiet [ibland i mellanstadiet] använder vi modelltexter. Vi tittar på vad det är för text, går igenom språkliga dragen och det viktiga. [Fas 2] Vi ser att vi inte hela tiden kan fokusera på alla språkliga drag utan vi väljer. Vi jobbar med modelltexterna och sen skriver vi tillsammans en text som är baserad på den här strukturen, genom att använda ord och begrepp och kunskaper som vi lärt oss. [Fas 3] När vi är färdiga med den gemensamma texten kan eleverna skriva sin egen text som handlar om det ämne som vi jobbat med. [Fas 4] (Lärare A)

I lärarens beskrivning av hur hen arbetar med cirkelmodellen framgår att stort fokus ligger på att eleverna ska bilda sig förkunskaper och samla information inom området. Fas 1 har därmed en viktig roll inom arbetet med cirkelmodellen. Läraren anser att det behövs mycket tid och arbete med denna fas.

Det krävs mycket mer tid för elevernas kunskapsinhämtning. För det är meningen att de ska öva, att de ska ha flera uppgifter att träna på, att de ska jobba i grupper. Det är mycket som eleverna behöver träna i skolan, för de gör inte sådant jobb hemma. De behöver mycket träning för att de ska kunna utveckla språket. Och jobbar man så systematiskt med deras texter som vi gör behövs det mycket tid. (Lärare A)

Även Lärare B poängterar att det är viktigt att fokusera på detta moment när hen beskriver hur hen applicerar cirkelmodellen i undervisningen:

Om jag arbetar med något tema, till exempel Europa - under några veckors tid bygger jag upp kunskaper kring temat (litteratur, film, museum, diskussioner m.m.) Arbetar mycket med begrepp, analys, reflektion. Vi arbetar alltid noga med faktatexter, går igenom och diskuterar ordentligt innan de läser texten själva. När vi har byggt upp fältet skriver vi en text och det är olika genretexter beroende på arbetsområde. Vi skriver inte alltid texter i varje arbetsområde. Det är svårt att svara på hur länge jag arbetar med varje moment men för att kunna skriva en text måste man bygga upp mycket kunskaper först. (Lärare B)

Förutom vikten av kunskapsinhämtningen belyser ovanstående citat ännu en gång att det inte finns ett exakt tillvägagångssätt för hur arbetet med cirkelmodellen ska bedrivas. Detta kan skilja sig åt beroende på lärare, elevgrupp och kontext. Cirkelmodellen och genrepdagogen överlag måste inte alltid handla om att skriva texter.

4.3.2. Explicit språk- och ämnesintegrerad undervisning

Lärarnas genrepdagogiska undervisning har en stark explicit karaktär. I arbetet med cirkelmodellen jobbar de med att synliggöra och göra elever medvetna om språkliga strukturer och modeller.

Det är i tankarna att vi hela tiden jobbar explicit. Till exempel ord och begrepp och planser som hela tiden måste finnas i klassen. (Lärare A)

Den explicita undervisningen blir särskilt tydlig i början av Lektion A när läraren uttryckligt repeterar genrens struktur och språkliga drag. Genreplanscherna i klassrummet fungerar förstärkande. Under Lektion B syns den explicita undervisningen exempelvis genom lappar med begreppsförklaringar som läraren hänger upp. Båda lärarna ser positivt på denna form av undervisning som sätter ett stort fokus på medvetandegörande och där allt görs tydligt för eleverna istället för att de ska behöva gissa sig fram till hur en viss genre ska skrivas.

Jag försöker alltid att ha en så explicit undervisning som möjligt då jag upplever att det gynnar eleverna. (Lärare B)

Lärarna menar att en tydlig explicit bearbetning av cirkelmodellen bidrar till att eleverna kan använda sina kunskaper i verkligheten. Med hjälp av expliciteten blir det också lättare för eleverna att kritiskt granska hur språkbruket ser ut i verkliga sammanhang, till exempel hur den argumenterande genren kan användas i ett manipulativt syfte.

I arbetet med cirkelmodellen är utvecklingen av både språkkunskaper och ämneskunskaper centralt. Detta syns i uppgifterna som eleverna arbetar med under lektionerna. Uppgifterna kretsar kring ett skolämne samtidigt som de har en stark språkintegrering. Lärarna påpekar noga för eleverna att vikten ligger vid både form och innehåll. För lärarna handlar cirkelmodellen om att eleverna ska utveckla sina ämneskunskaper parallellt med att de stärker språket. Under observationerna framgår att den genrepdagogiska undervisningen bidrar till att stärka elevernas skolspråk. Eleverna får med lärarnas vägledning utveckla språket och utöka ordförrådet med ämnesspecifika begrepp och uttryck, och även genrerelaterade grammatiska begrepp som används för att tala om språk och språkanvändning. Samtidigt förbättras vardagspråket med tanke på lektionernas rika utbud av kommunikationstillfällen.

4.3.3. Mycket arbete men många fördelar

Lärarna påpekar att cirkelmodellen är tidskrävande. Att behandla alla faser grundligt är inget som görs på en eller två lektioner. Mycket tid och arbete behövs för att eleverna ska komma in i det genrepdagogiska arbetssättet. Det dubbla fokuset på ämne och språk gör det särskilt viktigt med en tydlig och väljord planering.

Det är viktigt med en bra planering från början. Man måste tänka på vilket centralt innehåll och vilka förmågor som ska behandlas. Allt det här som alla lärare tänker på. Men samtidigt måste jag tänka på vilka texter eleverna ska skriva som passar det här området. För det är inte bara att bygga upp ämneskunskaperna. Jag måste förbereda... *Har de gjort något tidigare? Finns det färdiga modelltexter eller måste jag skriva en? Vilka språkliga drag ska tas upp den här gången? Vilka övningar ska jag ha för att stärka deras språk?* Allt det här måste jag tänka på innan för det underlättar undervisningen. Om det blir små ändringar är det okej, men jag har hela undervisningen planerad från början. Och det kan vara svårt, det

kan vara mycket att göra. För man måste kanske planera inför ett stort arbetsområde som ska täcka 4-5 veckor. Men det blir lättare sen för jag har ett helhetsperspektiv. (Lärare A)

Lärarna menar att trots all planering och tid som krävs i arbetet med cirkelmodellen är det värt det med tanke på fördelarna. För dem innebär modellen ett språkutvecklande arbetssätt som resulterar i en strukturerad undervisning och välutvecklade texter. Det blir lättare för eleverna att prestera bra. Bortsett från tidsaspekten ser lärarna inga svårigheter med undervisningen utan att den istället långsiktigt underlättar lärarjobbet. De uppfattar heller inte att eleverna ser svårigheter med arbetssättet.

Jag upplever inte att det finns några svårigheter med genrep pedagogik, undervisningen blir mer tydlig tack vare den. /.../ Eleverna har egentligen inga svårigheter med denna undervisning. Den är ju till för att stärka dem. (Lärare B)

Lärarna påpekar samtidigt att elevengagemang krävs för ett lyckat arbete med cirkelmodellen. För att eleverna ska kunna producera egna texter krävs kunskaper. De måste bland annat ha läst böcker och deltagit aktivt i kunskapsinhämtningen. Om elevintresset finns kan arbetet med cirkelmodellen vara mycket framgångsrikt. Lärare A berättar om hur hen har sett språk- och kunskapsskillnader mellan de elever som gått i skolan sen skolstart och de elever som nyligen tillkommit från andra skolor där man inte jobbar genrep pedagogiskt. Den senare gruppen menar läraren saknar baskunskaper som de andra eleverna redan har och vilket gör det svårare för dem att kunna hänga med och skriva godkända texter.

5. Diskussion

Syftet med undersökningen var att se hur mellanstadielärare bedriver och tänker kring genrep pedagogisk undervisning och därmed få en förståelse för hur genrep pedagogik kan tillämpas i klassrummet. Frågeställningarna handlade om att ta reda på hur det sociokulturella perspektivet, den funktionella grammatiken och cirkelmodellen förekommer i den genrep pedagogiska undervisningen och beskrivs av lärarna. Här sammanfattas och diskuteras de viktigaste resultaten. Därefter följer en metoddiskussion samt tankar kring didaktiska implikationer och förslag på vidare studier.

5.1. Resultatdiskussion

Undersökningen visar att det finns en samstämmighet mellan lärares tankar och tillvägagångssätt gällande genrep pedagogik, samt pedagogikens teorier och modeller vilka redogjorts för i bakgrundskapitlet. Lärarna är väl insatta i det genrep pedagogiska arbetssättet, något som blir extra tydligt under intervjuerna då de flera gånger nämner bland annat Gibbons (2013a) och Johansson & Sandell Ring (2010). I sin genrep pedagogiska undervisning lägger lärarna stor vikt vid det sociokulturella perspektivet, den funktionella grammatiken samt den genrebaserade cirkelmodellen. Intervjuerna och observationerna visar tydliga spår av dessa teorier i undervisningen och att lärarna är medvetna om hur teorierna appliceras praktiskt. Förmodligen underlättas arbetet med genrep pedagogiken, såsom Johansson & Sandell Ring (2010, s.33) hävdar, av att lärarna är insatta i bakomliggande teorier.

Det sociokulturella perspektivet förekommer genom att eleverna i enlighet med Vygotskys tankar om interaktion (Gibbons 2013a, s.36ff) är aktivt delaktiga under lektionerna. I likhet med Sellgrens (2011, ss.86-67) studie får eleverna samarbeta och interagera med varandra i gruppuppgifter som är planerade

och genomtänkta i förväg av lärarna. Även under helklassmomenten ges eleverna en viktig roll genom att de tillsammans med läraren för diskussionen framåt och är medskapare i dialogen. Läraren bidrar, såsom Gibbons (2013a, ss.40-41) förespråkar, kontinuerligt med stöttning. Stöttning kommer även från eleverna sinsemellan. De uppgifter som eleverna får jobba med bidrar till en känsla av meningsfullhet hos eleverna och att de får utmanas kognitivt. Såsom bland annat Bråten (1998, s.43) påpekar är detta nödvändigt för ett framgångsrikt lärande. Vidare förekommer det sociokulturella perspektivet genom att elevernas erfarenheter, förkunskaper och bakgrunder nyttjas i undervisningen.

Den funktionella grammatiken förekommer i undervisningen och i enlighet med Hallidays forskning (Johansson & Sandell Ring 2010, s.226) genom att språkets mångsidiga funktioner och meningsskapande dimensioner belyses. I arbetet med textgenrer åskådliggörs språkets relation till kulturkontexten och situationskontexten (Kuyumcu 2013, s.607). Grammatiken som behandlas skiljer sig från traditionell grammatik genom dess specifika genrerelaterade begrepp. Begreppens betydelse i språket betonas. Precis som Holmberg (2010, s.20) menar finns en förankring av teorins språksyn i samtal om texter och språk. I klassrummet existerar ett metaspråk som lärarna jobbar hårt med att etablera bland eleverna. Metaspråket underlättar samtal om språk och språkbruk och tydliggör för eleverna hur deras texter kan förbättras. Den funktionella grammatiken anser lärarna skapar en språkmedvetenhet hos eleverna samt en språkutvecklande medvetenhet hos läraren. Att lärarna är medvetna om språkets betydelse för lärande är just det som Skolverket (2012, s.14) menar är viktigt för skolframgång och som tidigare forskning (bl.a. Thomas & Collier (2012), Geijerstam (2006)) bekräftar behovet av.

Cirkelmodellen förekommer i undervisningen och såsom Hedeboe & Polias (2008, s.20) konstaterar framgår att det inte finns ett exakt tillvägagångssätt för arbetet med denna. Trots att modellen består av fyra detaljerade faser kan arbetet med faserna skilja sig åt beroende på ämnesområde, åldersgrupp och sammanhang. Dock är en gemensam nämnare som undersökningen visar att första fasen är central. Personligen vill jag också påstå att det förmodligen är här som den största variationsbredden i arbetet med cirkelmodellen ligger. I denna fas har läraren stor möjlighet att välja kunskapskällor som passar aktuellt ämnesområde bäst, exempelvis filmer, studiebesök, skönlitteratur, faktatexter m.m. Vidare framkommer att i arbetet med cirkelmodellen är både språk och ämne centralt, vilket Johansson & Sandell Ring (2010, s.27ff) betonar som essentiellt inom genrepdagogen. Detta språkfokuserade arbetssätt som lärarna bedriver är förenlig med den forskning som bekräftar nyttan av en språk- och ämnesintegrerad undervisning (bl.a. Axelsson, Rosander & Sellgren (2005)).

Denna undersökning bekräftar i stort sett vad tidigare forskning visat kring genrepdagogen i mellanstadiet. Såsom Kayas (2014) studie framkommer även här att det sociokulturella perspektivet, den funktionella grammatiken och cirkelmodellen är teorier med tydlig förankring i mellanstadielärares genrepdagogiska undervisning. Lärarna värdesätter teorierna och anser de vara en naturlig del av genrepdagogen. Hur teorierna appliceras i klassrummet visar sig vara ganska likt i denna och i Kayas studie. Även om jämförelseaspekten inte varit relevant här är det intressant att konstatera att både denna och Kayas undersökning visar en stor överensstämmelse mellan de teorier som lärare anser sig grunda sin genrepdagogiska undervisning på och hur de gör i verkligheten. Att Kayas studie till skillnad från denna studie innefattar nyanlända elever bekräftar forskning som visar att språkinriktad undervisning är fördelaktigt i *alla* klassrum (Hajer & Meestringa 2010, s.21ff).

Undersökningen stödjer utvärderingar som påvisat genrepdagogikens positiva påverkan på elevers språk- och kunskapsutveckling. Detta innefattar svenska utvärderingar, exempelvis Knutbyprojektet (Kuyumcu 2011), och storskalig utländsk forskning (Rose & Martin 2012). Även om undersökningen inte på samma sätt kartlägger hur genrepdagogen påverkar elevers skolresultat kan den ändå säga

något om de konsekvenser som lärare upplever att pedagogiken frambringar för eleverna och dem själva. Lärarna uppvisar en positiv inställning till genrep pedagogiken och menar att fördelarna är många. Bland annat främjas elevernas språk- och kunskapsutveckling parallellt och lärarnas undervisning underlättas genom erhållandet av tydliga struktur och en stor medvetenhet.

Dessutom kan det i undersökningens resultat och i enlighet med Gibbons (2013a, s.112) syn på relationen mellan genrep pedagogik och kursplaner tydas att viktiga delar från Lgr11 (2011) finns inbakade i den genrep pedagogiska undervisningen. Samtidigt förutsätter en framgångsrik tillämpning av pedagogiken mycket jobb och tid av läraren för att integrera arbetssättet i klassrummet.

Undersökningen pekar på en efterfrågan från lärare på mer tid och resurser i det genrep pedagogiska klassrummet. Med Cummins (1984) forskning i bakhuvudet som visar att det för andraspråkselever tar lång tid att utveckla skol språket ser jag personligen stora varningstecken kring problematiken med otillräcklig stöttning i andraspråksklassrummet. Trots all stöttning som läraren ger krävs mer resurser för att *alla* individer ska uppnå skol framgång.

Slutligen kan det uppmärksammas att genrep pedagogiken handlar om mycket mer än att bara skriva vissa bestämda textgenrer, även om det utåt sett kan verka så och vilket jag tidigare trott. Pedagogiken har ett mer genomgripande och långsiktigt syfte vilket kort sagt handlar om att utveckla elevers språk och ämneskunskaper i en parallell inlärningsprocess där det ena inte förekommer på bekostnad av det andra. Genreskrivandet kan betraktas som ett medel för att uppnå detta syfte.

5.2. Metoddiskussion

Denna undersökning som är deskriptiv och kvalitativ till sin karaktär omfattar endast två lärare. Med tanke på det begränsade materialunderlaget kan inte några generella slutsatser dras. Dock har antalet varit lämpligt utifrån ramarna för undersökningens omfattning. Eftersom valda lärare är integrerade i det genrep pedagogiska arbetssättet har deras medverkan bidragit till ett innehållsrikt och tillräckligt materialunderlag för att undersökningens syfte ska uppnås. Även antalet observationer och intervjuer skulle kunna ökas för att få en djupare kunskap om det genrep pedagogiska arbetssättet med allt vad det innebär. Även här har undersökningens begränsade omfattning och de korta tidsramarna fått mig att avstå från detta. En observation och intervju med varje lärare har varit tillräckligt för att besvara frågeställningarna. Enkäter skulle kunna ge ett bredare materialunderlag men på grund av studiens kvalitativa syfte ser jag inte detta som ett lämpligt alternativ. Hur man tänker kring och tillämpar en pedagogik går inte att mäta kvantitativt. Ju fler informanter desto svårare att gå in på djupet i analysen och därav valet av att göra en kvalitativ och deskriptiv studie.

Observationerna skulle kunna ljud- eller videoinspelats för att säkerställa att viktig information inte förloras. En inspelning av elever innebär att vårdnadshavares godkännande måste inhämtas vilket kan ta länge att få in för två skolklasser. Jag har gjort bedömningen att fältanteckningar är tillräckligt som dokumentationsunderlag då jag förberett mig väl innan observationerna. Till skillnad från intervjuer har jag inte behövt spela in observationerna för att erhålla specifika formuleringar och citat.

Dalen (2008, s.14) poängterar att kvalitativa analyser påverkas av tolkningar. Resultatet från denna undersökning är färgade av hur jag tolkat det jag sett i observationerna och intervjuerna. Risken finns att missuppfattningar skett och att saker tagits ur sitt sammanhang. Observationsmetoden och intervjumetoden kan också ha påverkat resultaten genom risken att deltagarnas agerande ändras utifrån vad de tror förväntas av dem. Dessutom kan urvalet haft en påverkan på resultaten. Hur pass väl

etablerad genrepdagogiken är inom skolan och huruvida läraren är insatt i arbetssättet är nästintill avgörande för hur frågeställningarna besvarats.

5.3. Didaktiska implikationer och vidare studier

Som tidigare nämnt kan denna undersökning inte presentera allmängiltiga slutsatser vad gäller mellanstadielärares genrepdagogiska undervisning. Istället ligger studiens användbarhet i att den presenterar exempel på hur lärare kan arbeta genrepdagogiskt i klassrummet. Den belyser reflektioner som kan uppstå i samband med undervisningen. Förövrigt bekräftar studien tidigare forskning som gjorts inom området. För att sammanfatta några viktiga didaktiska implikationer kan det konstateras att genrepdagogik är ett fördelaktigt arbetssätt och att läraren har en viktig stöttande roll. Att läraren har ett medvetet fokus på språkinläring i all undervisning är nödvändigt för elevens utveckling.

Ett förslag på vidare studier är att få in elevperspektivet i detta sammanhang. Hur upplever eleverna den genrepdagogiska undervisningen? Vilka svårigheter upplever de? Här skulle det även vara intressant att få in en jämförelseaspekt vad gäller lärares respektive elevers syn.

6. Referenser

- Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Axelsson, M. (red.) (2009). *Många trådar in i ämnet: genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. (Avhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Gibbons, P. (2013a). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013b). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2., uppdaterade uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I Olofsson, M. (red.), *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (ss.13-27). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (1. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kaya, A. (2014). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för nyanlända: En fallstudie om genrebaserad undervisning i en förberedelseklass år 4-6*. (Kandidatuppsats). Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet: genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Kuyumcu, E. (2013). Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete. *Undervisning och lärande*, 3/2013
http://www.skolporten.se/app/uploads/2013/05/Undervisning_Larande_nr3_2013.pdf
- Lgr11: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Olofsson, M. (red.) (2010). *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rose, D. & Martin J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. (Licentiatavhandling). Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Vetenskapsrådet (2011). *Codex: regler och riktlinjer för forskning. Forskningsetiska regler och riktlinjer*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från www.codex.vr.se 27 december 2015.

Bilaga 1: Observationsschema

Frågeställningar som jag utgått ifrån under observationerna

Sociokulturella perspektivet

Förekommer och ges det möjligheter till interaktion i klassrummet? Hur? Mellan vem/vilka? (t.ex. grupp- och pararbeten, samarbetsövningar, dialoger, helklassdiskussioner)

Förekommer stöttning i klassrummet? Hur? Mellan vem/vilka? (t.ex. mallar, bilder, genreplanscher, tankekartor, ordbanker, strategier, återkoppling)

Ges eleverna kognitiva utmaningar i meningsfulla sammanhang? Hur? Exempel? Är nivån på undervisningen för hög/för låg?

Möjliggör undervisningen att eleverna kan befinna sig i sin proximala utvecklingszon? Finns det höga krav och mycket stöd som bidrar till att eleverna kan befinna sig i denna zon?

Funktionella grammatiken

Finns det spår av den funktionella grammatiken i undervisningen? Hur?

Förekommer ett gemensamt metaspråk (i t.ex. textsamtal)? Grammatiska begrepp (t.ex. *processer, deltagare, omständigheter*)?

Görs eleverna medvetna om krav som ställs på språkanvändningen i olika situationer?

Går det att urskilja följande tankar i undervisningen:

- språk och grammatik som betydelseskäpare
- språk och kontext (kulturkontext, situationskontext) hör ihop

Cirkelmodellen

Hur arbetar läraren med det genrepedagogiska momentet?

Är undervisningen explicit och stegvis? Synliggörs t.ex. strukturer och språkliga mönster?

Hur jobbar man med de fyra faserna? Förekommer alla faser?

Vilken/vilka genrer behandlas?

Läggs fokus på både språk och ämne?

Lärorens respektive elevernas roll?

Förekommer ett metaspråk?

Ges eleverna möjlighet att utveckla ett skolspråk (och ett vardagsspråk)?

Bilaga 2: Intervjuguide

Pedagogens bakgrund: Utbildning? Erfarenhet i pedagogisk verksamhet?

1. Hur skulle du beskriva din genrepedagogiska undervisning? (Till exempel: Hur går du konkret tillväga i en sådan undervisning? Är undervisningen alltid explicit? Vilka genrer brukar du arbeta med? Vilka delmoment består genreundervisningen av? Hur länge (många lektioner) arbetar du med ett specifikt moment?)

2. Vad tycker du är viktigt i den genrepedagogiska undervisningen? (Eventuella följdfrågor: Vilka svårigheter upplever du som lärare med genrepedagogiken? Vad upplever du att eleverna har svårast med, eller behöver mest hjälp med?)

3. Finns det några teorier, modeller eller forskning som du utgår ifrån i din genrepedagogiska undervisning? Hur tolkas och appliceras dessa i undervisningen? (t.ex. sociokulturella perspektivet, funktionella grammatiken, cirkelmodellen?)

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**