

Stöd & Stimulans



Nr 3

Många trådar in i ämnet
– genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan
Monica Axelsson (red.)

Innehåll

Förord	5
1. Språk- och kunskapsutveckling går hand i hand	
En inledning,	
Monica Axelsson	6
Situationsbundet och situationsoberoende språk	8
Litteratur	17
2. Knutbyprojektet,	
Britt Johansson	19
Bakgrund	19
Projektets organisation läsåret 2004/2005	20
Utvärdering 2004/2005	21
Projektets organisation läsåret 2005/2006	21
Utvärderingen 2005/2006	22
Projektets organisation 2006/2007	23
Utvärdering läsåret 2006/2007	25
Projektets organisation 2007/2008	27
Utvärdering 2007/2008	29
Projektets organisation 2008/2009	29
Projektets organisation 2009/2010	30
Slutord	30
Litteratur	31
3. Den australiska genrepdagogen –	
en kort sammanfattning,	
Britt Johansson	33
Inledning	33
Historisk bakgrund	33
Hallidays språkteori	34
Cykeln för undervisning och lärande	44
Slutord	48
Litteratur	49
4. Temaarbete kring träd i årskurs 2–3,	
Kristina Ansaldo	50
Bakgrund	50
Planering	50
Fas 1: Bygga upp kunskap om ämnesområdet	52
Fas 2: Studera texter inom genren	
för att få förebilder	56
Fas 3: Skriva en gemensam text	58
Fas 4: Skriva en individuell text	59
Litteratur	61
5. Ett ämnesintegrerat arbete enligt cirkelmodellen,	
Gry Fyrö	62
Bakgrund	62
Mål	62
Planering	62
Slutord	70
Litteratur	70
6. När fantasi och struktur förstärker varandra.	
Strukturen och språket i en berättelse,	
Britt Johansson	71
Inledning	71
Definition av den berättande genren	71
Arbetet med den narrativa genren förbereds	72
Genomgång av den narrativa genren enligt	
cykeln för undervisning och lärande	73
Slutord	82
Litteratur	83
Snofsis äventyr	84
När Max skulle bada	85
Bedömningsmall för berättelser	86
7. Genrepdagogen i det specialpedagogiska arbetet,	
Tuija Rämö	87
Bakgrund	87
Textarbetet kring olika genrer med Tamer,	
Mariam och Ömer	89
Textens värld	95
Reflektioner	97
Litteratur	99
8. Genrepdagogen ur en specialpedagogisk	
perspektiv	
Pilar Albornoz Kraut	101
Syfte	101
Inledning	101
Inspirationskällor	101
Egna reflektioner utifrån mina inspirationskällor	102
Tankar kring genrepdagogen	103
Arbete med situationskontexten	104
Arbete med modalitet	106
Arbetet med den argumenterande genren	109
Reflektioner och sammanfattning	111
Litteratur	113

Om författarna

Pilar Albornoz Kraut, *specialpedagog med inriktning på koncentrations- och inlärnings-svårigheter samt certifierad genrepedagog*

Kristina Ansaldo, *lågstadie lärare och certifierad genrepedagog*

Monica Axelsson, *fil.dr, docent i tvåspråkighet med inriktning på svenska som andraspråk vid Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling, USOS, Stockholms universitet samt forskare vid Språkforskningsinstitutet i Stockholm*

Gry Fyrö, *grundskollärare 1–7 med inriktning Ma/No och certifierad genrepedagog*

Britt Johansson, *mellanstadie lärare, projektledare för Knutbyprojektet – ett genrepedagogiskt skolutvecklingsprojekt och certifierad genrepedagog*

Tuija Rämö, *specialpedagog med inriktning mot utvecklingsstörning, certifierad genrepedagog och CDA-terapeut*

Förord

Denna bok är resultatet av ett samarbete mellan en skola – ett kommunalt språkforskningsinstitut – en nationell skolmyndighet som innefattat lärare, projektledare och forskare i deras strävan att utveckla flerspråkiga elevers språk och kunskaper. Skolan är en F-6 skola, Knutbyskolan, som ligger i stadsdelen Rinkeby-Kista i Stockholm. Den övervägande delen av eleverna är tvåspråkiga, många är födda i Sverige och andra har invandrat till Sverige. För en del av eleverna är svenska det starkaste språket och för andra är familjens förstaspråk det starkaste. För de flesta är svenska ett andraspråk. De elever som går i skolans grekiska klasser och har halva sin undervisning på grekiska och andra halvan på svenska brukar i årskurs 6 ha utvecklat en stark tvåspråkighet.

Arbetet som presenteras här har varit avhängigt andra än de som konkret bidragit till boken. Vårt stora tack går till alla elever i skolan som entusiastiskt varit med på ”språk- och genrenoterna” och med glädje diskuterat och producerat allt mer sofistikerat språk och tänkande. Alla kollegor i Knutbyskolan tackas också varmt för deras engagemang för elevernas utveckling. Därefter riktar vi vårt tack till f.d. Myndigheten för skolutveckling som genom sina nationella satsningar givit ekonomiskt stöd till både Knutbyskolan och Språkforskningsinstitutet i Stockholm. John Polias, som är huvudkällan till alla deltagares kompetensutveckling inom genrefältet, tackar vi för hans djupa teoretiska och praktiska kunskap och för hans tålmodiga och snabba svar på alla frågor vi ställt. Bodil Hedeboe har under vissa tider deltagit i skolans arbete och varit en viktig samtalspartner för Britt vilket vi vill tacka för. Ett särskilt tack till skolans rektor Lena Hellström som aldrig har sviktat i sin tro på denna satsning och för hennes tillit till dem som medverkat.

Vi hoppas att våra exempel visar hur ett arbete med fokus på samtidig språk- och kunskapsutveckling kan gå till i en skola där eleverna kommer till skolan med varierade omvärldserfarenheter och olika nivåer i svenska. Det är också vår förhoppning att våra läsare blir inspirerade att följa i våra spår och då kan dra nytta av de erfarenheter vi gjort under processen. Slutligen vill vi påpeka att processen att utveckla det språk- och kunskapsutvecklande arbetet fortfarande pågår och att detta bara är en anhalt.

Stockholm den 23 mars 2009

Monica Axelsson & Britt Johansson

I. Språk- och kunskapsutveckling går hand i hand

En inledning

Monica Axelsson

I denna bok ges exempel på språk- och ämnesintegrerat arbete i en F–6 skola med fokus på de textkompetenser som elever under sin skoltid förväntas erövra, men också på den textkompetens lärare måste behärska för att kunna erbjuda den miljö och den explicita undervisning som både enspråkiga och flerspråkiga elever behöver för sin språk- och ämnesutveckling. Det centrala budskapet i boken är att ”när man lär sig något inom ett ämnesområde, så innebär det bland annat att man lär sig tala, läsa, skriva om det på ett nytt sätt” (Liberg 2008: 51, Lemke 1990).

I forskning om flerspråkiga elevers utveckling av skolspråket på ett andraspråk finns idag fyra studier som samstämmigt redovisar den tid, ca 5–8 år, som denna utveckling tar (Cummins 1981, Collier 1987, Thomas och Collier 1997, 2002 samt Hakuta et al. 2000), men inte heller för enspråkiga elever utvecklas skolspråket av sig självt. Generellt gäller för alla elever att det situationsbundna vardagsspråk barnet utvecklat sen födelsen under skolåren ska kompletteras med ett situationsoberoende (dekontextualiserat¹), specialiserat, tekniskt och abstrakt skolspråk för att möjliggöra kunskapsutvecklingen i skolans ämnen. Det är inte möjligt att ”göra” naturvetenskaplig forskning, ekonomi eller matematik med bara vardagsspråket (Halliday och Martin 1993, Lemke 1990). Den roll eleven så småningom förväntas inta i de olika ämnena är rollen av expert och för detta krävs ett språk som anammar ämnets specifika begrepp och språkliga uttryckssätt. Skolspråket blir därmed mer formellt än vardagsspråket och en strävan är att det ska vara så objektivt som möjligt.

Många forskare beskriver det närmast symbiotiska förhållande som finns mellan ett ämne och dess språk. I samband med utvecklandet av norska nationella prov i skrivning menar Kjell Lars Berge (2005) att det att förstå, lära sig och utöva ett ämne är avhängigt meningsskapande med språket. Jon Smidt (2008: 22) ser erövrandet av ett ämne som en erövring av ämnets sätt att tänka, handla och uttrycka sig, dvs. en erövring av ämnets språk och genrer. Mary Schleppegrell (föreläsning Göteborgs universitet 2007) hävdar från samhällsvetenskapen att ”Developing literacy in history is learning history” (min fetning) vilket överensstämmer med Smidts syn på kompetens i ämne och språk som ”siamesiska tvillingar”². På likartat sätt uttrycker sig Michael A.K. Halliday och Jim Martin (1993: 12): “The evolution of science was, we maintain, the evolution of scientific grammar.” En tolkning av detta gör Åsa af Geijerstam (2006: 75) i sin avhandling om skrivande i naturorienterade ämnen i skolan: ”Genom det naturvetenskapliga språket, och därmed genom dess grammatik, kunde de vetenskapliga tankarna formuleras.” En illustration av

1 Ur ett sociokulturellt perspektiv är benämningen ”dekontextualiserat” på det abstrakta, situationsoberoende språket inte särskilt lämplig eftersom språk alltid finns i en kontext. Beteckningen förekommer dock fortfarande och ofta i motsatsparet kontextualiserat – dekontextualiserat språk. I detta kapitel kommer beteckningen *situationsoberoende* att användas.

2 Jon Smidt (2008: 22)

innebörden i dessa yttranden är följande utsagor om den svartvita fjärilen, björkmätarens utveckling över tid:

1. * björkmätaren har anpassat sig till omgivningen
2. björkmätaren **har anpassats** till omgivningen

Det historiska förloppet är att under industrialiseringen i England ökade sotutsläppen och därmed luftföroreningarna i industristäderna vilket bl.a. påverkade färgen på björkstammarna som blev svartare. Detta påverkade i sin tur den svartvita fjärilen, björkmätaren, på så sätt att björkmätare med mörkare vingar överlevde i högre grad eftersom de bättre smälte in i de dåför tiden svartare björkstammarna medan de vitare fjärilarna oftare blev byte för fåglar. Den biologiska utvecklingsprocessen omfattar hela populationen björkmätare och är en process som gruppen inte styr över. Språkligt kan detta kunskapsförhållande där fjärilen inte är aktör endast uttryckas med huvud verbet i passiv form som i mening 2. Att använda grammatiken som i mening 1 skulle innebära att skribenten tror på målstyrning i naturen, dvs. kreationism – i motsats till ett evolutionstänkande. I dagsläget har luften blivit bättre och björkmätaren har åter anpassats till en ny miljö. Denna gång med resultatet att den ljusare fjärilsvarianten har blivit vanligare. Återigen har arten björkmätare anpassats till omgivningen.

Det finns sålunda en bred uppslutning kring tanken att språk- och ämnesutveckling är beroende faktorer. Vattendelaren är istället vid frågan om man kan eller överhuvudtaget ska åtgärda den ojämlikhet som finns mellan olika elevers utgångspunkter när det gäller att tillgodogöra sig språk och kunskap. Sålunda anser James Gee (1996) att ”skolbeteende” (academic behavior) inte kan läras ut utan måste tillägnas genom ackulturering (enculturation) eller lärlingskap medan anhängare av den australiska genreskolan med Halliday och Martin i spetsen ser uppenbara möjligheter för lärare i skolan att genom synlig, explicit undervisning om språket och genrer i olika ämnen avsevärt förbättra elevers möjligheter till skolframgång. I denna bok har författarna, lärarna, antagit den senare uppfattningen, vilket har lett till att deras huvudfråga är hur man bäst kan undervisa framförallt elever med svenska som andraspråk i textförståelse och textproduktion i olika ämnen. I detta sammanhang är begreppet *explicit undervisning* centralt och en bas för det genrep pedagogiska arbetet. Istället för att vänta på att eleverna efter hand själva ska komma underfund om hur olika texter inom skolans alla ämnen kan förstås och konstrueras ger lärarna tydliga anvisningar om och beskrivningar av hur språket i ett visst ämne och en viss genre är uppbyggt samtidigt som de diskuterar de valmöjligheter som språket i en viss kultur och situation erbjuder. Elevernas stötts genom förebilder och exempel och genom att de får tillgång till ett metaspråk som underlättar samtalet om språket. Cirkelmodellen eller cykeln för undervisning och lärande används i flera av artiklarna som en ”synlig pedagogik” och vi får i olika teman exempel på hur modellens olika steg utformas.

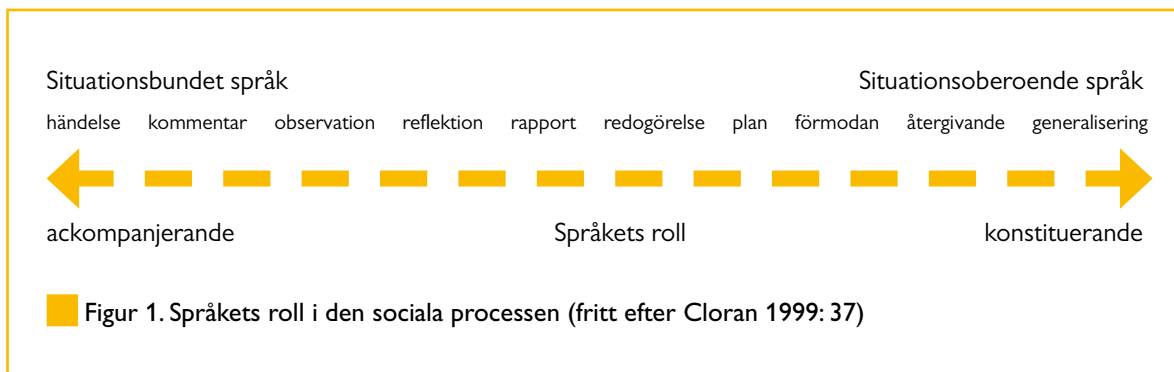
Artiklarna i denna bok handlar om hur språk och ämnen utvecklas hand i hand i skolan, men långt innan barnen kommer till skolan har de utvecklat språk och beroende på språk-användningen i hem och förskola också använt språket för annat än vardagssamtal. I det

följande illustreras därför hur barn i dialogen med vuxna och andra barn, i hemmet och i förskolan, utvecklar språket i kontinuet situationsbundet – situationsoberoende språk.

Situationsbundet och situationsoberoende språk

Ett tidigt sätt för barn att fjärma sig från det situationsbundna sammanhanget är i leken. Genom leken och fantasin skapas situationer som är bortom barnets reella upplevelser och erfarenheter och Vygotsky skriver (1978: 97) att när en träpinne blir en docka och en käpp en häst så har tanken separerats från själva objektet och aktiviteten uppstår i idén snarare än i tinget i sig. Vygotsky ser därmed barnets skapande av en fantasisituation som det första exemplet på att barnet frigör sig från den omedelbara situationen.

Barnets språkliga utveckling börjar i här- och nusituationen där språket i tidiga stadier åtföljs av konkreta exempel på det som verbalt åsyftas. ”Titta lampa” ackompanjeras vanligtvis av att föräldern pekar på en lampa som barnet kan se. Vartefter språket utvecklas kommer barnet att verbalt kunna omfatta också det som inte omedelbart är här och nu. Ett sätt att beskriva skillnaden mellan närvarande och samtida händelser i motsats till generaliserade och vanemässiga är att se språkets förändring i form av ”grader” på en skala, ett kontinuum (Cloran 1999). Till vänster i figur 1 är språket, oftast tal, mer underordnat, stödjande och därmed ackompanjerande till de händelser som utspelar sig medan språket i andra ändan, ofta skrift, konstituerar³ eller utgör de betydelser som är inblandade. Dialoger och samtal som medger rörelser utmed kontinuet gynnar barns utveckling av det situationsoberoende språket (jfr Kristina Ansaldos figur 1 En gradvis rörelse mot det ämnesspecifika språket i denna bok).



Språkexempel som illustrerar några av dessa ”grader” i kontinuet är följande:

3 Språket får här ta hela den betydelsebärande rollen utan stöd av en konkret situation, vilket innebär större språkliga krav på tydlighet.

Tabell 1. Exempel på språkliga uttryck i kontinuet

Händelse	Ackompanjerande	Sitt still!
Kommentar		Gunga inte på stolen!
Observation		Stolen gungar av sig själv.
Reflektion		Tänk om jag ramlar av stolen
Redogörelse		Den här stolen kan gunga.
Plan/förutsägelse	Konstituerande	Jag ställer undan stolen om du inte slutar gunga.
Förmodan		Till slut kommer du ramla av stolen.
Generalisering		I en gungstol kan man gunga.

Tillsägelsen ”Sitt still! fungerar inte om den inte sägs i samband med en konkret händelse, t.ex. ett barn som rör sig olämpligt på en stol. Kommentarererna ”Gunga inte på stolen” och observationen ”Stolen gungar av sig själv” är betydligt mer språkligt explicita och tydliga eftersom stolen benämns, men fortfarande har de störst relevans om det finns en gungstol inom synhåll. I andra ändan av kontinuet kan däremot den generella utsagan ”I en gungstol kan man gunga” sägas utan att det finns en gungstol inom synhåll, vilket innebär att den är fjärrad från här och nu. För barnet i förskoleåldern är den språkliga utvecklingen från att verbalt ackompanjera en konkret händelse i nuet till att göra generella uttalanden om grupper och klasser av ting, en utveckling som inte går av sig självt utan som måste stöttas av vuxna och äldre barn. Eftersom det konstituerande språket är så vanligt i skolan är det värdefullt för förskolebarnen att hemma och i förskolan få möjlighet att ge uttryck för planer, förmodanden och generaliseringar.

Det finns m.a.o. en skillnad mellan vardagsspråket och skolspråket som i hög grad är beroende av att det senare oftast uttrycks i skrift.⁴ Inger Lindberg har uttryckt detta som att ”det skrivna språket ... inte är modersmål för någon” (Lindberg 2007: 16), vilket innebär att det situationsberoende skolspråket måste läras av alla, både enspråkiga och flerspråkiga barn. Utgångspunkten för denna utveckling varierar beroende på varje barns avstånd mellan vardags- och skolspråk. För en del barn är det möjligt och naturligt att av egen kraft redan i förskolan berätta om händelser eller föremål som inte är här och nu. Dessa barn har i samtalen hemma kanske också haft möjlighet till generaliserande och klassificerande samtal med föräldrar och syskon på likartade sätt som det nästan fyraåriga Stephen är med om nedan:

Stephen klagar för sin bror Hal att det inte finns någon bild på en säl i hans fiskbok.

Hal: Säl är inte fiskar. Det är därför. De är däggdjur.

Stephen: Är sälar däggdjur?

Hal: Ja, för de lägger inte ägg; de har ungar

(min översättning från Clare Painter, 1999: 75)

Utgångspunkten i denna dialog är att Stephen redan har kunskap om sälar och fiskar, men inte tidigare träffat på det övergripande begreppet däggdjur. Trots det tar han in det nya

⁴ Detta avsnitt bygger i vissa delar på en tidigare text publicerad av Liber (2009).

ordet i sin fråga till Hal och brodern ger en förklarande definition av begreppet genom att ta upp motsatsen mellan att lägga ägg och föda levande ungar.

Vad exemplet visar är att lärande i hög grad är en fråga om att utveckla och använda språket. Stephen lär sig begreppet däggdjur genom att brodern "endast" ger en språklig förklaring av det. Detta sätt att utveckla ny kunskap anses central för människans kunskapsutveckling. Vi kan inte bygga vår kunskap om världen bara genom det vi observerar. Istället är det språket självt som ger oss medel att komma bortom det konkreta och därmed förstå mer abstrakta betydelser, t.ex. hur vi organiserar kunskap i över- och underordnade klasser. I exemplet ovan konstrueras klassen däggdjur genom språket utan att det förekommer någon konkret kontext kopplad till klassen. Stephen utvecklar kunskapen att klassificera djur på ett tekniskt sätt med hjälp av sin storebror som går i skolan. Det är Stephens språkförmåga som gör att han kan förstå kriteriet för däggdjur, "har ungar", som presenteras språkligt av brodern. Det blir en slags orsak och verkan-effekt. På grund av att vi har ett visst språk så kan vi förstå annat mer tekniskt och abstrakt språk. Painter (1996: 65) refererar i detta sammanhang också till Vygotskys begrepp "spontana begrepp" och "vetenskapliga begrepp" där de förstnämnda härrör från vardagsaktiviteter och de sistnämnda rör lärande i skolan.

Exemplet med Stephen kommer från en australisk studie av språkforskaren Clare Painter (1999) där hon följer språkutvecklingen hos sina två söner Hal och Stephen. Stephens språkutveckling följs från det han är två och ett halvt år till fem år och fokus är på hans utveckling av det situationsberoende språket.

Det sätt att tala om olika företeelser som Stephen är med om i familjen är ett sätt som stämmer väl överens med skolans. Painters utgångspunkt är att barn lär sig sitt förstaspråk genom att använda det, i början i familjesammanhang, och genom att lära sig modersmålet ord och strukturer så lär de sig samtidigt och "osynligt" sätt att vara, göra och tolka som stämmer med dem som används i deras kultur och närgemenskap. I Sverige är situationen annorlunda eftersom över 90 % av alla barn mellan ett och fem år går i förskolan och av dessa har ca 13% av alla yngre barn ett annat modersmål än svenska. Förskolebarnen tillbringar ofta upp till åtta timmar per dag, fem dagar i veckan på förskolan och därför är det centralt att undersöka om det språkbyte Painter (1999) beskriver att Stephen har med sina föräldrar och sin bror också förekommer i förskolan. För tvåspråkiga barn som kanske företrädesvis använder svenska enbart i förskolan kan detta vara den enda platsen för situationsberoende dialog på svenska.

Exempel kommer därför att ges av hur det enspråkiga barnet Stephen och flerspråkiga barn i den svenska förskolan utvecklar ett mer situationsberoende språk (Axelsson 2005, 2006). Painter (1999) har genom att återge dialoger i familjen beskrivit hur Stephen hemma under sin barndom alltmer börjat använda ett situationsberoende språk och några av de drag som har iakttagits är följande: 1) Att lära av definitioner, 2) Att fokusera på principer för att kategorisera och 3) Att signalera lärande. Dessa drag kommer nedan att illustreras både från Stephens och de svenska förskolebarnens dialoger.

■ "Sälar är däggdjur" – att lära av definitioner

Barn erövrar vardagskunskap, nya begrepp, ord och företeelser i interaktion med föräldrar och omgivning. I exemplet ovan där Stephen ställer en fråga om sälar till sin bror Hal kunde

vi se hur Hal på ett skolliknande och situationsoberoende sätt presenterade ny kunskap i form av att sälen är däggdjur därför att den har ungar. I exemplet nedan, från den svenska förskolan (se Axelsson 2005, 2006), läser en förskollärare ur en bok för en grupp tvåspråkiga femåringar där huvudpersonen har namnet Pärön vilket leder till följande dialog:

Försk.l.: va hette han då? // pär päron

Två barn: [samtidigt] pääron

Salman: päron

Tre barn: [samtidigt] päron

Salman: de e en frukt

På frågan om vad huvudpersonen heter överdriver barnen först namnet varvid Salman och barnen upprepar ordet i neutral ton, vilket sannolikt betyder att de associerar till frukten *päron*. Därefter vänder Salman det vardagliga samtalet om ett namn till ett mer kunskapsinriktat samtal genom att föra in det överordnade kategoribegreppet och definitionen *de e en frukt* vilket innebär ett distanstagande från det omedelbara sammanhanget och ett specifikt päron. Istället visar Salman hur han inordnar päronet i klassen ”frukt”, vilket är ett sätt för över- och underordning och kunskapsorganisation som är mycket framträdande i skolans arbete. Liksom i exemplet med Stephen och däggdjur har Salman utvecklat kunskapen att definiera och klassificera på ett tekniskt sätt med hjälp av andra och det är hans språkförståelse som gör att han förstått kopplingen mellan päron och frukt.

Längre fram i boken stannar förskolläraren vid ett annat begrepp och frågar:

1. Försk.l.: ... va e en bytesaffär?

2. Barn: man ska byta saker

3. Försk.l.: jaa / till exempel **om** ja har en bok å du har en bil **så** byter vi med varann

4. Barn: nej **om** har

5. Försk.l.: **så** får du leka med bollen å ja får leka med bilen

6. Barn: nej ponnisen / **om** ja har en ponnies **så** byter du **så** blir d fin då gillar du ponnisar

I denna sekvens kan vi också se hur förskolläraren för att illustrera och förklara hur ett byte i en bytesaffär går till introducerar den språkliga *om – så*-strukturen för att markera att det finns ett villkor i en bytesaffär (3). Barnet hakar villigt på (4) och för snart in det nya, *ponnisen*, i den givna strukturen (6). Förskollärarens stöttning består här i att ge barnet den lexikogrammatiska strukturen (om-så) genom att själv först använda den i det konkreta sammanhanget (3) och sen leda in barnet i användningen av den (5). Något som barnet mycket villigt och kompetent gör. Sekvensen illustrerar m.a.o. både hur kunskapen om det nya begreppet ”bytesaffär” utreds samtidigt som en språklig struktur, *om-så*, införs för att tydliggöra det logiska förhållandet.

Stephen möter också tidigt ett nytt sätt att lära sig namn på. När han sjunger sången ”Mary hade ett litet lamm” och stöter på ordet *fleece* (ullpäls) förklarar mamman ordet genom att innebörden relateras till *ullen på lammet* istället för att hon rent fysiskt pekar

på det som avses (en bild eller leksak). Det här anför Painter (1999) som ett alternativt sätt för barnet att lära sig ord på. Ett sätt som Stephen i början tycker är svårt och otillfredsställande, men som så småningom etableras och blir en typisk undervisningsform för de vuxna. Ett halvår senare använder Stephen själv detta språkliga sätt att pröva sina egna antaganden: *Drunkna är att gå ner till botten och bli död och Hastighetsöka betyder snabbt* (min översättn. Painter 1999: 73).

Vikten av den här utvecklingen beskrivs av Painter (1999: 73) på tre sätt. För det första anser hon att barnet här ges förutsättningar att lära sig nya betydelser fristående från den situationsbundna kontexten, dvs. det behövs inget observerbart exempel för att klargöra betydelsen. Ett förhållande som är nödvändigt i samband med skolkunskapens generaliserade, tekniska och abstrakta betydelser. För det andra medför produktionen av satser som uttrycker definitioner att också den språkliga formen och funktionen ger möjligheter till oväntade språkval. I Stephens definierande meningar ovan används verb (*drunkna*, *hastighetsöka*⁵), ett adverb (*snabbt*) och två samordnade satser (*gå ner till botten och bli död*) som subjekt eller komplement, där det skulle ha varit ett mer typiskt och förväntat val att använda ett substantiv. Detta sätt att rubba sambandet mellan grammatisk klass och funktion ser Painter som det första steget mot grammatisk metafor⁶, ett centralt verktyg för att skapa tekniska och abstrakta termer av kunskapstaxonomier och för att producera sammanhängande skrivna text. För det tredje innebär förmågan att utveckla språk genom att relatera en språkdel till en annan att barnet har tillgång till en teknik som gör att det kan lära med en mycket högre hastighet än vad som är möjligt genom att observera den återkommande användningen av orden i sammanhanget. Häri ligger också en möjlighet till en mer medveten strategi för undervisande och lärande. Istället för att fokusera på observerade exempel av kategorier fokuserar man direkt på systemet av betydelser och dess relationer av synonymer och över- och underordnade begrepp⁷.

■ ”Vår katt är ett djur för den har päls” – att fokusera på principer för kategorisering

Ett annat drag i Stephens sätt att tala och uttrycka betydelse är förmågan att formulera och specificera kriterier för medlemskap i en kategori. Painter hävdar att när Stephen producerar yttranden som *Vår katt är ett djur för att den har päls* så är det snarare kriterierna för kategorin han prövar än själva kategorin (Painter 1999: 74). Dvs. det är det faktum att katten har päls som gör att den ingår i kategorin djur. Exempel på samma drag finns i mitt eget material där de flerspråkiga barnen i den svenska förskolan hänvisar till principerna för en kategori och uttrycker orsaksrelationer genom att använda *därför* för att signalera och förklara kategoriseringen och betona sina egna iakttagelser kring den. Initiativ till att specificera kriterier för olika kategorier tas av både barn och förskollärare.

5 Drown, speeding

6 Med grammatisk metafor som t.ex. nominaliseringar menas att innehållet i ett verb (en process), t.ex. förstå, överförs till ett ting, förståelse. Användningen av grammatiska metaforer innebär att en skribent uttrycker sig genom en mer abstrakt och distanserad framställning där långa beskrivningar och handlingar kan packas i några få ord (Hedeboe & Polias 2008: 136).

7 T.ex. *frukt* i förhållande till *apelsin*.

I nedanstående dialog utmanas Salman av förskolläraren, i ett försök att testa hans principer för kategoriseringen, när han hävdar att den avbildade personen i boken är en flicka och inte en pojke:

- Försk.l.: hur vet du att det e en flicka?
Salman: **för** att det e rosa färg
Salman: **därför** det e rosa färg
Försk.l.: **för** att den e rosa
Hanu: det fanns också killar som e rosa
Försk.l.: aa / kanske killar tycker om rosa också

Salman ger snabbt ett svar på frågan och bekräftar därmed sin kategorisering. Han får dock mothugg av flickan Hanu. Förskollärarens ifrågasättande och krav på motivering när Salman gör en kategorisering kan vi se som en viktig faktor i arbetet att leda in barnen på att ge grunderna för sina kategoriseringar. Också i nästa dialog utmanar förskolläraren barnen och Ana får i flera turer motivera sina kriterier för varför en person i boken är en pojke.

- Försk.l.: aa å killen då? / hur vet man⁸ att det e en kille?
Ana: **för** han har pojksaker
Försk.l.: vadå för pojksaker?
Ana: bok
Försk.l.: brukar inte tjejerna ha böcker?
Alla barn: jo

Användningen av ”bok” som kriterium för pojksaker ifrågasätts starkt av förskolläraren och diskvalificeras så småningom samfällt av övriga barn i gruppen. Ett annat exempel, men fortfarande med fokus på hur barn och förskollärare fokuserar på kriterier för kategorisering, är när barnen till sin förtjusning får höra om dinosaurier som går i skolan. Sami ställer sig mycket frågande inför detta och undrar över orsaken till att också dinosaurier måste gå i skolan. Ana ger sitt svar och betonar orsakssambandet genom att använda bindeordet *för*:

- Försk.l.: å titta här e dinosaurier i skolan
Alla barn: (skrattar)
Sami: varför börjar äh dinosaerna börja gå i skolan?
Försk.l.: jaa / varför de?
Ayse: dom vill
Ana: **för** dom e stor

Själva akten att kategorisera och kravet på att ge kriterier motiverar användningen av språkliga former som *varför* och *därför* och ger barnet en strategi för hur det kan reflektera över hur kategorier skapas. Frågor som inleds med ”Hur vet du det?” eller ”Varför?” och svar

8 I Tizard och Hughes studie var det ett vanligt drag i vuxentalet i medelklasshem att fråga barnet *Hur vet du det?* (1984: 145).

som börjar med ”därför att” fungerar som modeller för hur barnen kan rama in lärande-situationerna. När det gäller Stephen hävdar Painter att just introduktionen av att avkräva honom kriterier på detta sätt var en faktor till att Stephen började uppmärksamma principerna för kategoriseringar under det kommande året. Så småningom är det dock Stephen själv som vid tre och ett halvt års ålder är den som ifrågasätter kategoriseringar:

[Mamma retas och säger att björnarna på zoo tycker om att äta “saftiga pojkar”]

S: vi e inte saftiga pojkar, för vi har inte saft i oss

(min översättning, Painter 1999: 74)

Som redan nämnts ovan producerar Stephen också yttranden där det är klart att han prövar kriterierna för en kategori snarare än själva kategorin: *Vår katt är ett djur för att den har päls* (min översättning, Painter 1999: 74). Denna typ av orsaksrelation har av Halliday och Hasan (1976) betecknats som ”intern” eftersom den länkar samman ett yttrande (som en kategorisering) och grunderna för den. Interna förklaringar som används tillsammans med en kategorisering blir en strategi för barnet att reflektera över grunden för hur man benämner olika saker. Språkligt leder detta sätt att reflektera till en ny förmåga att använda språket som ett ”objekt” för reflektion. Stephen använder en bisats för att klargöra sambanden för kategorisering:

[S har blivit serverad spaghetti bolognese – en favorit]

S: Så det här e bolonäs. [paus] Så de e bolonäs [petar på det]. **När man äter det**, är det bolonäs, eller hur? De e fortfarande bolonäs **när du äter det**, eller hur?

M: (frågande) Ja.

S: Ja, men vi kallar det kött, gör vi inte? Vi kallar det kött, gör vi inte?

M: man gör bolonäs med kött ...

(min översättning, Painter 1999: 75)

När Stephen funderar över de semantiska relationerna mellan de språkligt realiserade kategorierna ”kött” och ”bolonäs”, använder han en *när*-sats för att uttrycka en generell situation som han tror kan vara ett relevant kriterium för att byta från en kategori till en annan. I realiteten var det *när* i den villkorliga eller allmänna betydelsen av konjunktionen som Stephen använde först, före den temporala⁹. Painter (1999) bedömer att en huvudmotivering för denna nya utveckling var hans ökande intresse för att testa principerna för klassifikationer.

Överhuvudtaget från tre år och uppåt så fokuserar Stephen på kategorier snarare än saker. Han ställer frågor som: *Är sälar delfiner?* (3:8 år) och *Är ett näbbdjur* (eng. platypus) *ett djur?* (3:8 år) och försvarar sina egna klassificeringar. På det här viset fokuserar han på systemet för klassificering snarare än på enskilda exempel i en kategori och vänjer sig vid att tänka i termer av över- och underordning, vilket är mycket vanligt i skolan. Stephens reflektioner om kategorier blir så inriktade på ”det generella” att han ibland konstruerar

⁹ Temporal= uttrycker tid

specifika, personliga händelser som generaliseringar. Till exempel, när han återger hur en plasttallrik gått sönder dagen innan och säger: *Du vet, plasttallrikar kan gå sönder, visst kan dom?* (3:8), (min översättning, Painter 1999: 76). Och vid ett besök på zoo när han ser ett lejon hoppa upp på en hylla för att få mat: *Lejon kan hoppa upp sina saker för att äta* (3:8), (min översättning, Painter 1999: 76). Också Scollon & Scollon kommenterar om sin dotter Rachel att hon visade ett intresse för att "se världen i termer av kategorier snarare än som individer", ett intresse som de tolkar som en aspekt av Rachels litterata orientering (Scollon & Scollon 1981: 91).

■ "Vet du, på teven, såg jag en tjej ..." – att signalera lärande

Det sista draget i det sätt att uttrycka sig som Stephen fördes in i hemma var användningen av språket för att reflektera över sig själv som inlärare och på andras texter som informationskällor. När Stephen får frågan *Vet du vad en x är?*, är det en inledning till att hans mamma ska förklara något för honom. I studien av de flerspråkiga barnen i den svenska förskolan används ofta fraser som *vet du, jag vet, jag visste, du vet inte* av förskolläraren eller barnen för att signalera att "nu kommer kunskapsinformation". Vi kan ta för givet att dessa barn från tidig ålder, i förskolan, fått frågor med *vet du* och att frasen har blivit en slags formel som signalerar att ett undervisningsliknande informationsgivande följer. Så småningom "tonas" barnen in i att känna igen undervisningssituationer och uppmuntras att bli mer öppet medvetna om sin lärandeprocess. Ett exempel är i följande interaktion där Sami signalerar att han kommer att rapportera fakta som han just kommit över genom att producera frasen 'vet du'. Dessutom, genom att lägga till ordet *teven* ger han, innan någon efterfrågar den, källan till sin information. Sami har vant sig vid att signalera förekomsten av faktayttranden och dessutom att kommentera källan för sina yttranden.

Sami: Anna / vet du teven / ja såg en tjej / hon rökte / hon va hon va barn

Det är möjligt att Sami vid tidigare tillfällen har berättat om annat som han snappat upp utan att referera till sin källa och att han då kanske mötts av skepsis och blivit ombedd att säga var han fått sin information från. På det här sättet blir den språkligt presenterade kunskapen mer av ett objekt att överväga än något som oflekterat anammats i barnets system. Vanan att konstruera information som en beskrivning av vad någon annan sagt är också viktig för att underlätta förståelsen av att betydelse och mening är tillgänglig från andra källor som t.ex. böcker. När det gällde Stephen beskriver Painter (1999) hur vuxna hade en tendens att fråga ut honom om källan till hans kunskap när det gällde skolkunskap¹⁰.

Också i de två följande dialogerna (A och B) är kunskapsinformation i fokus.

A. Salman: vem e bigitta?

Försk.l: a ja tror inte ni **vet** vem de e

10 I Tizard & Hughes studie (1984: 145) är användningen av frågan *Hur vet du det? (How do you know?)* ett särdrag av medelklassens vuxental till barn hemma.

Hanu: jo **ja vet**
Sami: **ja vet** vem det e
Försk.l: de e hon som har börjat på nyckelpigan för inte så längesen
Alla barn: aa
Sami: ja **ja visste ju de**

B. Försk.l: ja vad hette det?
Barn: stall
Försk.l: stall / **ja visste att du vet** det / där brukar hästarna sova

Till sist gör Mustafa i följande meningsutbyte en framtidsförutsägelse och refererar till kommande krav i skolan genom att explicit utmana förskollärarens kunskap om vad en ”pyroman” är.

Mustafa: **ja kan** / på skolan måste man lära sig allting / pyroman
de vet du inte vad de är / **ja vet** va pyroman är
Försk.l: säj det en gång till
Mustafa: pyroman de e en eldman
Försk.l: ja pyroman tänker du på / de e om nån sätter eld på nånting

Också i denna utmaning finns en likhet med de reflektioner Stephen ger uttryck för när han undrar över de vuxnas källor till kunskap och frågar *Hur vet du det?* eller *Har du sett en?*, när han får information.

Samtal mellan föräldrar och barn utspelas ofta på tu man hand, vilket vi kunnat se i samtalen mellan Stephen, hans mamma, pappa eller bror. I förskolan är det fler barn inblandade och de samtal som återgivits ovan har det gemensamt att grupperna varierar mellan tre och fem barn. Att vid vissa tillfällen kunna ha mindre grupper är värdefullt och sannolikt nödvändigt för att alla barn ska komma till tals i längre talturer och för att alla ska bli lyssnade till. Däremot är det inte alltid så att den totala tidsrymden för aktiviteterna som genererar dessa samtal behöver vara så lång. Istället är det snarare förskollärarens förmåga att i det lilla sammanhanget hitta återkommande stunder där alla barn, men särskilt de flerspråkiga barnen, får tillgång till förskolläraren som språkförebild och stöttande pedagog så att barnen individuellt och tillsammans får bygga upp och använda sitt eller sina språk.

Det informella, situationsbundna vardagsspråket plockas i stor utsträckning upp omedvetet av barnet, men så är inte fallet med skolspråket. Utvecklingen av det abstraktare, situationsoberoende skolspråket kräver stöttning av omgivningen. Painter (1999: 82) tar upp tre faktorer som särskilt viktiga för barnet när det gäller att stötta det kommande formella lärandet i skolan i utvecklingen av en semantisk stil för lärande:

- att barn uppmärksammas på och blir medvetna om lärandesituationer och lärandeprocessen
- att barn blir medvetna om att kunskap är tillgänglig från pålitliga källor (inklusive böcker)

- att barn vänjer sig vid att vara skeptiska mot ny information tills de hunnit reflektera över den (Painter 1999: 82).

Detta avsnitt har visat hur barn både i hemmet och i förskolan förbereds för att förstå och använda det kunskapsrelaterade språk som är vanligt i skolan. När barnen har ställt frågor om någon företeelse som de inte känner till har de fått definierande förklaringar genom den vuxnes eller något annat barns språkliga utsagor som i ”Sälar är däggdjur”. De har lärt sig att motivera klassindelningar genom att ge exempel på lämpliga kriterier – ”Vår katt är ett djur för den har päls”. De har också vant sig vid att språk konstruerat med framförallt verbet *veta* signalerar ett informationsutbyte och en lärandesituation.

Den utveckling som ovan återgivits hos yngre barn fortsätter med ökad hastighet och kraft i skolan. I följande artiklar beskriver lärare sitt arbete i olika årskurser med att genom explicit undervisning och stöttning ge elever möjlighet att utveckla språk och kunskap inom skolans alla ämnen.

Litteratur

- Af Geijerstam, Åsa (2006), *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala universitet, Inst. för Lingvistik.
- Axelsson, Monica (2005), Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I: Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M., *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Axelsson, M. (2006), Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn. I: *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola. Svenskläraryrskrift 2006*. Madeleine Ellvin (red.), Stockholm: Natur & Kultur. s. 53–67.
- Berge, Kjell Lars (2005), Skrivning som grundläggande ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: *Nasjonale prøver – veivalg og utviklingsmuligheter*. Konferenserapport. Lillehammer, Informasjonsserien nr 26.
- Cloran, Carmel (1999), Contexts for learning. In: Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum.
- Collier, Virginia (1987), Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21, 617-641.
- Cummins, Jim (1981), Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 1, 132-149.
- Gee, James Paul (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse*. Second Edition. London: Falmer Press.
- Hakuta, Kenji, Butler, Yuko Goto & Witt, Daria (2000), *How long does it take English learners to attain proficiency?* The University of California Linguistic Minority Research Institute. Policy report 2000-1. Stanford University. Downloaded from www.stanford.edu/~hakuta/.
- Halliday, Michael A.K. & Hasan, Ruqaiya (1976), *Cohesion in English*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Martin J.R. (1993), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. University Pittsburgh Press

- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008), Genrebyrå. *En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Göteborg: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Lemke, Jay L (1990), Talking Science: Language, learning, and values. Nowood, NJ: Ablex.
- Liberg, Caroline (2008), *Skrivande i olika ämnen – lärares textkompetens*. I: Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindberg, Inger (2007), Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling. I: *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. et och kunskapen*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8. Göteborgs universitet: Institutet för svenska som andraspråk.
- Painter, Clare (1999), Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. In: Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum.
- Scollon, R. and Scollon, S. (1981) *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Smidt, Jon (2008), Skrivning og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag. I: Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984) *Young Children Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (1997), *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No 9. George Washington University. www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (2002), Reforming education policies for English learners means better schools for all. *The State Educational Standard*, 3(1). (The quarterly journal of the National Association of State Boards of Education, Alexandria, Virginia)
- Veel, Robert (1997), Learning how to mean: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In: Christie, F. & J.R. Martin (eds.), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.
- Vygotsky, Lev (1978), *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

2. Knutbyprojektet

Britt Johansson

Bakgrund

År 2004 inledde jag ett skolutvecklingsprojekt på Knutbyskolan i Rinkeby, det så kallade Knutbyprojektet. Målet med projektet var att införa en explicit undervisningsmodell inspirerad av den australiska genrepedagogiken på skolan i syfte att höja nivån på såväl språk- som ämneskunskaper hos eleverna, eftersom resultaten på de nationella proven i svenska, matematik och engelska under många år hade varit alltför låga. I svenska som andraspråk var den genomsnittliga nivån på andelen elever som nådde målen i år 5 kring 50 %.

Projektet är nu inne på sitt femte år och kommer att avslutas läsåret 2009/2010 med en magisteruppsats vars syfte är att utvärdera projektet. Det arbetet har ännu inte påbörjats men jag vill ändå i den här artikeln försöka dela med mig av mina erfarenheter av att leda arbetet med att införa en genrepedagogisk modell på en skola i Sverige och dessutom utifrån de olika utvärderingar som genomförts kontinuerligt bland personalen på skolan sedan projektet påbörjades redogöra för personalens åsikter och upplevelser av att arbeta med en explicit modell.

Knutbyskolan är en F–6 skola belägen i stadsdelen Rinkeby-Kista i nordvästra Stockholm. Skolans verksamhet består av förskoleklass, grundskola år 1–6, fritidshem och mellanstadieverksamhet. Lsåret 2008/2009 har skolan 350 elever varav tre elever med svenska som modersmål. De största modersmålen på skolan är somaliska och grekiska följt av arabiska, turkiska och romanes. Elevgruppernas utseende skiftar tämligen ofta på grund av en stor in- och utflyttning i stadsdelen. Etablerade familjer flyttar ut och familjer som är nyanlända till Sverige flyttar in.

I projektets inledningsfas var kunskaperna om den australiska genrepedagogiken begränsade till de kunskaper jag hade tillägnat mig i Pauline Gibbons bok; *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* under mina studier 2004 i svenska som andraspråk på lärarhögskolan i Stockholm. Efter flera års studier på halvfart tyckte jag att Gibbons bok var svaret på alla de frågor som studierna väckt hos mig. I Gibbons bok fanns tydliga verktyg för hur jag skulle kunna arbeta språkutvecklande i alla ämnen. Innan kontakten med boken hade de orden mest varit en tom fras för mig. Något som alla mångkulturella skolor hävdade att de ägnade sig åt utan att någon egentligen specifikt kunde tala om vad de menade.

Min klass som jag följt sedan årskurs 1 gick läsåret 2003/2004 i årskurs fyra. Eftersom jag ända sen de gick i ettan studerat svenska som andraspråk så hade jag försökt undervisa utifrån de kunskaper jag hade tillägnat mig i mina studier. Jag hade också genomfört regelbundna performansanalyser sedan årskurs 1 för att systematiskt kunna följa varje elevs språkutveckling. Performansanalys är en lingvistisk metod att beskriva enskilda inlärares version av det språk de håller på att lära in. En analys görs av de strukturer inlärares använder, både de som är riktiga och de som är felaktiga och språket betraktas ur ett utvecklingsperspektiv. Syftet är att både göra en diagnos och en prognos. Man tittar på kommunikativa kvalitéer: om texten har en röd tråd och en tydlig struktur, språkliga kvalitéer: hur ordförråd,

grammatik, meningsbyggnad och satslänkning ser ut och korrekthet relateras till komplexitet (Abrahamsson & Bergman 2004).

I årskurs 4 hade ungefär hälften av eleverna uppnått en färdighet i språket som var tillräcklig för att kunna följa undervisningen. Den andra hälften stod tämligen stilla. Detta oroade mig. Efter att läst Pauline Gibbons bok beslutade jag mig för att följa modellen i boken, en explicit undervisningsmodell, inspirerad av den australiska genrepdagogen. Jag var övertygad om att modellen skulle hjälpa den halva av klassen som släpade efter. Att döma av resultaten på nationella proven i årskurs 5, nästa läsår, var mitt antagande riktigt. Hela 78% av klassen uppnådde målen i svenska som andraspråk. Men redan efter en knapp termins arbete hade jag noterat en märkbar förändring gällande såväl den språkliga som den ämnesrelaterade kunskapsnivån i klassen. Jag ville dela med mig av mina erfarenheter och nyvunna kunskaper om andraspråksundervisning och föreslog därför skolans biträdande rektor, Lena Hellström, att jag skulle återge innehållet i Gibbons bok för skolans personal på deras arbetsplatsförlagda tid nästkommande termin. Hon var positiv till idén medveten om att någon form av förändring av undervisningen på skolans var nödvändig för att förbättra resultaten.

Projektets organisation läsåret 2004/2005

Under projektets första år avsattes 1 ½ timme per vecka till kompetensutbildning för all undervisande personal. Jag skulle träffa ett arbetslag åt gången dvs. cirka 15 lärare varje gång. Skolan hade på hösten 2004 fyra arbetslag. Det innebar för lärarna ett möte per månad. Mellan träffarna skulle de träffas själva någon gång för att tillsammans samtala och fundera kring diskussionsfrågor formulerade av mig med utgångspunkt i Gibbons bok (2004). Diskussionerna redovisades sedan skriftligt till mig. Uppgifterna hade lite skiftande karaktär; en uppgift var att diskutera stöttning (scaffolding) i förhållande till ”lotsning”, en annan var att diskutera Skellefteåmodellens instruktioner (Asplund 1999) om att överlåta förståelsen av laborationsinstruktioner till eleverna och inte gripa in som lärare i förhållande till begreppet redundans och vår elevgrupp, en tredje uppgift var att diskutera vårt åtgärdsprogram för lässvaga elever i förhållande till informationen om andraspråkselevers problem med läsförståelse som tas upp i Gibbons bok osv. De flesta arbetslag genomförde de här uppgifterna men inte alla. Diskussionerna tillsammans med mig blev inte heller så livliga som jag hoppats på.

Under det här första året av projektet så arbetade jag också heltid. För mitt extra arbete med att förbereda ”föreläsningarna” för kollegerna fick jag utbetalt ett mindre arvode. Arbetet blev dock ganska omfattande eftersom Gibbons bok endast fanns på engelska. Jag skulle dels översätta materialet, dels omformulera det så att det kunde fungera som stödblad för mina kolleger som inte hade tillgång till boken. En grundläggande idé under det här första året av projektet var att föreläsningarna skulle varvas med praktiska språkutvecklande aktiviteter från boken. Alla lärare skulle ha provat på att själva vara med om en barriärövning, en dictogloss osv. Syftet med det här tillvägagångssättet var att det skulle bli lättare att minnas aktiviteterna för mina kollegor men också att man som lärare skulle sätta sig in i elevernas situation och bli medveten om vilka strategier man använder sig av när man inte

hittar ord för att uttrycka det man vill ha sagt. För att lärarna skulle närma sig andraspråks-elevernas situation genomfördes många av övningarna på engelska.

■ Utvärdering 2004/2005

Vid utvärderingen i slutet av läsåret visade sig de praktiska aktiviteterna vara de mest uppskattade i kollegiet. Ett flertal av kollegerna tyckte att de teoretiska genomgångarna utifrån OH varit tunga och enformiga att lyssna till. Jag var dock beroende av mina OH som stöd. Mina egna kunskaper, vill jag påpeka ännu en gång, var vid den här tiden begränsade. Under det här första året var entusiasmen för projektet varierande bland mina kolleger. Långt ifrån alla upplevde genrepedagogiken och Gibbons så omvälvande som jag själv gjort ett år tidigare. Trots att rektorn hade definierat föreläsningarna som obligatorisk kompetensutbildning hände det flera gånger att istället för 15 kolleger så var det endast 7 stycken närvarande. Vid vårterminens utvärdering menade ändå två tredjedelar att föreläsningarna varit väl använd tid. 17 kolleger av 35 ansåg att de hade förändrat sin attityd till språkutvecklande arbetssätt genom föreläsningarna. Men trots detta och att också hälften av lärarna verkligen trodde att man skulle nå ett bättre resultat med en explicit undervisningsmodell menade endast en fjärdedel av de deltagande lärarna att de hade förändrat sitt sätt att undervisa. Orsaken till detta var vid direkt fråga ofta en osäkerhet om hur man skulle gå till väga för att omsätta teorierna i praktiken. Många av specialpedagogerna var extra tveksamma av olika skäl. Ett skäl som framkom tydligt var att några ansåg att de redan sedan tidigare hade kunskaperna och bedrev undervisning i Gibbons anda. Den inställningen kunde man också hitta hos ett fåtal andra pedagoger. I en enkät hade lärarna också möjlighet att på en skala från ett till fem gradera intresset för att få stöd i klassrummet med att införa ett explicit arbetsätt. Intresset för detta var mycket svalt. Mest uppskattade var de konkreta genomgångarna av hur man enligt Gibbons bok kunde arbeta språkutvecklande, dvs. det många lärare kallar ”tips”. Det framkom också på utvärderingen att utbytet av erfarenheter med kollegerna var det viktigaste. Det handlade om att få tips och idéer om hur man kunde omsätta teorierna i praktiken. De flesta lärare ansåg att den explicita modellen såsom jag presenterat den från Gibbons bok utgjorde ett bra verktyg för att arbeta språkutvecklande i såväl svenska som SO och NO. Därtill efterfrågade flera lärare en tillämpning för matematikundervisningen.

■ Projektets organisation läsåret 2005/2006

Under läsåret 2005/2006 arbetade jag fortfarande heltid som klasslärare. Skolans biträdande rektor bestämde att skolan skulle fortsätta den genrepedagogiska kompetensutbildningen på skolan som helhet och mitt extraarbete kompenserades även fortsättningsvis med ett arvode. Med utgångspunkt från utvärderingarnas kritik av storföreläsningarna och önskemål om konkreta språkutvecklande aktiviteter, föreslog jag skolans ledning att vi skulle bilda en pedagogisk utvecklingsgrupp kallad PUG-gruppen. PUG-gruppens uppgift skulle vara att handleda ett arbetslag var under vårterminen. Arbetslagen skulle träffas varannan vecka för att diskutera det explicita arbetssättet i förhållande till tillämpningen i klassrummet. Syftet var att på nytt gå igenom Gibbons bok, men nu med en tydligare koppling till arbetet i klassrummet. Under höstterminen skulle jag gå igenom Gibbons bok en gång till med de

lärare som var intresserade av att bli handledare. Lärare med minst 20 poäng i svenska som andraspråk ägde företräde till gruppen men en stark övertygelse om genrep pedagogiken som en framgångsrik modell för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande var också en mycket viktig förutsättning för att bli antagen till gruppen. Biträdande rektorn begärde in skriftliga ansökningar och gruppen kom att bestå av sex entusiastiska lärare, varav två stycken inte hade läst svenska som andraspråk. Målet för läsåret var att ett explicit synsätt på undervisning av andraspråkselever skulle implementeras på skolan och att begreppet explicit skulle få ett innehåll. Med Gibbons bok som grundmaterial skulle frågan vad explicit undervisning i teori och praktik innebar besvaras.

Efter att jag hade repeterat och förtydligat innehållet i Gibbons bok under hösten med PUG-gruppen så kände de sig ganska väl rustade att påbörja handledningsuppdraget på vårterminen. Under vårterminen följde vi gången i Gibbons bok. Vi började med det talade språket och gick vidare med att skriva, läsa och lyssna. Handledningen kom nu att bli mycket konkret i enlighet med önskemålen från utvärderingen vårterminen 2005. Vid varje träff gick handledarna igenom några konkreta språkutvecklande aktiviteter från Gibbons bok i anslutning till det teoriavsnitt som bearbetats. Arbetslagen fick sedan i uppdrag att genomföra dessa aktiviteter med eleverna och vid nästa träff diskuterades utfallet. I PUG-gruppen återkopplade vi sedan till dessa diskussioner. Jag stod för den teoretiska återkopplingen och min längre erfarenhet av arbetssättet gjorde att jag oftast hittade lösningar och förklaringar till problem som uppstått i klassrummen. Vi diskuterade också fram hur man skulle få aktiviteterna att bli en integrerad del av undervisningen i alla ämnen och inte bara isolerade aktiviteter utan sammanhang. Detta visade sig vara mycket svårt då och fortsättningsvis.

I slutet på vårterminen blev jag ombedd av utbildningsledaren att hålla i en studiedag för förskoleklassens pedagoger och pedagogerna på skolans fritidsavdelningar. Det blev en lyckad och väl mottagen studiedag där den här personalgruppen fick upp ögonen för deras viktiga uppdrag i elevernas litteracitetsutveckling.¹¹ I slutet av vårterminen 2006 blev jag tillfrågad av rektor Lena Hellström om jag skulle kunna tänka mig att fortsätta driva kompetensutbildningen av personalen i den genrep pedagogiska modellen på heltid som projektledare fram till vårterminen 2010. Det kändes som ett fantastiskt erbjudande både för mig själv personligen men också för möjligheten att fullt ut pröva den genrep pedagogiska modellen i Sverige. De två åren då jag både jobbat som lärare och projektledare hade varit slitsamma. Jag var också medveten om att skolans implementering av den genrep pedagogiska modellen bara var i början av en mycket lång process och att den behövde stödet av en projektledare på heltid för att kunna genomföras fullt ut.

Utvärderingen 2005/2006

Läsåret 2005/2006 skulle man kunna säga utgjorde lite av en brytpunkt för den explicita modellens fäste bland majoriteten av personalen. De konkreta ”tipsen” hade gjort den expli-

¹¹ Begreppet litteracitet kommer från det engelska ordet literacy. På engelska skiljer man på reading, writing och literacy. Enligt Barton (1994, i Qarin Franker 2004) är literacy ett mer omfattande begrepp; något mer än att bara kunna läsa och skriva. Barton menar att det exempelvis även omfattar aspekter på att muntligt kunna tillämpa såväl ett formellt som informellt språk och att kunna använda sina läs- skriv- och räknekunskaper praktiskt utifrån de krav som ställs i samhället.

cita modellen greppbar. Lärarna tyckte också att de pedagogiska diskussionerna hade blivit mer innehållsrika och livliga när de skett utifrån ett arbete som hade genomförts i klassrummet veckan innan mötet. Alla deltagarna i arbetslagen hade försökt genomföra likadana lektioner i sina grupper och detta gav ett bra underlag för diskussionerna. Handledarna gav också tydliga instruktioner om vad som förväntades av deltagarna och i vissa fall också hur. Kraven på lärarkollegerna avseende egen inläsning hade varit låga och vid utvärderingen framkom ett tydligt behov av att införskaffa Gibbons bok till alla lärare på skolan. Nu kände sig många i kollegiet mogna för lite teori igen även om några lärare fortfarande upplevde bristen på tid som en svårighet i genomförandet av modellen. Vissa kritiska röster höjdes också angående rollerna i handledningsgrupperna eftersom erfarna lärare kände sig som elever vilket upplevdes negativt. Som helhet var dock utvärderingen positiv med många entusiastiska röster. Trots de positiva utvärderingarna var jag dock fortfarande orolig över att den explicita modellen inte integrerats i den ordinarie undervisningen utan var något som låg lite vid sidan av.

Projektets organisation 2006/2007

Under läsåret 2006/2007 fortsatte jag mina studier i svenska som andraspråk på 41–60 p nivå samtidigt som projektet gick in i en ny fas eftersom jag nu blev heltidsanställd projektledare. Jag bestämde tillsammans med skolans biträdande rektor att mina arbetsuppgifter nu i huvudsak var:

- att fortsätta leda och inspirera kollegiet i deras arbete med att omsätta genrepedagogiken i praktiken
- att upprätta externa kontakter med andra skolor som arbetade genrepedagogiskt och med forskarvärlden i och utanför Sverige
- att kontinuerligt utvärdera och dokumentera projektet.

PUG-gruppen hade samma funktion som tidigare. Tre av handledarna valde dock att hoppa av sitt uppdrag eftersom de kände att arbetsbelastningen blivit för stor. Tre nya medlemmar värvades direkt av mig med utgångspunkt i visad entusiasm inför projektet vid utvärderingen på vårterminen. Handledningsmöten ägde rum varannan vecka. Mellanveckorna ägnades åt inläsning av Gibbons bok som nu hade köpts in till hela skolan på engelska. Den fanns i början på höstterminen ännu inte på svenska. Det engelska språket visade sig vara ett stort hinder för att riktigt ta till sig bokens innehåll för många av lärarna. I vissa fall i så hög utsträckning att man överhuvudtaget inte läste boken eftersom det tog för mycket kraft och energi från det övriga arbetet. När vi i mitten av terminen kunde köpa in boken på svenska så lättade pressen betydligt. I början av terminen fanns tanken att boken skulle läsas gemensamt enligt modellen med expert- och hemgrupper från Gibbons bok.

Medlemmarna i arbetslaget skulle delas in i smågrupper, så kallade hemgrupper, som skulle läsa in en bit av ett kapitel var och sedan redovisa för de andra medlemmarna i arbetslaget i nya så kallade expertgrupper som var sammansatta av en medlem från var och en av hemgrupperna. Idén gillades av några men inte av det stora flertalet på grund av att många åter kände sig mästrade och behandlade som eleverna i klassrummet istället för

som ansvarstagande vuxna. Detta gick stick i stäv med de mål vi satt upp för de pedagogiska diskussionerna under läsåret nämligen att mötena skulle präglas av öppenhet och att det inte skulle finnas några fel och rätt utan skolan skulle vara en lärande organisation. Det viktigaste var att alla lärare på skolan skulle införliva en förståelse för att språk- och kunskapsutveckling måste gå hand i hand och att den genrepedagogiska undervisningen var ett verktyg som möjliggjorde detta. Vi kallade fortfarande modellen som tillämpades på skolan för en explicit modell inspirerad av Gibbons. Mycket tid under höstterminen ägnades åt att fördjupa förståelsen för skillnaden mellan implicit och explicit undervisning. Under höstterminen gick handledarna också igenom generella andraspråksbegrepp och kunskaper utifrån artiklar i K. Hyltenstams och I. Lindbergs antologi: Svenska som andraspråk (2004).

I mitten av höstterminen inleddes ett stort läsprojekt på skolan som omfattade all personal och verksamhet. Projektet varade i 10 veckor och det huvudsakliga syftet var att sätta fokus på närläsningens betydelse för att utveckla elevernas litteracitet. Gibbons (2006) refererar till Luke och Freebody och talar om fyra läsaroller som eleven måste få resurser att gå in i som läsare för att främja sin litteracitetsutveckling. Det är rollen som kodknäckare, textdeltagare, textanvändare och textanalytiker. Alla pedagoger anmodades att använda minst 60 minuter om dagen till närläsning och hämta inspiration från såväl Gibbons (2006), Chambers (1998), Listiga räven projektet (Alleklef & Lindvall, 2003) som Lundkvist (1992). Läsojektet skulle sedan dokumenteras skriftligt så att jag som projektledare kunde följa utvecklingen i olika klasser och tankarna hos de enskilda pedagogerna.

Efter vintersportlovet genomfördes ännu ett stort projekt, ett skrivprojekt. Den här gången låg fokus på de olika textgenrerna som nämns i Gibbons bok. Jag läste nu en 5-poängskurs i funktionell grammatik med pedagogisk tillämpning för Bodil Hedeboe på Stockholms universitet vilket lett till att mina referensramar hade blivit lite vidare liksom mina kunskaper om genrepedagogik. Inför skrivprojektet delade jag ut mängder med material som komplement till Gibbons bok och förväntade mig att lärarna skulle använda de olika genrerna i sin redan planerade undervisning med stöd av materialet jag delade ut. Det var material från skolor i Australien, som jag fått tillgång till genom Bodil Hedeboe, men också en hel del från boken Genrebyrå som jag hade i en onlineupplaga från kursen på universitetet. Det här blev för mycket för kollegerna. De kunde och orkade inte ta till sig materialet utan kände att de höll på att drunkna och projektet tappade styrfart. Däremot var PUG-gruppens medlemmar fortfarande entusiastiska tillsammans med ett fåtal personer bland den övriga personalen. I samband med skrivprojektet blev jag ombedd av en vikarierande lärare, som ännu inte var färdig lärare, att ge direkt stöttning i klassrummet för att läraren i fråga skulle få ett bättre grepp om hur han skulle tillämpa de explicita idéerna i arbetet med jordens växt- och klimatzoner.

Jag hade redan tidigare noterat att för en del lärare är stöttning direkt i klassrummet den bästa formen av kompetensutbildning och bestämde mig därför för att avsätta tid för undervisning i två av skolans klasser. Det blev ett lyckat projekt som de båda lärarna tyckte gav dem en god inblick i hur genrepedagogiken kunde tillämpas i praktiken. Undervisningen följdes också av forskare från Språkforskningsinstitutet och Institutionen för Nordiska språk på Stockholms Universitet. För mig som projektledare gav undervisningen mig möjlighet

att testa nya insikter och kunskaper som jag hade tillägnat mig i teorin på Bodil Hedeboes kurs på universitetet.

I detta skede beslutade Bodil och jag oss för att inleda ett samarbete där Bodil ville, med utgångspunkt från elevtexter i olika genrer, försöka utveckla någon form av bedömningsmallar liknande John Polias; Scope and Scales men utifrån den svenska läroplanen. Tanken var också att Bodil skulle stötta mig och skolan i att hitta lämpliga tillvägagångssätt för utveckla elevtexterna ytterligare. Samarbetet med Bodil betydde mycket för mig som projektledare. Jag hade tidigare inte haft någon person att diskutera och fundera kring projektet och genrepdagogen med. Under våren 2007 deltog också hela PUG-gruppen i konferensen Education, Diversity and Excellence i Upplands Väsby vilket var en betydelsefull inspirationskälla för medlemmarna i det fortsatta arbetet med implementeringen av genrepdagogen på skolan.

■ Utvärdering läsåret 2006/2007

Under mina studier på lärarhögskolan skulle jag skriva en 10-poängsuppsats på kandidatnivå och tänkte mig då att uppsatsen skulle utvärdera den explicita undervisningsmodellen. För att kunna utvärdera modellen behövde jag först ta reda på om det verkligen var explicit undervisning inspirerad av den australiska genrepdagogen som pågick i klassrummen på Knutbyskolan. Jag bestämde mig, i syfte att ta reda på detta, för att genomföra djupintervjuer med all personal på skolan i slutet av höstterminen 2006. Jag genomförde 40 individuella djupintervjuer. Jag påbörjade också en transkribering av intervjuerna men gav upp efter att ha transkriberat mellan 5-7 intervjuer eftersom arbetet tog alldeles för lång tid. Intervjuerna hade dock gett mig en ganska god bild av var vi befann oss i processen mot en genrepdagogisk undervisning på hela skolan. Många av lärarna hade fortfarande ganska diffusa begrepp om vad det innebar att undervisa explicit utifrån den genrepdagogiska modellen från South Australia. Även själva begreppet explicit var luddigt trots att de flesta lärarna använde det självklart och naturligt.

Under höstterminens diskussioner utifrån artiklar ur antologin Svenska som andraspråk var det en betydande grupp lärare som uttryckte en känsla av hopplöshet. De menade att talet om ett interimspråk, ett inlärspråk, ett språk i ständig utveckling var en myt i förhållande till många av eleverna på skolan. Här handlade det mer om fossilisering, ett språk som inte längre utvecklas utan har stannat på en viss nivå, ansåg man. Lärarna såg ingen språkutveckling hos betydande elevgrupper hur de än bar sig åt. Elevernas socioekonomiska bakgrund kom upp till diskussion vid flera tillfällen och många av lärarna menade att orsaken till elevernas skolmisslyckanden låg där och man trodde inte heller att detta gick att göra så mycket åt. När dessa diskussioner fördes på skolan var handledarna tyvärr fortfarande omedvetna om att det var just ur liknande iakttagelser som genrepdagogen i Australien vuxit fram. Hade de känt till det då hade det varit lättare att gjuta olja på vågorna. Under hösten fördes också intensiva diskussioner i några av arbetslagen kring begreppet ”produktivt tal”. Vad menades egentligen? Situationen var till och från ganska tuff för handledarna vilket gjorde mötena i PUG-gruppen till en absolut nödvändighet, ett andningshål. Under PUG-mötena utvärderade vi handledningstillfällena och där försökte jag också dela med mig av kunskaperna från kursen på universitetet.

Under läsårets gång ökade så småningom antalet lärare som spontant ställde frågor till mig i korridoren angående genrepedagogiken och likaså ökade antalet lärare som sökte upp mig på mitt rum för att diskutera elevarbeten eller lektionsplaneringar. De var fortfarande en begränsad men mycket entusiastisk skara och i växande. Jag kunde också konstatera att det pågick betydligt fler pedagogiska diskussioner på lärarrummet än tidigare. Lärarna hade fått gemensamma projekt att ventileras. Det var inte längre "fult" att prata skola på lärarrummet.

I utvärderingen på våren framkom som tidigare att de allra flesta lärarna var positiva till undervisningsmodellen och till handledningen. 19 av 23 lärare var odelat positiva. I den här utvärderingen fanns det också för första gången en koppling mellan en positiv attityd till modellen och tillämpning i undervisningen. Förändringen menade lärarna berodde på tidsaspekten. Nu hade vi hållit på med den genrepedagogiska modellen så pass länge att det blivit möjligt att gå från teori till praktik. Av de fyra som inte tyckte att de ändrat attityd så berodde det hos två av dem på att de ansåg att de alltid undervisat så här och de andra två menade att de alltid varit positiva. Kollegiet tyckte framför allt om modellen för att den är tydlig och för att man som lärare fått återta sin roll som undervisare. Den fara lärarna såg i modellen var att den skulle kunna bli för dogmatisk och att man då inte skulle bli öppen för utveckling. Mest positiv var kollegiet till läsprojektet. Flera lärare tyckte sig också kunna konstatera att eleverna blivit mer intresserade både av språk i allmänhet och sitt eget svenska språk i synnerhet. Eleverna undrade och frågade mer, iakttog skillnader på olika språkliga uttryck och vågade tala om när de inte förstod. Eleverna försökte också uttrycka sig mer precist och hade fått ett större ordförråd, vilket hade lett till ett större läsintresse. Personalen i förskoleklassen och på fritids var genomgående positiva till den ökade språkmedvetenheten hos barnen som de tyckte att den explicita modellen lett fram till, men de var oroliga för att detta skett på bekostnad av den sociala kompetensen. Fritidspedagogerna ansåg också att de ökat sin medvetenhet om sin egen språkanvändning. Kapitlet om det talade språket i Gibbons (2006) tyckte alla pedagoger var intressantast och mest givande. Läsojektet som genomförts under våren var också uppskattat medan man efterlyste mer stöd när det gäller de olika textgenrerna.

Både i utvärderingen 2004/2005 och det här läsårets utvärdering framkom att projektet och diskussionerna vid handledningstillfällena varit positivt för skolans anställda modersmålslärare. Dessa lärare kände att de blev mer delaktiga i skolans arbete och att samarbetet med klasslärarna fungerade bättre tack vare det gemensamma projektet.

Utvärderingen som bestod av egenhändigt formulerade svar på ett stort antal frågor gav dock intrycket av att många av lärarna ännu inte sett möjligheten att använda den genrepedagogiska modellen i SO och NO. Detta trots att flertalet lärare tyckte att den explicita modellen hade gett dem redskap att utveckla elevernas läsande och skrivande både i svenska och SO. Utbytet av erfarenheter med kollegerna ansågs vara det viktigaste vid de pedagogiska diskussionerna. Det handlade om att få tips och idéer om hur man genomförde teorierna i praktiken. Under läsåret hade antalet uppgifter att göra för pedagogerna mellan varje gång minskat och nu handlade det mer om att integrera arbetssättet i vardagen. Flera lärare saknade dock de konkreta uppgifterna och ett antal lärare tyckte att kompetensutbildningen saknade förankring hos personalen och var för toppstyrd. Det fanns också klago-

mål på kolleger som inte läste de anvisade kapitlen i Gibbons bok mellan gångerna vilket omöjliggjorde en givande diskussion. Alla pedagoger framförde än en gång att de tyckte att modellen tog mycket tid i anspråk. Några lärare uttryckte också mycket genomgående att de kände sig stressade av projektet och dess krav och efterlyste ett lugnare tempo.

Projektets organisation 2007/2008

Läsåret 2007/2008 ägnades åt de olika textgenrerna som tas upp i Gibbons bok. Resultatet på den senaste utvärderingen hade visat att lärarna efterfrågade och behövde det för att kunna komma vidare med det genrepdagagogiska arbetet i klassrummet. Vi ägnade cirka fyra veckor till att gå igenom varje genre, såväl struktur som språk, utifrån Genrebyrå 2008 och Built 2002. Fokus låg på faktagenrerna och varje genre redovisades i form av inlämning av elevuppgifter så att jag kunde följa varje elevs skriftspråsutveckling. Terminen inleddes med en repetition av situationskontextens tre registervariabler och av cirkeln för undervisning och lärande.

Under läsåret 2006/2007 hade skolan beviljats medel från Myndigheten för skolutveckling som stöd till skolans fortsatta kompetensutbildning. Pengarna användes till att i september bekosta John Polias och Brian Dares kurs: Language & Literacy: Classroom application of functional grammar för mig och alla handledare på skolan. Det innebar att vi nu hade 7 certifierade genrepdagagoger på skolan. Pengarna bekostade också en studiedag i genrepdagagogik med John Polias i Knutbyskolans regi för 250 lärare i Stockholmsområdet.

PUG-gruppen bestod liksom tidigare av sex personer som representerade olika handledningsgrupper. I gruppen fanns fortfarande ingen representant för förskolegrupperna eller fritids. Under läsåret restes krav både från skolans ledning och inifrån PUG-gruppen att förskoleklassen också behövde en representant. Fridsavdelningarna var dock nöjda med att få handledning var tredje vecka i hur man arbetar språkutvecklande i genrepdagagogisk anda när det gäller det talade språket och i förhållande till högläsning och arbete kring böcker. På fritids diskuterades också under året hur man skulle kunna påverka elevernas sociala beteende genom att fokusera på språket som verktyg för deras kommunikation. Erfarenheter från Australien har visat på mycket goda resultat i skolor med svår social problematik genom att fokusera på språket istället för på den enskilda elevens tillkortakommanden.

PUG-gruppen fortsatte att träffas varje vecka. Vid det ena tillfället utvärderades handledningen och vi diskuterade vad som skulle tas upp nästkommande handledningstillfälle. Vid det följande mötet i PUG-gruppen användes halva tiden till individuell planering av nästkommande handledningstillfälle. Därefter träffades vi för att utbyta idéer och kolla med varandra att vi inte missförstått något. Behovet av diskussion var fortfarande stort och många handledare uttryckte att det var träffarna i PUG-gruppen som höll dem uppe i stunder av pedagogiska svårigheter. I PUG-gruppen fördes alltid positiva och konstruktiva pedagogiska diskussioner utifrån ett genreperspektiv. Efter John Polias kurs var entusiasmen om möjligt ännu större i PUG-gruppen. Tidigare erfarenheter av handledning i de olika grupperna hade visat att gruppernas diskussionsvillighet var ganska varierande. I några grupper var det svårt att få igång diskussionen eftersom lärares tveksamhet till projektet som sådant slog igenom. Vi omorganiserade därför grupperna något. Istället för att ha årskursen som bas så blandade vi närliggande årskurser med varandra. Den nya organisationen var också

gynnsam utifrån att försöka finna en progression för varje genre. Vad är rimligt att ställa för krav på en 7-åring i förhållande till en 9-åring? Under arbetets gång hade elevernas ålder till viss del visat sig underordnad lärarens attityd. Vad som går och inte går har mer med lärarens förväntningar att göra än elevernas åldersmässiga mognad. Vi beslutade oss också för att slå ihop grupper för att kunna ha två handledare i varje grupp. Det gjorde det enklare och mer stimulerande för handledarna och borgade också för kontinuitet i handledningen eftersom det alltid fanns någon handledare närvarande vid varje handledningstillfälle.

Under föregående läsår hade PUG-gruppen bytt ut tre av handledarna som på eget initiativ valt att sluta. Det här läsåret skedde ytterligare ett byte. Detta skapade ett behov av att ännu en gång börja om lite från början. Johns kurs kom därför in mycket lämpligt. Det visade sig dock vara betydligt svårare för de nytillkomna handledarna att till fullo tillgodogöra sig kursen. Det fanns en mycket tydlig korrelation mellan kunskaper i funktionell grammatik och genrepedagogik och hur stort utbyte man fick av kursen. Goda kunskaper i traditionell grammatik underlättade liksom ett generellt intresse för språk.

Kursen med John Polias hade fått oss alla att förstå grammatikens betydelse för utvecklandet av en god genreförståelse hos eleverna och våra kolleger. Den första genren vi grep oss an var den narrativa genren som de flesta lärare och elever tyckte att de hade ganska gott grepp om men det visade sig dock när elevtexterna kom in att så inte riktigt var fallet. Jag beslutade mig då för att skriva en form av manual till nästa genre som vi skulle arbeta med. Det var den återgivande genren. Manualen blev mycket uppskattad av kollegorna och de inlämnade texterna höll också en betydligt högre kvalitet. När jag fick in flera texter skrivna i samma genre av samma elev under en period av fyra veckor kunde jag dock notera att många av elevtexterna inte utvecklats mellan första och sista tillfället och beslutade därför att ett antal handledningstillfällen skulle ägnas åt hur man stöttar och bedömer elevernas skrivande. Att stöttningen var svår ansåg jag berodde på osäkerhet hos lärarna avseende struktur och språk i de olika genrerna. Den osäkerheten var troligen också en orsak till att många lärare hoppade över det gemensamma skrivandet. Det är under det gemensamma skrivandet jag som pedagog tänker högt inför och tillsammans med eleverna så att eleverna får klart för sig varför vissa språkliga val bättre gör det jobb som vi syftar till med texten vi skriver tillsammans (Genrebyrå 2008). I de fall där jag hade fått in både den gemensamma texten och elevtexten så kunde man se hur eleverna fullkomligt sugit upp de mönster som de tillsammans under lärarens guidning tagit fram i den gemensamma texten. Dessa erfarenheter stärkte mig ytterligare i min uppfattning om vikten av att lärarna har goda genrekunskaper för att cykeln för undervisning och lärande ska bli effektiv.

Under våren 2008 genomfördes en elevens val vecka på skolan i form av olika valbara temaarbeten. Dessa avslutades med textskrivande i någon för temat lämplig genre. Bästa text i varje genre/årskurs tilldelades sedan ett pris på avslutningsdagen. Syfte med denna organisation av elevens val var dels att göra det tydligt för eleverna hur ämne och språk hänger ihop dels att öka elevernas motivation för att lägga ner tid på sitt skrivande. Dessutom ville vi visa föräldrarna en tydlig konsekvens av Knutbyprojektet genom att lägga prisutdelningen i samband med skolavslutningen.

Under det här läsåret inledde skolan ett försök att etablera sig som genreskolan i Rinkeby. Efter kursen med John Polias ersattes begreppet explicit undervisning mer och mer med

begreppet genrepedagogisk undervisning och besökare på skolan kunde nu även i den yttre miljön se spår av den genrepedagogiska undervisningen. I en av skolans korridorer sattes det upp utställningsskåp där skolans personal, elever och föräldrar kan ta del av elevernas texter i olika genrer. Utanför rektorsexpeditionen kom det upp texter i den argumenterande genren skrivna på somaliska, arabiska, turkiska och grekiska, de största språkgrupperna på skolan. Syftet med detta är att tydliggöra målet med Knutbyprojektet för föräldrarna. I samma syfte har vi tryckt upp informationsbroschyrer till föräldrar och under Öppet Hus-dagen på skolan presenterade jag tankarna och idéerna bakom den genrepedagogiska modellen. Det mottogs mycket positivt bland föräldrarna.

■ Utvärdering 2007/2008

Under läsåret 2007/2008 blev det möjligt att bekosta en extern utvärdering av Knutbyprojektet med hjälp av pengarna som Myndigheten för Skolutveckling beviljat för kompetensutbildning på skolan. Utvärderingen genomfördes under läsåret av en oberoende forskare från Språkforskningsinstitutet i Stockholm, Eija Kuyumcu, och i skrivande stund håller Eija Kuyumcu på att avsluta rapporten som bygger på deltagande observationer under ett halvår på skolan i klassrum, på PUG-möten, under handledningstillfällen och i lärarrummet, djupintervjuer och en enkätundersökning. Med anledning av den externa utvärderingen så genomfördes ingen intern utvärdering det här läsåret.

■ Projektets organisation 2008/2009

Under det kommande läsåret kommer fokus att ligga på att gå igenom den funktionella grammatiken med all undervisande personal. Vi kommer att använda Genrebyrå (Hedeboe & Polias, 2008) som läromedel och genomgången av boken kommer att ske i handledningsgrupperna. PUG-gruppen kommer under min ledning att noggrant ha förberett varje handledningstillfälle. En genomgång av den funktionella grammatiken är lite av ett vågspel menar jag men hoppas att det ska vara den sista pusselbiten som fattas för att genrepedagogiken ska få ett rejält fäste i det språkutvecklande arbetet på skolan. Jag är dock medveten om att det också finns risk för att den funktionella grammatikens komplexitet och många lärares bristande kunskaper i grammatik överhuvudtaget kan få precis motsatt effekt. Lärarna blir skrämda och tar helt avstånd från pedagogiken. Som projektledare tar jag den risken eftersom jag menar att för att genrepedagogiken ska kunna bli det verktyg som den kan vara för en lärare när det gäller såväl ämnesundervisning och språkutvecklande arbete är goda kunskaper i funktionell grammatik viktigt. Det handlar inte bara om teoretiska kunskaper utan om att själv ha provat på att skriva texter i olika genrer och funderat på dessa utifrån den funktionella grammatiken. Det är också viktigt att ha fått möjlighet att diskutera olika språkliga alternativ med någon som har lite mer kunskaper än vad man själv har. Det är bara då det sker en inläring menar Vygotsky (Gibbons, 2006). Om man som lärare saknar eller har mycket grunda kunskaper i den funktionella grammatiken är risken stor att modellen blir statisk. Utan kunskaper i funktionell grammatik kommer inte den genrepedagogiska modellen att handla om att kommunicera så effektivt som möjligt utan riskerar att handla om att fylla i en struktur. Ju bättre kunskaper jag som lärare har i hur språket som instru-

ment för kommunikation fungerar desto bättre blir jag på att hjälpa eleverna att förstå dessa mekanismer. Grammatik blir då ett verktyg som är roligt att använda tillsammans med eleverna, inte en tvångströja.

Under det här läsåret så bör den genrepedagogiska modellen bli en integrerad del av skolarbetet på Knutbyskolan och rutiner för hur den fortlöpande bedömningen och uppföljningen ska ske måste utvecklas. Skolan måste också hitta rutiner för hur nyanställd personal ska kunna bli delaktiga och fungera i projektet och så småningom kanske i skolans permanenta modell. Lärarna ska fortsätta att löpande lämna in elevtexter i alla de genrer som Gibbons tar upp i sin bok. Vid sidan av de genrer som ska även den förklarande genren vara representerad.

Projektets organisation 2009/2010

Under läsåret 2009/2010 avslutas projektet. Hur arbetet då kommer att vara organiserat måste växa fram under läsåret 2008/2009. Projektet ska avslutas med en större utvärdering av om projektet nått sitt mål dvs. en generell höjning av elevresultaten. Den utvärderingen ska sedan ligga till grund för om den genrepedagogiska modellen ska bli skolans permanenta profil. Denna utvärdering hoppas jag kunna göra som en magisteruppsats på Göteborgs Universitet kopplat till lärarlyftet.

Slutord

Under projektets gång har olika synsätt på relationen mellan teori och praktik varierat. Min erfarenhet som projektledare har övertygat mig om att teori och praktik kontinuerligt måste interagera med varandra och att ingen förändring åstadkoms om man enbart utgår från teorier. Dessutom har jag blivit medveten om hur lång tid allt förändringsarbete tar, mycket mer tid än man kanske tror. Detta gäller definitivt införandet av en så omfattande modell som den genrepedagogiska undervisningsmodellen. Man kan närma sig den genrepedagogiska modellen på olika sätt, skrapa lite på ytan eller gräva sig ner på djupet men min erfarenhet är att ju mer man sätter sig in i den lingvistiska modellen SFL som är en av komponenterna i genrepedagogiken desto mer har den pedagogiska modellen att erbjuda. De områden i den genrepedagogiska modellen, som framförallt kräver praktik för att bli en integrerad del i lärarens vardag är utifrån erfarenheterna i Knutbyprojektet fas två och tre i cykeln för undervisning och lärande¹². Som lärare behöver jag explicita modeller för hur dekonstruktionen av olika textgenrer ska gå till och jag behöver också träna mig själv på att skriva texter i de olika genrer så att jag inte hoppar över det viktiga gemensamma skrivandet eftersom jag känner mig obekvämt i rollen som guide. Därutöver är det också viktigt att få goda kunskaper om progressionen i de olika genrer.

All form av förändringsarbete innebär en utmaning så även Knutbyprojektet. Att projektet var pålagt personalen från ledningen har varit en svårighet, som ibland lagt sordin på entusiasmen inför projektet bland personalen, men direktivet från skolledningen har också varit en styrka. Det har inneburit att all personal har varit delaktig och även medfört att

¹² Se artikeln om genrepedagogik i den här artikelsamlingen

jag i stunder av motgång inte gett upp som projektledare utan istället har kunnat luta mig mot ledningens fasta stöd och övertygelse om att projektet inte ska avslutas förrän läsåret 2009/2010, vilket i sin tur gett projektet tillräckligt med tid för att hinna ge resultat hos eleverna och tillräckligt med kunskap om den pedagogiska modellen bland personalen för att skapa entusiasm.

Avslutningsvis vill jag framhålla att jag tror att det är väsentligt vid genomförande av ett genrep pedagogiskt projekt bland all personal på en skola att det finns en entusiastisk ledare med goda genrep pedagogiska kunskaper som stöttar personalen när de helst vill släppa taget och återgå till det gamla och invanda som ju ändå fungerar hyfsat. En viktig sporre för mig som projektledare har då vid sidan av ledningens stöd varit min övertygelse om att genrep pedagogiken är den pedagogiska modell som bäst stöttar eleverna i deras utveckling mot literacy. För det första därför att det är en modell som ökar lärares kunskaper om hur språket fungerar som överförare av betydelser vilket jag anser är en nödvändig kunskap för att kunna stötta eleverna i deras språk- och kunskapsutveckling. Dessutom är det en modell som ger mig som lärare tydliga verktyg som jag kan använda för att parallellt utveckla såväl elevernas språk- som ämneskunskaper vilket är en annan nödvändighet i en skola där antalet elever som möter den dubbla utmaningen att både lära sig och lära på ett andraspråk ökar. Ytterligare ett skäl till att använda modellen är att lärare och elever får ett gemensamt metaspråk att tala om språket med. Slutligen får jag som lärare bättre verktyg för att bedöma elevernas språkutveckling med, så att jag kan ge eleverna den stöttning de behöver för att kunskaper och språk ska utvecklas optimalt utifrån Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen.

Man kan närma sig den genrep pedagogiska modellen på olika sätt, skrapa lite på ytan eller gräva sig ner på djupet. Att fullt ut förstå hur vi som människor konstruerar vår värld med hjälp av språket, utifrån en sociokulturell syn på språket, är en mer eller mindre mödosam färd, men min erfarenhet är att den färden är mödan värd för ju mer man sätter sig in i den lingvistiska modellen SFL som är en av komponenterna¹³ i genrep pedagogiken desto mer har den pedagogiska modellen att erbjuda.

Litteratur

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (red.) (2004), *Tankarna springer före...Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Alleklef, B. & Lindvall, L. (2003), *Listiga räven smyger vidare*. Stockholm: En bok för alla
- Almgren, H. & Höjelid, S. & Nilsson; E. (2006), *Reflex samhällskunskap för Gymnasieskolan A-kurs plus*. Malmö: Gleerups utbildning AB
- Asplund, B. (1999), *Skellefte-Tekniken*. (BJA-Asplund Nyliden 16, 931 97 Skellefteå)
- Chambers, A. (1998), *Böckerna inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Dare, B. & Polias, J. (2004), *Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services. South Australia: DECS Publishing.

¹³ Se artikeln om genrep pedagogik i den här artikelsamlingen.

- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket stärk lärandet*. Göteborg: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Hedeboe B. & Polias J. (2008), Genrebyrån. *En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Göteborg: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hyltenstam, K. & I. Lindberg (red.) (2004), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Love, K. (2001), *Built 3rd edition*. The University of Melbourne: NATE
- Lundkvist, U. (1992). *Litteraturundervisning modeller och uppslag för lärare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB
- Scope and Scales*. English as a second language (ESL) scope and scales [http://www.sacsa.saedu.au/ATT/%7BD3DEEB3F-C28F-4237-A0F\)-9F8BC1D349%7D/bandsPDF7E-SL_PYB.pdf](http://www.sacsa.saedu.au/ATT/%7BD3DEEB3F-C28F-4237-A0F)-9F8BC1D349%7D/bandsPDF7E-SL_PYB.pdf), nådd 20081114

3. Den australiska genrepedagogiken – en kort sammanfattning

Britt Johansson

Inledning

Ämnet för den här artikeln är en korfattad presentation av den australiska genrepedagogiken. Pedagogiken består av tre komponenter:

1. Michael A.K. Hallidays språkteori, den systemiska funktionella lingvistik (förkortat SFL också kallad funktionell grammatik).
2. Lev Vygotskys kunskapssyn, den sociokulturella skolan
3. Jim Martins och Joan Rotherys pedagogiska modell, ”cykeln för undervisning och lärande”¹⁴ som bygger på Hallidays språkteori men har kompletterats med en genrekomponent för pedagogiska sammanhang. Genrekomponenten utvecklades av lingvisten Jim Martin och forskaren och läraren Joan Rothery i Sydney under 80-talet (Hedeboe och Polias, 2000).

Artikeln inleds med en historisk bakgrund till modellens framväxt i Australien. Därefter följer en presentation av Hallidays språkteori och en genomgång av de delar av Vygotskys kunskapssyn som är relevanta för genrepedagogiken. Avslutningsvis behandlas ”cykeln för undervisning och lärande” där speciellt fokus riktas mot det gemensamma skrivandet (joint construction). Det teoretiska faktainnehållet i avsnittet om Hallidays språkteori är i huvudsak hämtat från två arbeten: *Ett språk till att tala om språk* (2000) och *Genrebyrån* (2008) skrivna av Bodil Hedeboe, institutionen för Nordiska språk på Stockholms universitet och John Polias, forskare och lärarutbildare från South Australia. Då löpande referens saknas baserar sig sakinnehållet på dessa källor. Alla exempel och kommentarer är hämtade från min egen erfarenhet som användare av den genrepedagogiska modellen. Innehållet gör inte anspråk på att vara en heltäckande sammanfattning av Hallidays språkteori som är mycket omfattande utan jag har utifrån mina egna pedagogiska referenser och innehållet i den föreliggande artikelsamlingen fokuserat på det jag funnit väsentligt i teorin för att möjliggöra en förståelse av de pedagogiska val de olika lärarna gjort i klassrummen.

Historisk bakgrund

Den australiska genrepedagogiken växte fram i Australien i slutet av 80-talet och i början av 90-talet som en reaktion på att stora grupper elever från marginaliserade grupper inte nådde upp till skolans mål för läs- och skrivundervisningen. Man efterlyste en pedagogik som kunde utveckla elevernas språkliga färdigheter. Genreprojektet i Australien utvecklades som en reaktion mot den processorienterade skrivpedagogiken. Den senare hade inte lett till

¹⁴ Modellen kallas också i svenskspråkig litteratur för ”cirkelmodellen” (Kuyumcu, 2004, Gibbons, 2006).

önskade resultat hos stora grupper av elever som av olika skäl befann sig i samhällets periferi. Bland dessa elever fanns elever med engelska som andraspråk men också elever som kom från mindre gynnsamma miljöer i förhållande till de värden som premierades i skolan (Hedeboe och Polias, 2000).

Martin och Rothery var de forskare som utvecklade den genrepedagogiska modellen som kom att användas i Australien, den australiska genrepedagogiken eller Sydneyskolan. De ville utforma en pedagogik som utvecklade lärare till auktoriteter utan att vara auktoritära och utvecklade elever som behärskade de genrer¹⁵ som var typiska för den kultur där de befann sig utan att de kopierade text. Istället skulle eleverna ha ett kritiskt och nyskapande förhållningssätt till text. Grundläggande i modellen var också att lärare och elever lärde sig ett gemensamt metaspråk dvs. ett språk för att tala om språket. Detta för att de skulle kunna diskutera sina språkliga val med lärare och kamrater. Pedagogiken togs emot med öppna armar i undervisningskretsar. Lärarna upplevde att de fick tillbaka sin roll som undervisare och att de fick verktyg att hjälpa eleverna vidare i deras läs- och skrivutveckling. (ibid.)

Under 90-talet utsattes genrepedagogiken för omfattande kritik och debatt i Australien. Kompetensutbildningen av lärarna i landet hade under decennier varit bristfällig och de grammatiska kunskaperna i yrkeskåren var mycket begränsade. Kritiska rösterna menade att genrepedagogiken därför tenderade att fastna i utlärandet av schematiska mönster och formalism. Även bland förespråkare för genrepedagogiken hördes kritiska röster som menade att man glömt bort den lingvistiska delen i pedagogiken. Den omfattande kritiken ledde till att utbildningsministeriet under 90-talet satsade på en genomgripande lärarfortbildning i den lingvistiska modellen som ligger till grund för genrepedagogiken, Hallidays systemiska funktionella lingvistik. Jim Martin, lingvist, menar att det var nu som pedagogiken utvecklades till att handla om både ämne och språk. Det var lärare såväl inom humaniora som inom naturvetenskap som deltog i kurser i systemisk funktionell lingvistik (SFL) både på och utanför universiteten. Vid sidan av lärare från skilda discipliner deltog också museipersonal och jurister i kurserna. Intensiteten i den våg av lingvistisk och språkpedagogisk fortbildning som svepte över Australien under en tioårsperiod varierade dock i omfattning och intensitet mellan de olika staterna i Australien. Den mest omfattande fortbildningen skedde i staten South Australia (Hedeboe och Polias, 2000).

Hallidays språkteori

Hallidays grammatik skiljer sig enligt Hedeboe och Polias (2000) från traditionell grammatik i flera väsentliga aspekter. Den traditionella grammatiken tar sin utgångspunkt i den enskilda satsen och i ordböjningar. Syftet är att skapa regler och begränsningar för att uppnå språkriktighet och i skolsammanhang handlar det mycket om att korrigera fel. Hallidays språkteori däremot utgår från språket som meningsskapande verktyg. I sin grammatik förklarar han vad språket gör för ”arbete” åt oss i olika sammanhang, kontexter, för att överföra en viss betydelse till mottagaren.

¹⁵ En genre har ett specifikt syfte, en övergripande struktur, specifika språkliga drag och delas av dem som ingår i kulturen (Gibbons, 2006).

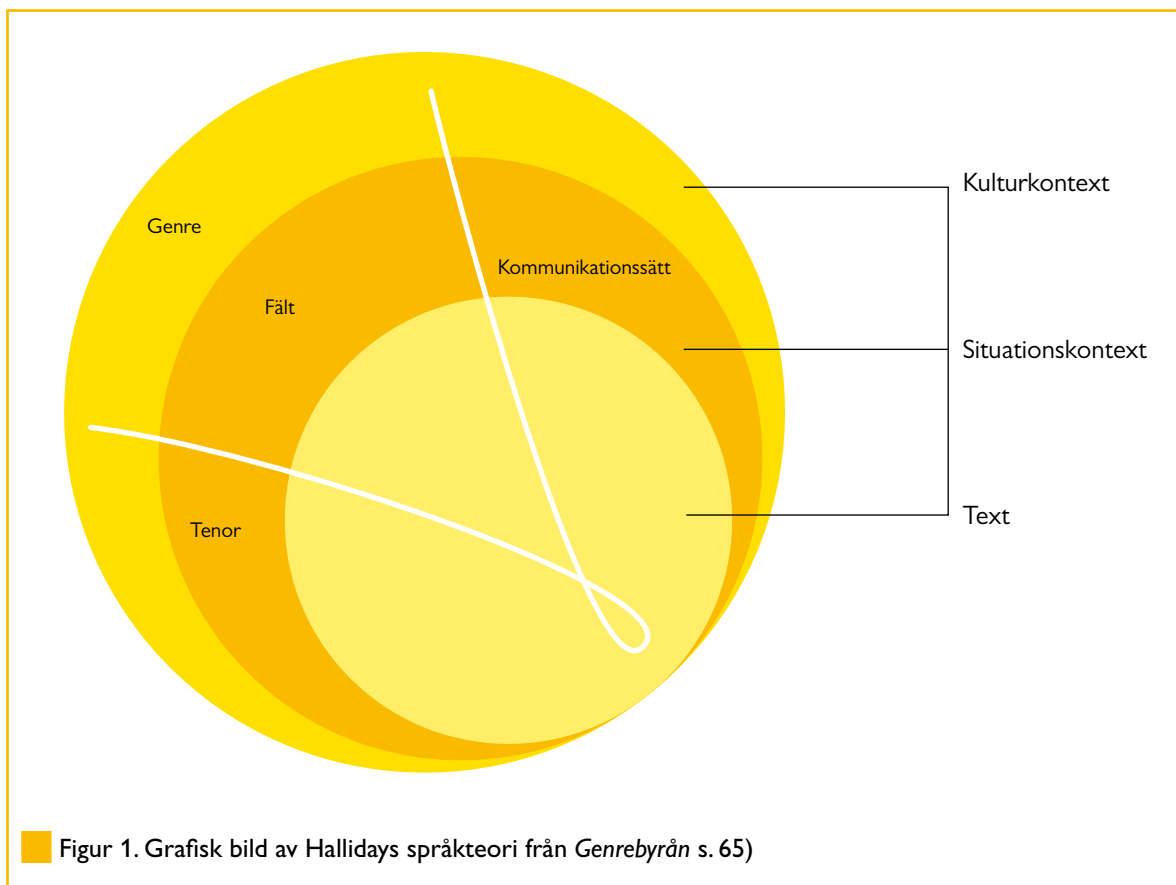
”Halliday betragter sproget som et system af valmuligheder. Sproget er et system af resurser, valg, skabt og udviklet af mennesker gennem historien for at skabe betydning og mening. Grammatikken fokuserer derfor på sprogbrug, som bygger på og udtrykker menneskelige erfaringer. Og arbejdet med grammatikken går ud på at beskrive hele tekster i konkrete kontekster” (Hedeboe og Polias, 2000: 199).

Halliday menar att språket bestäms av syftet med kommunikationen och sammanhanget, kontexten och mer precist av två olika sammanhang dels kulturkontexten dels situationskontexten (Gibbons 2006). Som språkanvändare deltar vi ständigt i mängder av olika kulturella sammanhang där vi känner oss mer eller mindre väl insatta i vad som förväntas av oss för att kommunicera det vi vill ha sagt och bli förstådda, vid läkarbesöket, restaurangbesöket, teaterbesöket, eller i ungdomsgänget etc. Inom varje kultur så kommer språket också att bero på situationen. Om det är en ung och oerfaren läkare som möter en äldre patient med stor sjukhusvana eller en ung människa med en allvarlig sjukdom som möter en van och erfaren läkare så kommer språket att variera. Kulturkontext, situationskontext och språk kommer hela tiden att interagera med varandra och skapa det man i genrepedagogiken kallar för genrer.

När man precis har börjat lära sig ett nytt språk fokuserar man enbart på språket, den innersta cirkeln (se figur 1). Det handlar om att överföra en betydelse med alla till buds stående medel och det är i det här stadiet inte möjligt att ta hänsyn till vare sig situationen eller kulturen vid valet av språk. Ju mer man behärskar av språket desto mer medveten blir man om att olika situationer kräver olika språk och så småningom blir man också medveten om vilka krav kulturen ställer på språkbruket i olika situationer. Bristande kunskaper om vilka krav kulturkontexten ställer på språket i olika situationer kan ge upphov till både dråpliga och förvirrande upplevelser i dialog med förstaspråkstalare. Följande anekdot belyser sambandet mellan kulturkontext, situationskontext och språk:

- *Tja! Det är Ahmed. Läget?*
- *Förlåt?*
- *Det är Ahmed. Läget.*
- *Vill du prata med Anna?*
- *??*

Mamman, som svarar när dotterns pojkvän med svenska som andraspråk ringer upp, blir förvirrad av det ungdomliga tilltalet och förstår inte heller frågan utan vill avsluta samtalet så fort som möjligt. Ahmed å sin sida känner sig avvisad och misslyckad. Han vill ju bara visa att han behärskar, vad han tror är, de språkliga koderna för social kompetens i relation till flickvännens mamma som han uppfattar som närstående.



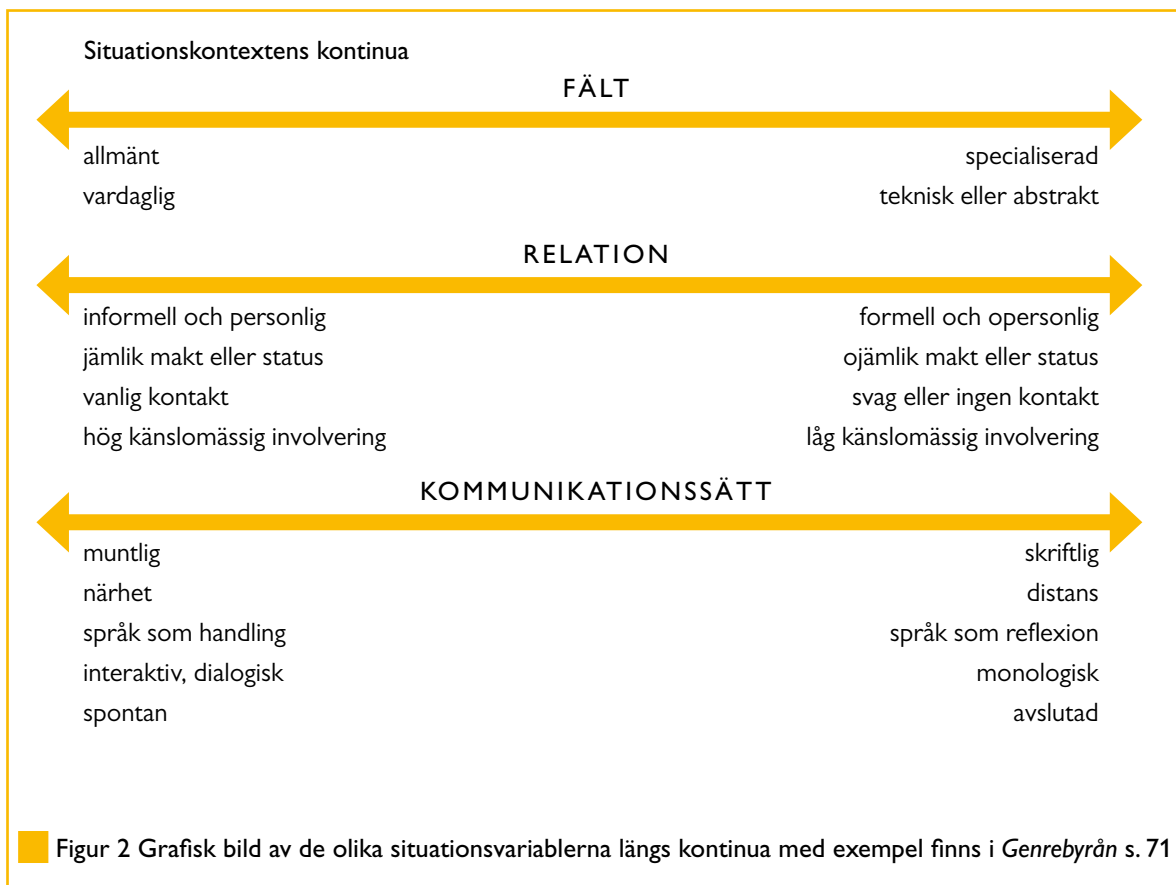
Situationskontexten: register

Situationskontexten är den omedelbara kontext som språket används i. Kulturkontexten kan sägas vara hela det system av situationskontexter som finns i en kultur. Situationskontexten kan beskrivas med hjälp av tre variabler:

Fält (Field) handlar om ämnet vi kommunicerar om. Fältet kan vara mer eller mindre allmänt eller specialiserat, mer eller mindre vardagligt eller tekniskt och abstrakt.

Relation (Tenor) handlar om förhållandet mellan textens deltagare både i och utanför texten. Relationen kan vara mer eller mindre personlig och informell eller formell och operativ, jämlik eller ojämlik. Den kan ge uttryck för vanlig, svag eller ingen kontakt och hög eller låg känslomässig involvering.

Kommunikationssätt (Mode) handlar om språkets roll i den konkreta kontexten. Kommunikationssättet kan vara mer eller mindre muntligt eller skriftligt samt mer eller mindre nära eller distanserat. Det handlar om språk som handling eller språk som reflexion. Kommunikationssättet kan vara interaktivt och dialogiskt eller monologiskt samt mer eller mindre spontant eller avslutat (Hedeboe och Polias, 2008).



■ Språkets tre metafunktioner

Tillsammans bildar de tre variablerna fält, relation och kommunikationssätt olika register. I var och en av de tre variablerna i registret så realiserar språket olika betydelser. Inom SFL talar man om tre metafunktioner, den experientiella, den interpersonella och den textuella metafunktionen. Fältet i situationskontexten får sin motsvarighet i den experientiella metafunktionen, relationen får sin motsvarighet i den interpersonella metafunktionen och kommunikationssättet i den textuella metafunktionen (Holmberg och Karlsson, 2006).

När vi ser på texten uppifrån, fokuserar vi på textens övergripande betydelse – betraktad ur de tre olika perspektiven (fält, tenor och kommunikationssätt). Om vi ser på texten nerifrån, fokuserar vi på hur betydelsen har realiserats i form av lexikogrammatiska val (experienciella, interpersonella och textuella) i satsen. (Hedeböe och Polias, 2008: 148)

Den experientiella metafunktionen

Den experientiella metafunktionen handlar om hur språket i den enskilda satsen representerar verkligheten, hur ämnesinnehållet i satsen uttrycks. Språket tecknar världen genom att presentera vad som händer, vilka som deltar och under vilka omständigheter (Hedeböe och Polias, 2008). Ibland används inom SFL begreppet den ideationella metafunktionen istället för den experientiella metafunktionen. Skillnaden mellan begreppen är att det förstnämnda inte bara handlar om språkets funktion att beskriva våra erfarenheter, den experienciella

funktionen, utan också om hur språket skapar relation mellan betydelser genom att skapa logiska relationer dvs. hur vi bygger ihop enskilda satser till satskomplex (Holmberg och Karlsson, 2006). Länkord som bidrar till att binda ihop inte bara satser utan stycken och hela texter kallas i Genrebyrån (2008) för logiska konnektiver t.ex. *eller, men, för att, när, om* och *så*.¹⁶ I artiklarna i denna bok kommer det inte att göras någon skillnad på om en text länkas samman kronologiskt med hjälp av omständigheter eller konnektiver. På Knutbyskolan har vi använt begreppet tidsord.

I den här artikelsamlingen kommer fokus att ligga på den experientiella funktionen dvs. den erfarenhetsbaserade delen av den ideationella metafunktionen.

■ Den experientiella metafunktionens tre delar

De språkliga enheter som representerar våra erfarenheter i en sats, den experientiella metafunktionen, kan vara av tre slag, processer, deltagare och omständigheter (Hedeboe och Polias, 2008). "Processer" är ord som överför betydelser om vad som händer i satsen. I traditionell grammatik uttrycks det med verb. "Deltagare" är de ord som överför betydelser om vad eller vilka som deltar i processen. I traditionell grammatik uttrycks det i huvudsak med substantiv och pronomen. Tillsammans med vissa processer kan deltagare även uttryckas med adjektiv. "Omständigheter" är de ord som överför betydelser om under vilka omständigheter, när, var, på vilket sätt eller med vilken metod, deltagarna genomför processen. I traditionell grammatik uttrycks det med en adverbgrupp eller en prepositionsfras. Om vi tittar på den experientiella metafunktionens tre delar processer, deltagare och omständigheter i en exempelmening så kan det se ut så här:

Pedagogerna på Knutbyskolan **undervisar** **eleverna** **med hjälp av genrepedagogiken.**

Deltagare Process Deltagare Omständighet

I den här satsen är processen ordet *undervisar*, deltagarna är *pedagogerna på Knutbyskolan* och *eleverna* och omständigheten är *med hjälp av genrepedagogiken*. När man arbetar med fältets olika enheter med eleverna använder man olika färger. Grön färg för processer, röd färg för deltagare och blå färg för omständigheter. Färgsymbolerna röd och grön är inspirerade av trafikljusens färger. Grön färg för rörelse och röd färg för stillastående (Polias 2006).

Processerna kan delas in i flera grupper utifrån vilket arbete de gör i språket. Ibland delas de in i sex grupper och ibland i fyra grupper. I skolsammanhang räcker det med fyra grupper. De fyra grupperna är, aktionsprocesser, mentala processer, verbala processer och slutligen relationella processer. De mentala processerna är processer som uttrycker aktiviteter som äger rum i vårt huvud. De verbala processerna kan också kallas sägesprocesser vilket förtydligar att det är processer som är uttryck för någon form av yttrande. Slutligen har vi de relationella processerna som knyter ihop två företeelser, två deltagare t.ex. pojke och glad i satsen *Pojken är glad*. Både de mentala och de verbala processerna kan projicera. En projektion är det vi i traditionell grammatik kallar för anföring (Hedeboe och Polias, 2008).

¹⁶ Läs vidare under rubriken: Den textuella metafunktionen

Aktionsprocesser	
Materiella	Han knuffade till klockan.
Behaviorala	Hon stirrade intensivt den trasiga klockan.
Sinnesprocesser	
Mental: kognitiv	Han förstod att klockan inte gick att laga.
Mental: affektiv	Han avskydde att klockan var felplacerad.
Mental: perception	Hon hörde att klockan föll i golvet.
Sägesprocesser	
Verbal	Han skrek att han inte kunde rå för det inträffade.
Relationella processer	
Relationell: identifierande	Det är Nikos som knuffat ner klockan
Relationell: attributiv	Hon är så ledsen.
Relationell: possesiv	Han har fler klockor.
Existensiell	Det finns en klocka i rummet bredvid.

(Min översättning och tolkning av Dare & Polias 2004)

Nytan i klassrummet med att eleverna känner igen de olika typerna av processer är att olika genrer utmärks av olika typer av processer. Den beskrivande genren kännetecknas t.ex. av en dominans av relationella processer. Med hjälp av de relationella processerna ”är” och ”har” och ett antal konkreta deltagare kan även elever med kort tid i Sverige få ihop riktigt innehållsrika beskrivande texter. Den berättande genren kräver däremot processer från alla fyra grupperna vilket utifrån min erfarenhet gör den betydligt mer svårskriven för en elev med svenska som andraspråk eller en elev som inte kommit i kontakt med genren så ofta under sin uppväxt.

Deltagare brukar i grammatiska sammanhang också kallas för nominaler. Kring nominalen kan man bygga upp information som gör att man får veta mer om deltagaren, en s.k. nominalgrupp (Hedeböe och Polias, 2008). Istället för att bara tala om *pedagogerna* i exempelmeningen så har informationen om den ena deltagaren utvidgats till en nominalgrupp, *pedagogerna på Knutbyskolan*. Deltagaren skulle ha kunnat utvidgas ytterligare genom att t.ex. skriva *de duktiga pedagogerna på Knutbyskolan*.

Den interpersonella metafunktionen

”Inom SFG uttrycker den interpersonella metafunktionen hur vi använder språket för att interagera med varandra. Här analyseras roller, relationer och värderingar. I varje text, muntlig som skriftlig intar vi sociala roller och skapar relationer med andra. Vi erbjuder och kräver ”varor och tjänster”, vi ger och efterfrågar information” (Axelsson m.fl. 2006: 133). Holmberg och Karlsson (2006) kallar detta utbyte för att vi intar olika talarroller.

Den funktionella grammatikens beskrivning av den interpersonella betydelsen utgår från samtalet och samtalets olika språkhandlingar, påståenden, frågor och uppmaningar. Det är genom dessa språkhandlingar och hur vi modifierar dessa, modalitet, som vi skapar roller och relationer i språket (Holmberg och Karlsson, 2006). Beträffande våra språkhandlingar så finns det två olika huvudområden av interpersonell betydelse på satsnivå: dels att någon form av vara, tjänst eller information utväxlas, dels hur vi positionerar oss (Hedeböe och Polias, 2008). ”Hämta kaffe!” istället för ”Kan du hämta kaffe?” eller ”Jag är så kaffesugen.” I alla tre exemplen efterfrågas kaffe men genom val av språkhandling så positionerar sig talaren olika och därigenom skapas olika maktrelationer mellan dem som talar (Hedeböe och Polias, 2008). I skolsammanhang uttrycks ofta kravet på att eleverna ska ta fram sina böcker i form av en fråga (Kan ni ta fram böckerna?) i syfte att vara artig samtidigt som det också skapar en mer jämlik relation som ibland missförstås av eleverna.

Varje språkhandling realiseras genom grammatikens modussystem (se fig. 3)

Talarroll	Byte av varor och tjänster	Byte av information
Givande	Erbjudande Modus: Interrogativ <i>Vill du ha ett rättvisare samhälle?</i>	Påstående Modus: Deklarativ <i>Citypartiet är bästa valet.</i>
Krävande/uppmanande	Uppmaning Modus: Direktiv <i>Rösta nu!</i>	Fråga Modus: Interrogativ <i>Är du röstberättigad?</i>

■ Figur 3. Språkhandlingar och modus (Axelsson m.fl 2006: 133)

Indelningen är inte absolut. Exempelvis kan en uppmaning uttryckas med ett interrogativt modus som i *Kan du äta upp maten?* (Axelsson m.fl, 2006). Hedeböe och Polias (2008) påpekar att språkhandlingens erbjudande inte har någon specifik grammatisk uttrycksform utan kan uttryckas med såväl interrogativt, deklarativt och direktivt modus.

Det är inte bara genom valet av modus i språkhandlingarna som talaren kan ge uttryck för attityd utan också med hjälp av modala hjälpverb och modusadjunkter (modala adverbial) (Axelsson m.fl. 2006). Hedeböe och Polias (2008) talar om språkets modalitet. Modalitet innebär att vi med hjälp av språket som verktyg skiljer på olika grader av sannolikhet, förpliktelse, vanlighet och villighet. För elever med svenska som andraspråk kan det vara svårt att navigera mellan de olika nivåerna av modalitet. Speciellt svårt kan det vara inom spektrumet förpliktelse. Om jag som lärare på måndagen har sagt att det ”kan hända” att vi ser en film på fredag och vi sen inte gör det så upplever många elever att jag som lärare ljugit. De uppfattar inte graden av förpliktelse i ordet ”kan”. Det är därför viktigt att arbeta med de här delarna av språket inför t.ex. ett grupparbete då bristen på uttryckt modalitet kan leda till konflikter. ”Inte alla andraspråkselever behärskar de uttryck som behövs t.ex. hur de ska säga att de håller med eller inte håller med, hur de framför en åsikt, lägger fram ett förslag, ber om någonting på ett artig sätt eller ger råd” (Gibbons, 2006: 53). Även i all form av text där eleverna ska ikläda sig rollen som ”vetenskapsman” är modalitet viktigt.

Inom den interpersonella metafunktionen ryms också ord i språket som gör arbetet att uttrycka attityd och värderingar. Detta kan uttryckas mer eller mindre explicit. En del ordval är i sig värderande medan andra är neutrala på ytan men blir värderande i samman-

hanget. Dessutom kan ett och samma ord få olika laddning i olika sammanhang (Axelsson m.fl. 2006). Jämför hur ordval som uttrycker attityder och värderingar påverkar samma betydelseinnehåll i följande satser:

- Den kvinnan är mindre tilltalande.
- Den kvinnan är ett riktigt stolpskott.
- Den kvinnan är en riktig satmara.

Den textuella metafunktionen

Den textuella metafunktionen handlar om hur information i text är organiserad på såväl text- som satsnivå för att ge stöd till de två övriga funktionerna, men också om hur man skapar kohesion i språket för att binda ihop stycken och hela texter. Den textuella metafunktionen som handlar om hur informationen i texten är organiserad kan jämföras med en vågrörelse som genom tryck eller ton i satsen lyfter fram det som är viktigt. I kommunikation öga mot öga hörs det i tonfallet var tonvikten i satsen ligger och i skrift kan det markeras genom fet eller kursiv stil men också genom att vissa ord spetsställs. Spetsställning är en textuell stödfunktion som har till uppgift att skapa förväntningar hos mottagaren på hur texten ska utvecklas. I den muntliga texten finns t.ex. ofta en upprepning av spetsställda pronomen medan spetsställning i skrift ofta utgörs av konkreta eller abstrakta ämnen som läsaren förväntar sig ska utvecklas längre fram i texten. Den textuella metafunktionens vågrörelse uttrycks i textens teman. Tema är den redan kända informationen. Den nya informationen i satsen kallar man rema. Begreppet tema används inte enbart på satsnivå utan också i förhållande till hela texter. På textnivå talar man om makro- och hypertema. Makrotemat hittar man oftast i textens rubrik. Makrotemat har till uppgift att orientera läsaren om textens innehåll. Varje stycke har sedan sitt hypertema som bildar utgångspunkt för styckets informationsinnehåll. Hypertemat brukar man hitta i styckets allra första mening. Vi har också en temafunktion på satsnivå. Temat omfattar antingen den första deltagaren eller den första omständigheten i satsen, men oftast är temat en deltagare. Temat är endast en process om det är det finita verbet i en fråga (Hedeböe och Polias, 2008). Vad man placerar på temaposition beror på i vilken genre man skriver men också vad syftet med texten är (se exempelmeningarna här nedanför). I exempelmening 1 finns Knutbyskolan på satsens temaplats. Hos läsaren skapas då förväntningar på att resten av stycket ska fokusera på skolans perspektiv på genrepdagogen medan i exempelmening 2 skapas förväntningar på att få mer information om hur lärarna upplever arbetet med genrepdagogen eftersom den har lärarna på temaplats i satsen.

	Tema	Rema
1.	På Knutbyskolan	arbetar lärarna utifrån den australiska genrepdagogen.
2.	Lärarna	arbetar utifrån den australiska genrepdagogen på Knutbyskolan.

När man talar om textens kommunikationssätt så ser man också på hur tal- respektive skriftspråklig texten är. I talspråket använder vi fler satser för att uttrycka samma betydelse som färre satser med packad information kan uttrycka skriftspråkligt. Grammatiken är mer

komplexerad i talspråket medan ordbildningen är mer komplex i den skriftspråkliga texten. Den mer skriftspråkliga texten innehåller ofta många nominaliseringar, dvs. verb och ibland adjektiv som har blivit substantiv vilket gör texten svårare att förstå. Inom SFL talar man om grammatiska metaforer. Dessutom har man ofta packat mycket information runt substantiven som gör texten mycket informationstät (se texten här nedan):

Nato är en typisk mellanstatlig organisation, där olika beslut om alliansens politik och militära planering tas av medlemsstaternas utrikes- eller försvarsministrar. (...) Anledningen till att Nato bildades var misstänksamheten och rädslan i USA

Ur reflex Samhällskunskap för gymnasiet (2006: 340)

För många elever är den här typen av text svår att packa upp och förstå innehållet i utan egna goda metakunskaper om språket. Förändringen av verb till substantiv möjliggör inte bara att packa informationen utan gör också att fenomen förtingligas och kan studeras utifrån.

Den delen av den textuella metafunktionen som handlar om hur text sammanlänkas brukar benämnas kohesion. Kohesion skapas i text med hjälp av olika grammatiska verktyg: konnektivbindning, referensbindning och lexikalbindning (Hedeboe & Polias, 2008). Konnektiv är ord och fraser som *och, men, medan, innan, till slut, för det första* etc. Referensbindning binder ihop deltagarna i texten genom att substantiv ersätts med lämpliga pronomen och lexikalbindning skapar kohesion med hjälp av att man i en text använder ord som är relaterade till varandra. t.ex. hund, valp och husdjur eller genom att ord upprepas.

De tre metafunktionerna i språket kan ytterligare förtydligas med hjälp av ännu en metafor av John Polias från Knutbykursen 2007¹⁷.

Om ni tänker er en tennismatch som metafor för våra språkhandlingar så skulle man kunna illustrera sambandet mellan de olika variablerna i situationskontexten och metafunktionerna på följande vis:

Fältet representeras av tennisplanen, nätet, racketarna och bollarna. De får sitt språkliga uttryck i den experientiella metafunktionen genom uttryck som *smasha, serva, forehand, backhand, på diagonalen* etc.

Tenor representeras av spelarnas minspel och kroppsspråk. Dessa får sitt språkliga uttryck i den interpersonella metafunktionen genom kommentarer mellan spelarna som *bra, kom igen, uruselt*.

Kommunikationssättet representeras av hur du spelar bollarna och placerar dig på planen för att få största möjlig effekt av dina slag på bollen. Detta får sitt språkliga uttryck i den textuella metafunktionen genom hur du organiserar dina yttranden, *Johan titta på bollen! – bollen för tusan!*

¹⁷ John Polias och Brians Dares certifierande utbildning i genrepedagogik Language and Literacy som genomfördes i Stockholm 2007 i Knutbyskolans regi.

De tre metafunktionerna uttrycks i lexikogrammatiken. Det vill säga de ord och den grammatik vi använder oss av i varje situation.

■ Den kulturella kontexten

Det sätt språket organiseras på bestäms inte enbart av situationskontexten utan också av den kulturella kontexten. Genrebegreppet såsom det utvecklats i förlängning till den funktionella grammatiken bygger bland annat på Bakhtins som definierar genrer som ”relativt stabila texttyper med en speciell struktur och ett bestämt syfte” (i Hedeboe och Polias 2000: 206). Alla kulturer har över tid utvecklat olika kulturella genrer för hur språket ska användas i speciella situationer för olika syften. Det kan gälla allt från hur man skriver en berättelse i skolan till hur det går till att bli serverad på en restaurang eller ordning på nyheterna i nyhetsprogram. Varje genre har en någorlunda fast struktur och ett specifikt språk för att på bästa sätt uppnå sitt syfte. Som medlem i en viss kultur så känns dessa olika genrer igen. Många genrer är maxigenrer vilket innebär att de är sammansatta av flera olika typer av genrer.

■ Den genrepedagogiska kunskapssynen

Den genrepedagogiska kunskapssynen är inspirerad av Vygotsky och den sociokulturella skolan. Vygotsky menar att ett barns utveckling hänger ihop med den miljö det växer upp i. Han menar också att det inte går att skilja barnets lärande och utveckling åt utan människan integreras i det sammanhang hon växer upp i (Vygotsky 1981 i: Claesson, 2002: 29). Det är genom att vara i ett sammanhang som inläring sker och när man lär sig något nytt befinner man sig i periferin av just det sammanhanget. Men ju mer man lär sig desto mer närmar man sig just det kunskapsfältets centrum och kunskapen blir en integrerad del av personen. I detta lärande ingår inte bara kognitiva processer utan också sociala processer. Tänkande, talande, handlade och andra processer utgör en helhet (Claesson, 2002).

Den närmaste utvecklingszonen

Vygotsky talar om ”den närmaste utvecklingszonen”. Varje människa som befinner sig i en lärande situation har en zon inom vilken utveckling är möjlig. Inom denna zon kan eleven tillägna sig nya kunskaper tillsammans med en mer kunnig person. Vygotsky hävdar att det eleven kan göra idag tillsammans med en kamrat eller lärare kommer den längre fram kunna genomföra på egen hand (Claesson, 2002).

Scaffolding/stöttning

Scaffolding eller stöttning är ett annat viktigt begrepp inom genrepedagogiken. Begreppet scaffolding användes först av Wood, Bruner och Ross (i Gibbons 2006) för att beteckna den form av stöd som förekommer i samtalet mellan föräldrar och det lilla barnet som ännu inte kommit så långt i sin språkutveckling. Scaffolding syftar egentligen på den form av tillfälliga byggställningar som man sätter upp på en byggarbetsplats under till exempel en renovering. Scaffolding eller stöttning är alltså en form av tillfällig, men för stunden nödvändig hjälp. (Gibbons, 2002)

”Scaffolding, however, is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move towards new skills, concepts or levels of understanding. Scaffolding is thus a temporary assistance by which a learner will later be able to complete a similar task alone. It is future-oriented: As Vygotsky says: “What a child can do with support today, she or he can do alone tomorrow” (Gibbons, 2002: 10).

■ Förhandling

Vygotsky och Bruner blev i Australien tolkade av Brian Gray som på 1980-talet arbetade med undervisning av aboriginer. Gray fann att i mötet med elever med en annan kulturell bakgrund är det viktigt att tillsammans med eleverna bygga upp en gemensam erfarenhetsvärld. Att bygga på elevernas förståelse är nödvändigt men inte tillräckligt. Både lärare och elever måste tillsammans bygga upp en gemensam mötesplats där det är möjligt för eleverna att förstå vad meningen överhuvudtaget är med de saker som sker i skolan. Läraren får samtidigt en förståelse för vad som kan vara meningsfullt för eleverna att lära (Hedeboe, Polias 2000)¹⁸. I den här dialogiska pedagogiken är det viktigt att locka fram betydelser med mindre barn genom att steg för steg närma sig det riktiga ordet eller uttrycket. I andraspråkssammanhang brukar detta förhållningssätt kallas förhandling.

■ Vygotsky i klassrummets praktik

Vygotskys kunskapssyn realiseras i det genrep pedagogiska klassrummet genom en stark betoning på grupparbeten (Gibbons, 2002). Eleverna placeras utifrån lärarens bedömning så att de i största möjliga utsträckning kommer att kunna ge ömsesidig stöttning i varandras närmaste utvecklingszon. För att optimera elevernas möjligheter till utveckling genom stöttning och arbete i sin närmaste utvecklingszon är det av stor vikt att läraren ständigt utvärderar elevernas arbete i form av observationer och textanalyser (Hedeboe och Polias, 2006).

■ Cykeln för undervisning och lärande¹⁹

Modellen utvecklades på 1980-talet av Martin och Rothery som inspirerades av Hallidays språk teori och Bakhtins genrebegrepp lät samla in tusentals texter skrivna av elever i de yngre åldrarna upp till 11–12 år. De ville se om man bland alla dessa texter kunde finna några typiska skolgenrer och vad de fann var sex basgenrer²⁰. Dessa sex basgenrer definierade Martin och Rothery som kulturbundna sociala processer med ett kommunikativt syfte som följde språkliga konventioner för övergripande struktur, grammatik och ordförråd (Rothery, 2000)²¹.

18 Läs mer om hur detta synsätt också genomsyrat arbetet på Knutbyskolan i Pilar Albornoz-Krauts artikel.

19 Modellen kallas också i svenskspråkig litteratur för ”cirkelmodellen” (Kuyumcu, 2004, Gibbons, 2006).

20 Återgivande genre, berättande genre, beskrivande genre, instruerande genre, argumenterande genre, förklarande genre.

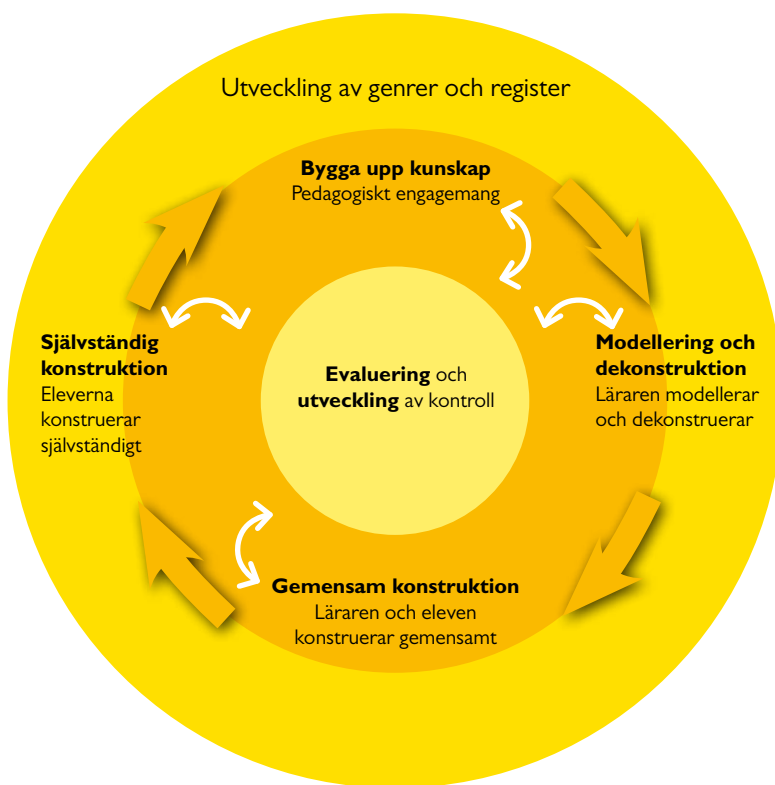
21 Inspelad intervju med Joan Rothery genomförd av Bodil Hedeboe år 2000 under vistelse i Australien.

Gibbons har i sin bok *Stärk språket Stärk lärandet* (2006) gjort en översikt över fem av skolans basgenrer. Översikten är en utmärkt introduktion till skolans olika genrer. Här hittar man såväl de olika genrernas syfte och övergripande struktur som de mest utmärkande språkliga dragen (se fig.4).

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

Figur 4. De vanligaste texttyperna i skolan (Gibbons 2006: 89)

Martin och Rotherys slutsats av det insamlade materialet var att eftersom de funnit ett antal skolgenrer med tydliga syften, strukturer och språk som var kulturbundna och mönstren var tydliga så skulle de kunna läras ut explicit (Hedeboe och Polias, 2000). Projektets syfte var initialt att hjälpa elever som var missgynnade i förhållande till skolans krav och ge dem de verktyg de behövde för att kunna skapa texter som värderades positivt i det australiska samhället. I syfte att möjliggöra denna explicita undervisning utvecklade de då cykeln för undervisning och lärande. På svenska kan beteckningen kännas lång och svårhanterlig samtidigt som beteckningen tydligt talar om att modellen både handlar om undervisning och lärande och att den är tänkt att återkomma cykliskt i undervisningen. I den svenska



■ Figur 5 Cykeln för undervisning och lärande s.15 i *Genrebyrån*.

översättningen av Gibbons bok *Stärk språket, Stärk Lärandet* (2006) kallas modellen ”cirkelmodellen” en beteckning där den engelska översättningens nackdelar undviks samtidigt som viss information går förlorad.

■ Beskrivning av de olika stegen i cykeln för undervisning och lärande

Cykeln är uppdelad i fyra steg/faser. Alla stegen behöver inte gås igenom varje gång. Stegen kan även skiftas inbördes.

Bygga upp kunskap

I det första steget utforskar lärare och elever tillsammans kontexten och skaffar sig kunskaper om det ämne de ska arbeta med. Eleverna ska också tillägna sig ett relevant ordförråd och få förståelse för olika ämnesbundna begrepp och uttryck. Det kan även handla om att bli bekant med specifika hjälpmedel som man använder sig av inom ämnesområdet såsom material, tabeller, scheman osv. (Hedeboe och Polias, 2008).

När man arbetar med andraspråkselever brukar man med utgångspunkt i Cummins fyrfältare tala om hur viktigt det är att inte glömma bort att börja i det situationsbundna och konkreta för att sedan steg för steg förflytta sig till det mer situationsobundna (Sellgren, 2005). Detta är oftast sant, men inte alltid. Min erfarenhet är att det kan vara bra att ha

väckt en viss förförståelse om fenomenets existens innan man konfronteras med det i verkligheten. Detta gäller just många av våra andraspråkselever.²²

Modellering och dekonstruktion

I det här steget presenteras eleverna för en modelltext, i den genre man avser arbeta med, där man diskuterar textens syfte, struktur och språkliga val. Texten plockas isär och varje del studeras i sina beståndsdelar var för sig. De språkliga valen studeras, hur de formar kontexten och hur de bidrar till att få texten att uppnå sitt syfte. Därefter sätts texten ihop igen. På det här viset gör man de förutsägbara mönstren tydliga för eleverna. Under den här processen utvecklas också ett gemensamt metaspråk. Texterna kan vara elevernas egna, lärarens eller en originaltext (Hedeboe och Polias, 2008).

Gemensam textkonstruktion

I det tredje steget skriver lärare och elever en text tillsammans. Det kan vara en hel text eller delar av en text (Hedeboe och Polias, 2008). Det gemensamma skrivandet kan liknas vid den typ av interaktion föräldrar har med sitt barn när det lär sig tala dels därför att i båda fallen utgår interaktionen från en delad erfarenhet och en gemensam kunskapsbas, dels därför att det finns en likhet i rollfördelningen. I det gemensamma skrivandet är läraren precis som en förälder den som styr samtalet p.g.a. mer kunskaper och därigenom den som kan stötta eleverna med utgångspunkt i deras redan erövrade kunskaper. Detta förutsätter att läraren har mycket goda kunskaper i såväl genrens struktur som språkliga drag. Eleverna föreslår ord och meningar och läraren är med och diskuterar aktivt för att stötta eleverna att få fram betydelser i språket som alla ännu inte behärskar (Hunt, 1994). Här nedanför följer ett utdrag ur ett gemensamt textskrivande på Knutbyskolan i en årskurs 6 kring temat jordens växt- och klimatzoner:

Läraren: *Vad ska den här texten handla om?*

Elev 1: *Om klimat*

Läraren: *Det är riktigt. Då är det bra att börja med det ordet. Hur ska vi sen fortsätta?*

Elev 2: *Klimatet i öknen är mycket varmt.*

Läraren: *Finns det något ord som ännu tydligare skulle kunna tala om att det är väldigt varmt i öknen?*

Elev 3: *Hett*

Läraren: *Bra! Hett betyder ju mycket varmt. Är det alltid mycket varmt?*

Elev 1: *Nää, bara på dagen.*

Läraren: *Det är riktigt. Hur varmt kan det bli?*

Elev 2: *50 grader.*

Läraren: *Hur ska vi formulera den här informationen?*

Elev 3: *Dagstemperaturen i öknen är 50 grader.*

Elev 4: *Kan bli*

Läraren: *Hur tänker du?*

22 Se Gry Fyrös artikel och Pilar Albornoz Krauts artikel

Elev 4: *Det är inte alltid 50 grader*

Elev 1: *Jag tycker det ska stå ungefär 50 grader*

Läraren: *Varför tycker du det?*

Elev 1: *Ungefär betyder lite mer eller lite mindre*

Ett mått på huruvida det gemensamma skrivandet varit lyckosamt eller inte är om eleverna lyckats upprätthålla tillräcklig med koncentration under själva skrivandet för att absorbera och sedan överföra något av strukturen och de språkliga dragen i den gemensamma texten till sitt eget individuella textskrivande (ibid.). Med hjälp av modelltexten kan eleverna sedan tillsammans i pargrupper eller individuellt skapa nya texter.

Självständig textkonstruktion

Nu har vi kommit fram till elevernas eget skrivande. Under deras skrivande har vi nu möjlighet att ge eleverna stöd i att producera en egen text. Vi delar en gemensam kunskap kring genrens struktur och språkliga val. Vi har också ett gemensamt språk som ger möjlighet till en explicit feedback som gör att responsen på utkastet blir mer effektiv (Hedeboe & Polias 2000, 2008).

I alla stegen i cykeln använder man sig av en explicit kunskap om genrens struktur och språkliga karaktäristika. Den här kunskapen blir en del av den gemensamma erfarenhetsvärld som lärare och elever delar. På så sätt får alla elever samma förutsättningar att utveckla sig språkligt. Det språkliga vetandet avmystifierar skrivprocessens dolda strategier. Lärare och elever får dessutom ett gemensamt språk att tala om texten med. På det viset flyttas skrivresponsen bort från ett subjektivt tyckande till ett mer objektivet förhållningssätt (Hedeboe, Polias 2000).

Slutord

Min erfarenhet som projektledare har visat att det gemensamma textskrivandet är av yttersta vikt. Det är där elevernas kunnande utmanas och konsolideras. Det är inte fråga om en diktering utan om ett gemensamt skrivande där läraren fungerar som guide. Det är viktigt att få hela klassen engagerad genom en varierad turtagning. I det gemensamma skrivandet repeteras strukturen och eleven får chans att tillsammans med läraren diskutera de olika språkliga valen. Här sätts också det gemensamma vetandet på prov. Alla kunskaper som klassen samlat på sig tillsammans under det inledande steget kommer nu till användning. Runt om i klassrummet bör det finnas uppsatt såväl ren kunskapsinformation som information om struktur och språkliga möjligheter som passar den genre texten skrivs i.

”När vi skriver gemensamt delar vi med oss av våra kunskaper om ämnet, genren och situationskontexten” (Hedeboe, Polias, 2008: 19). Imogen Hunt (1994, I: Dare & Polias 2006) betonar att den genrepedagogiska modellen för skrivande inte innebär att det bara finns ett sätt att skriva på i de olika genrerna. Modellen hävdar däremot att det finns språkliga drag i de olika genrerna som är gemensamma, vilket möjliggör en explicit undervisning av olika genrer. Och ännu viktigare, menar hon, är att explicit kunskap om dessa språkliga kännetecken hos eleverna utgör ett första steg för eleverna på väg mot ett kritiskt läsande.

Denna metakognition hos eleverna öppnar också möjligheten för eleverna att manipulera med genren utifrån eget huvud.

■ Litteratur

- Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2005), *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Axelsson, M., Olofsson, M., Philipsson, A., Rosander, C. & Sellgren, M. (2006), *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Claesson, S. (2002), *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dare, B. & Polias, J. (2004), *Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services. South Australia: DECS Publishing.
- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket, Stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2000). *Et sprog til at tale om sprog*. I: Dansk i dialog, Dansklærerforeningen.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrå*. Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse*. Uppsala: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Hunt, I. (1994). *Successful joint construction*. I: Dare, B. & Polias, J. (2004), *Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services. South Australia: DECS Publishing.
- Rothery, J. (1996), *Making changes: developing an educational linguistics* I: Hasan, R. & Williams, C. (1996) *Literacy in Society*. London: Longman.

4. Temaarbete kring träd i årskurs 2–3

Kristina Ansaldo

Bakgrund

Jag är lågstadielärare sedan 22 år och arbetar i Knutbyskolans grekiska modersmålsklass för de yngre eleverna. Tillsammans med min grekiska kollega har vi ansvaret för 17 elever i en två- trea. Alla elever är tvåspråkiga i grekiska och svenska och vår ambition är att bägge deras språk ska utvecklas maximalt och att deras förstaspråk som för majoriteten är grekiska ska stärka utvecklingen av det svenska språket. Båda två arbetar vi genrepdagagogiskt såväl på gemensamma SO/NO-timmar som på separerade språktimmar. Här nedan kommer jag att försöka beskriva mitt första tematiska arbete enligt cirkelmodellen för genrebaserad undervisning som jag genomförde med min klass efter vår utbildning i funktionell grammatik: *"Language & literacy: classroom applications of functional grammar, tutor program"* med John Polias hösten -07.

I min artikel har jag valt att använda mig av den terminologi som används i den svenska översättningen i *"Stärk språket stärk lärandet"* av Pauline Gibbons (2006). Utöver denna bok har jag i min undervisning baserat mitt arbete utifrån följande två verk: *"Language & Literacy: Classroom applications of functional grammar"* av Brian Dare och John Polias utgiven av Government of South Australia (2004) samt *"Genrebyrå"* av Bodil Hedeboe och John Polias (2008).

Planering

I enlighet med Knutbyprojektet skulle skolan under ht -07 arbeta med den beskrivande rapporten, en ny genre både för mig och mina elever. Syftet med den beskrivande rapporten är att förmedla information om vår omvärld. Denna genre är ofta kopplad till No-undervisningen där man observerar och beskriver olika fenomen i miljön så som djur och växter.

Enligt vår terminsplanering i den tvåspråkiga två-trean skulle vi under hösten arbeta med lövträd, näringskedjor och livscyklar vilket är förenligt med Läroplanens mål att sträva mot i de naturorienterande ämnena.

Skolan skall i sin undervisning i de naturorienterande ämnena sträva efter att eleven:

- Tilltror och utvecklar sin förmåga att se mönster och strukturer som gör världen begriplig samt stärker denna förmåga genom muntlig, skriftlig och undersökande verksamhet. (Lpo94: naturorienterande ämnen)

I läroplanens kursmål står även att läsa under ämnet svenska som andraspråk:

"Eleven skall:

- Kunna skriva olika sorters texter i de sammanhang som behövs för arbetet.

- Kunna med hjälp av samtal och intensiva textstudier läsa och förstå litteratur som motsvarar elevens åldersmässiga mognad och faktatexter som motsvarar elevens kunskapsmässiga mognad.” (Lpo94, svenska som andraspråk, uppnåendemål år 5)

Jag hade temat klart för mig. Vi skulle arbeta med lövträd i vår närmiljö och målet med undervisningen var att eleverna skulle:

- Få artkännedom om 5 lövträd.
- Kunna beskriva ett träd med naturvetenskapliga termer.
- Kunna trädets livscykel.
- Kunna sätta trädet i ett sammanhang i en näringskedja.
- Ha skrivit en beskrivande rapport.

Eftersom genrepedagogiken baseras på Michael Hallidays språksyn och funktionella grammatik (1994) utgick jag i min grundplanering från de tre variabler, fält, relation och kommunikationssätt som tillsammans utgör en texts register. Dessa tre faktorer påverkar situationen dvs. hur språket anpassas efter sammanhanget. Kopplat till vårt tema om lövträd blev delmålen följande:

Fält: Eleverna ska utöka sina kunskaper om ämnet (lövträd) genom att utforska och undersöka ”här och nu”. Jag ska planera tillfällen, lektioner där eleverna kan utveckla och använda språket för att observera, beskriva, jämföra, gruppera, klassificera och generalisera för att fördjupa sina kunskaper.

Relation: Jag ska medvetet försöka variera rollerna i klassrummet för att få eleverna att interagera i olika situationer. Inte bara lärare/klass som oftast sker i klassrummet utan även elev/elev, elev/grupp etc.

Kommunikationssätt: Eleverna ska utveckla kommunikationssättet från aktivt undersökande talspråk till ett reflekterande skriftspråk fyllt med ämnesspecifika ord.

Dessa tre variabler hade jag hela tiden i bakhuvudet när jag lade upp min undervisning utifrån cirkelmodellen för genrebaserad undervisning. För var och en av dessa tre variabler kan man föreställa sig en tänkt linje, ett kontinuum (Hedeboe & Polias 2008 s. 71).

Den bild jag redogör för nedan är min egen tolkning av John Polias modell som han framlade under kursen i *Language & Literacy*. Jag hade stor användning av denna eftersom kontinuet tydliggör kommunikationssättet och hur språket måste förflyttas fram och tillbaka längs kontinuet för att få eleverna att röra sig från tal i ”här och nu” situationer till ett mer reflekterande och distanserat språk. Det talade språket är interagerande och spontant i kommunikation med andra, medan den skrivna avslutade texten är i monologform. Utifrån denna bild förstod jag även att jag förut i min undervisning hade låtit eleverna skriva sina texter alldeles för tidigt. Den nya kunskapen var då inte tillräckligt genomarbetad och få elever hade befäst kunskapen för att självständigt kunna skriva en bra text. Det blev tydligt



för mig att eleverna behövde bearbeta och fördjupa sina kunskaper i olika moment och genom olika kommunikationskanaler innan de kunde omsätta kunskaperna i en skriftlig text.

Jag funderade i detta planeringsstadium även på slutprodukten, hur jag skulle göra med lågstadieeleverna för att få dem att själva upptäcka textstrukturen i den beskrivande rapporten och vilken typ av grammatik jag skulle gå in på. Med slutprodukten i åtanke planerade jag även utförandet vilket är första steget i arbetet med barnen.

Fas I: Bygga upp kunskap om ämnesområdet

Målet i den första fasen är att ge eleverna så mycket bakgrundskunskap om ämnet så att de senare kan skriva om det och främsta syftet är att samla in information. Därför ville jag börja arbetet med en utflykt till den närliggande Lötsjön, ett parkliknande område med ett stort antal av våra vanligaste lövträd och med ett rikt fågelliv. Detta för att eleverna i en inledande exkursion skulle ges tillfälle till att observera, tala, lyssna och utveckla sina ”forskarfärdigheter”.

²³ Figuren läses på följande sätt: Längst till vänster befinner sig det talade språket som används i början av ett nytt arbetsområde. Språket är här och nu. Under arbetets gång ska språket förflytta sig mot den högra sidan där språket är mer komplext och formellt. För att eleven ska lyckas måste man i sin undervisning föra eleverna horisontellt fram och tillbaka i tal och skrift samtidigt som man vertikalt arbetar sig igenom de olika undervisningsmomenten enligt cirkelmodellen. En böljande våg ska gå från vänstra övre hörnet till det högra hörnet längst ner.

För att förbereda eleverna på det kommande arbetet om lövträd och den kommande utflykten till Lötsjön, lät jag och min kollega eleverna parvis få diskutera och anteckna vad de visste om träd. Tillsammans skrev vi upp våra kunskaper på blädderblock (brainstorming). Det var mycket allmänt hållna kunskaper eleverna hade och de insåg själva att de hade mycket att lära sig om ämnet.

Inom den explicita undervisningen läggs stor tonvikt vid förebilder och textmodeller och jag kände att jag behövde arbeta utifrån en gemensam förebild som skulle fungera som exempel inom alla de olika delmomenten under arbetet. Arbetet med denna gemensamma förebild, ett träd, skulle rulla på genom hela temat och vara exempel inför elevernas egna mer självständiga aktiviteter. Björken var det lövträd de flesta kunde namnge så jag bestämde mig för att det fick bli mitt exempelträd som vi skulle ha som modell för inläringen av lövträd.

När vi kom fram till Lötsjön fick alla elever varsin plastficka att samla in de två vackraste löven av alla olika träd de kunde hitta. De fick inte ta fler eftersom jag ville att de skulle få så många olika arter som möjligt med sig tillbaka till skolan, där de skulle arbeta med dem dagen efter i klassrummet. Detta var i oktober så träden var i sin ståtligaste prakt, allt från djupt gröna till härliga höstfärger. Under exkursionen höll sig förhållandet mellan talare och lyssnare jämnt mellan lärare/elev och elev/elev. Jag som lärare fungerade precis som eleverna, som en upptäckare. Under insamlandet av löven höll sig elevernas språk på en "här och nu-nivå", de utbytte information, gav varandra instruktioner och ställde frågor. Eleverna använde språket man behöver för att observera och upptäcka. De sa:

Kom och titta!

Den här är jättefin, alldeles röd!

Kom och känn på den här, den gör ont!

Varför är den här brun och inte den här?

Det ämnesspecifika ordförrådet introducerades naturligt i sitt sammanhang för att kunna göra jämförelser och som svar på deras frågor och utrop. Dessa ämnesspecifika ord, expertord (som vi kallar dem i klassrummet) är inte bara ord som frön, stam och rötter utan även orden man behöver för att kunna beskriva fenomenet i sig, som sträv, len, skrovlig, flikig, fuktig.

I slutet av vår upptäckarpromenad runt sjön stannade vi till för att tillsammans göra våra första observationer av vårt exempelträd björken. När vi gemensamt studerade björken blev min roll i förhållande till eleverna som guidens eller den som sitter inne med mer kunskap. Jag hade förberett frågor som följer den beskrivande rapportens struktur för att redan i början av arbetet ge eleverna en tydlig struktur för att sammanställa information som hör ihop. De frågor vi arbetade utifrån var:

Vilken sorts träd är det här? (klassificering)

Hur ser trädet ut? (utseende)

Var växer trädet? (växtplats)

Hur får trädet sin näring (näring)

Vad används trädet till? (användningsområde)

I detta skede tyckte jag att det var tillräckligt för eleverna att observera, tala och lyssna så min kollega fungerade som sekreterare och antecknade den information vi kunde forska oss fram till på plats. Anteckningarna fördes på en färdig mall där papperet är indelat i rutor med en fråga i varje ruta. Detta skulle göra det lättare för eleverna att fylla på adekvat information under rätt fråga när de tillägnade sig mer kunskap (se Figur 3 i Gry Fyrös artikel). Flera elever efterfrågade fler expertord som stam, näver, gren, kvist etc. för att kunna uttrycka det vi ville beskriva.

Tillbaka i klassrummet dagen efter samtalade vi om utflykten, om våra gemensamma upplevelser och upptäckter, men även om elevernas individuella minnen som att Diana hade matat fåglar som blev aggressiva och tankar om varför det kunde finnas snö i backen när det inte hade snöat. I detta samtal var eleverna tvungna att distansera sig från ”här och nu”-situationen som rådde under utflykten, till att välja ut viktiga händelser och kunna återge dem i tidsordning. Eleverna fungerade som kunskapsbärare och min uppgift var samordnarens som hjälpte till att strukturera deras dag. Utifrån detta samtal skrev eleverna en egen återgivande text om dagen och de händelser de ville ha med.

Vi hade tidigare under hösten arbetat med den personligt återgivande texten och skrivit en gemensam text så de var bekanta med den personligt återgivande textens struktur med en inledande orientering som skulle innehålla svaren på frågorna: När? Var? Vem? Vad göra? De visste också att de skulle ha en serie händelser med personliga värderingar (evalueringar) samt en avslutning med värdering. Elevernas texter återgav dagens händelser men de hade inte lagt tonvikten på sina nya kunskaper eller gått närmare in på hur vi hade gått tillväga för att inhämta de nya kunskaperna. Istället var de mer orienterade mot att beskriva sin dag utifrån spännande händelser och jag hade i detta skede ingen bra metod att föra in dem på de nya ämnesspecifika kunskaper de hade tillägnat sig i studierna av löven och björken.

Jag hade under kursen med Polias lärt mig en mycket bra metod för att hjälpa eleverna in på rätt spår, men jag hade dessvärre denna kunskap så långt bak i minnet att jag inte använde mig av den. Jag borde ha delat in tavlan i två delar. Under den vänstra skulle jag ha skrivit upp de personliga händelserna och på den högra skulle jag ha skrivit upp det som hörde till ämnet vi lärde oss om.

Personlig återgivande

Diana matade fåglar.

Jiannis mådde illa på bussen.

Nikos tappade sin matsäck.

Ämneskunskaper

Jag hittade stora sträva löv

Björkens stam var svart och vit.

Löven ser ut som hjärtan.

Efter det borde jag ha skrivit en gemensam text tillsammans med eleverna utifrån den information vi hade samlat ihop under spalten för ämneskunskaper. På så sätt skulle jag ha guidat eleverna vidare i att på ett mer distanserat sätt kunna använda sig av sitt nya, mer ämnesspecifika språk.

När vi va i löt-sjön

I mandags den 22/10 var vi nerä i lötsjön och studerade blad. Det blev en trevlig utflykt. Vi fick en plastpåse som vi skule plocka dem två finaste bladen från varje träd.

Vi såg änder svanar och gäss. När vi var klara med det gick vi till parken att äta vår luch sen fick vi leka i parken en liten stund.

Jag och Julia räknade hur många hundar vi såg. Jisa hur många vi såg? 21 hundar.

Jag hade två goda spesialmakor som min mamma jiorde. Julia hade ockso en maka med sig.

Katerina var inte där.

Vi såg lönlöv, björklöv, Eklöv, al löv, asklöv, boklöv.

Vi såg snö ockso som kom från en is hall som man åkte ishoki. Min pappa har spelat ishoki och filmade honom till teven.

Lötsjön var en fin mark tycker jag. Jag tyckte okso om vår utflukt hopas att vi jiör det ijen.

Text 1. Elevtext av flicka i årskurs 2²⁴

Följande pass ägnade vi oss åt de löv vi samlat in under utflykten. Nu behövde vi exper-torden! I pargrupper sorterade eleverna sina löv efter olika kriterier. De skulle beskriva, jämföra, särskilja och gruppera de olika löven. De behövde ord som nerver, skaft, klibbiga, sågtandade och flikiga. Alla de nya orden skrevs upp på blädderblockspapper. De bildade klassens ordbank som under arbetets gång kontinuerligt fylldes på med nya ord. De fick även artbestämma löven på båda sina språk. Parvis skulle de även välja ut ett löv och be-skriva det skriftligt. Dessa "kortskrivningar" är bra för att få eleverna att använda sig av det nya specifika ordförråd som de håller på att tillägna sig.

I denna del av arbetet lade jag också in en skärmövning för att få eleverna att beskriva lövens utseenden. En skärmövning är en paraktivitet där deltagarna inte får visa för varan-dra vilka uppgifter de har tillgång till. Eleverna satt mitt emot varandra med en skärm mel-lan sig och var och en hade ett antal löv framför sig. Uppgiften bestod i att den ena skulle kunna beskriva lövet så bra med ord så att den andra skulle kunna förstå vilket löv det var.

Nu hade vi kommit så långt att eleverna hade ett rikare och mer ämnesspecifikt ordför-råd än vid arbetets början. De var färdiga att själva ikläda sig vetenskapsmannens roll och forska fram fler kunskaper om ett lövträd. Klassen delades in i tre grupper om fem till sex elever i varje grupp. Varje grupp tilldelades ett eget träd. Det blev rönn, lönn och asp. Träd som vi har i skolans närområde och som var lätta att gå till. Dessa grupper förblev sedan fasta i det kommande arbetet när gruppövningar gjordes. Lärarresurserna förlade vi så att jag hade möjlighet att följa med varje enskild grupp ut till sitt träd.

Innan vi gick ut lade jag fram anteckningarna från vår utflykt till Lötsjön på overhead-apparaten. Vi diskuterade vad vi hade studerat och hur vi hade fått svar på frågorna genom att observera björken i sin naturliga miljö. Varje elev fick en likadan anteckningsmall med frågor som vi hade använt till björken. Ute vid trädet var vi tillbaka i "här och nu"- situa-

²⁴ Texten är ett exempel på den personligt återgivande genren där flickan fått med de strukturer som är utmärkande för genren, inledning, händelser i kronologisk tidsföljd och en avslutning med evaluering. Förslag till förbättring av texten skulle vara att förtydliga i inledningen. Vilka är vi? Samt att eleven kommenterar händelserna med personliga värderingar för att göra texten intressant för läsaren.

tionen. Intressant var att eleverna som nu hade rollen av vetenskapsmän använde sig av fler ämnesspecifika ord i sitt talade språk. Tillsammans diskuterade de och skrev ner sina observationer på sina anteckningsblad. Eleverna interagerade med varandra och förhandlade om ordval och viktig information. Min roll var den stöttande och samordnande. De insåg också att de skulle behöva hitta mer information på annat håll eftersom de inte kunde svara tillfredsställande på alla frågor.

Alla tre grupperna hade arbetat på samma sätt och varit väl fungerande. De hade tyckt att det varit roligt att själva få styra sina observationer samt att de förstod att de hade fler ord för att klara av uppgiften.

Tillbaka i klassrummet diskuterades hur vi skulle skaffa oss den kunskap som fattades. Eleverna kom själva med förslag som böcker, filmer och nätet. Det var ju precis vad jag ville att de skulle föreslå. Så med dessa ord tog jag mig an nästa fas i cirkelmodellen, textbearbetning!

Fas 2: Studera texter inom genren för att få förebilder

Målet i den andra fasen är att eleverna ska förstå syftet, strukturen och de språkliga kännetecken som utmärker texttypen.

Björken var ju vårt gemensamma exempelträd så jag skrev ihop en exempeltext med den beskrivande rapportens struktur tydlig. Jag skrev texten utifrån de frågor och rubriker som anteckningsmallen hade haft. Dekonstruering och textbearbetning är viktiga för att få eleverna att själva upptäcka strukturer och vilka funktioner de olika avsnitten i texten har. I mitt dekonstrueringsarbete använde jag mig alltid av overheadapparat.

Eftersom vi även tidigare hade arbetat med genrepedagogisk inriktning så hade jag i sitt sammanhang redan introducerat ett metaspråk – språk för att kunna tala om språk med eleverna. Eleverna hade redan kännedom om ord som struktur, texttyp och tidsord. Jag hade även valt att med min grupp använda termer från den funktionella grammatiken såsom: processer (verb) deltagare (substantiv) och omständigheter (bl.a. adverb).

Jag började med att klippa isär exempeltexten jag skrivit efter styckeindelningarna. Varje elev i gruppen fick ett stycke var att läsa igenom och försöka förstå innehållet. Efter det skulle de läsa upp för varandra och försöka förklara vad stycket handlade om. De fick inte gå vidare och läsa nästa stycke om de inte hade förstått innehållet i texten. Detta manade till samarbete och träning i att använda språket för att förklara. Nästa steg var att de gemensamt skulle sätta ihop texten igen och motivera varför de valt att sätta ihop texten i den ordning de gjort. Tillsammans skulle de även sätta rubriker till varje stycke. Eleverna redovisade för varandra vilka rubriker de hade valt i den stora gruppen. Det var ganska svårt för dem att sätta en sammanfattande rubrik med endast ett substantiv, de skrev förslag som: ”så här ser den ut” eller använde sig av frågan: Hur ser den ut?

På overheaden jämförde vi texten om björken de hade fått nu med anteckningarna av björken som vi hade skrivit under vår utflykt. Eleverna kunde se att frågorna matchade innehållet i de olika styckena och jag vägledde dem till att frågorna kunde göras om till uttryck. Frågan ”hur ser den ut”? förvandlades till ordet ”utseende”. Frågan ”Var växer den”? förvandlades till ordet ”växtplats” osv. Den färdiga texten klistrades sedan ihop med sina underrubriker och sattes upp på väggen i ett större format. Eleverna satte in sina exempel i

sina No-böcker. Nu när eleverna var väl bekanta med innehållet och hade en god förståelse använde jag mig av samma text för att hitta fler strukturer. Jag ville att de skulle upptäcka begreppet hyper-tema d v s att på varje styckenivå indikerar den första satsen i stycket den fortsatta orienteringen. Ex:

Björken har funnits....

Björkens blommor.....

Allt från björken går att använda...

För att få eleverna att själva upptäcka hyper-temat ställde jag frågor som:

Hur börjar stycket som handlar om utseendet?

Hur börjar stycket som handlar om växtplats?

Finns det något ord som är med överallt?

Kan det stå ”det” eller ”trädet” i stället?

Hur kommer det sig tror ni?

Varför tror ni att man skriver på det här sättet?

I detta arbete använde jag mig av overheadapparaten. Exempeltextern låg på och eleverna fick stryka under hyper-teman på sina egna papperskopior som de hade framför sig samtidigt som jag strök under på overheaden. Eleverna fick även göra en jämförelse med en personligt återgivande text och när vi läste bägge texterna upptäckte de att den beskrivande rapporten var skriven i presens medan den personligt återgivande texten berättade om något som har hänt, preteritum. Eleverna använde sig av uttrycken ”nutid och dåtid”. De fick också läsa för att ”leta efter författaren”. I den personligt återgivande texten var författaren synlig medan den beskrivande rapporten hade en ”osynlig” författare med en opersonlig hållning till sin text. Trots att vi nu var inne i fas 2, textbearbetningsfasen, fortsatte vi att bygga ut fältet.

Filmvisning var också en viktig del i utbyggandet av fältet. Det fanns många träd- och miljöfilmer på Mediateket i Stockholm som jag lånade. Eleverna hade inte tröttnat utan var fortfarande nyfikna och ville veta mer. Jag tror att i takt med att deras specifika ordförråd utvecklades så kunde de tillägna sig mer kunskap genom filmerna. Filmerna visades inte passivt. Jag tittade på alla filmer först för att veta vad som kom upp så att jag kunde formulera uppgifter till eleverna före, under eller efter filmvisningen. En föruppgift kunde vara att jag berättade titeln på filmen och bad dem att parvis diskutera vad de trodde att den skulle handla om eller att de enskilt fick skriva ner sina funderingar.

Jag kunde också ha förberett tre frågor som jag visste att man kunde få svar på genom filmen. Frågorna skrevs upp på tavlan och diskuterades. Detta sätt fungerade kanske bäst för de blev väldigt glada och ivriga när de uppfattat ett svar eller sammanhang och ropade gärna ut sitt svar i klassrummet. Då stoppades filmen och vi förde en gemensam diskussion. Som uppgift under filmen hade de alltid anteckningsblad framför sig för att skriva ner ord och frågor. En efteraktivitet kunde vara att skriva ner sina intryck i meningsform, jag såg..., jag lärde mig..., jag undrar.... Ordbanken fylldes på allteftersom och blev än mer ämnes-

specifikt inriktad med ord som fotosyntes, koldioxid, syre, klorofyll, bladgrönt, livscykel och bildas.

Fältet hade utökats, textbearbetningen var påbörjad och anteckningarna för exempelträdet hade kontinuerligt fyllts på med information så jag gav mig i kast med att skriva den gemensamma texten, så kallad "joint construction", med eleverna.

Fas 3: Skriva en gemensam text

Målet i den tredje fasen är att eleverna ska se hur en text byggs upp och att man måste vara medveten om hur man använder både språket och innehållet.

I det gemensamma textskrivandet om björken tränades eleverna i att sammanställa sina kunskaper genom utflykter med egna observationer och textinläsningar. Texten byggdes upp av elevernas samlade kunskaper och min roll var att fungera som språkexpert och redaktör. Jag ledde dem rätt grammatiskt, hjälpte dem att tillsammans med sina kamrater hitta formuleringar till det de ville uttrycka. Jag fungerade som sekreterare och skrev för hand på overheadapparaten samtidigt som eleverna kom med sina idéer och förslag. Jag ändrade, strök över och skrev om. Eleverna fick träning i att uttrycka sig, använda sitt nya ordförråd och upptäcka att saker kan sägas på olika sätt. Samtidigt tränades de i textens strukturer, det vi hade arbetat med i dekonstrueringsfasen: hyper-tema, styckeindelning med underrubriker och att skriva i presens med en opersonlig stil. I detta arbete behövdes det metaspråk (språket om språket) jag nämnt tidigare.

När den gemensamma texten var färdig skrev jag rent den på datorn. Eleverna fick en text var och vi läste igenom den och de var nöjda och tyckte att vi hade fått med det vi ville. Eleverna var nu bekanta med att denna texttyp kallas för beskrivande rapport och att den har sina speciella strukturer. Jag hade valt att vänta med att göra eleverna medvetna om de relationella processerna (verb som används när man vill sätta deltagarna i relation till varandra i en sats) *vara* och *ha* för att upptäcka dem i vår gemensamma text. Jag ville att de skulle upptäcka att det finns olika typer av verb och att de förekommer inom olika typer av texter beroende på deras funktion i språket.

I vårt tidigare arbete med den berättande texten hade vi i vår gemensamma text upptäckt att den var fylld av spännande actionprocesser eller actionverb²⁵, dvs. ord som *springer*, *letar*, *skrämmas*, *gömmas* etc. som för handlingen framåt. Dessa ord hade vi uppsatta i klassrummet på en stor plansch under rubriken "actionprocesser" och den fylldes på kontinuerligt när vi lärde oss nya ord. Eleverna hade inte haft några problem att ta till sig och förstå begreppet actionprocesser eftersom de alla är konsumenter av actionfilmer och vet att de är fyllda med fart och spänning som för berättelsen i filmen framåt.

I vår studie av vår gemensamma beskrivande text fick eleverna börja med att ringa in alla actionprocesser. Till sin förvåning hittade inte eleverna så många i texten om björken, endast några stycken, ord som "växer", "hänger" och "sitter". Däremot hittade de processerna "är" och "har" ett flertal gånger. Jag berättade att dessa ord är en annan typ av processer

²⁵ Jag har medvetet valt att använda mig av ordet actionprocesser för att de flesta elever är väl införstådda med begreppet "action" (eng.) från filmer och datorspel.

och att de kallas för relationella processer. Ord som sammanlänkar deltagarna. Vi gjorde i ordning en ny plansch med de relationella processerna och satte upp den på väggen bredvid planschen med actionprocesser. Vi diskuterade hur det kunde komma sig att denna text saknade actionprocesserna och eleverna kom fram med svar som:

Det händer ju inte så mycket.

Björkarna finns ju bara där i naturen.

Det är ingen saga, de gör ju inget.

Vi ska ju bara beskriva dem (björkarna).

Eleverna hade i diskussionen kommit fram till att denna typ av text är till för att beskriva ett fenomen i vår omgivning och då kunde de förstå syftet med texten. De kunde också ta till sig texttypens namn: beskrivande rapport.

Följande pass ägnade vi oss åt att läsa texter om träd utifrån olika aspekter. Det var texter om lövfällning, kretslopp och näringskedjor. Långsamt närmade vi oss målet att skriva en beskrivande rapport om det egna trädet. Varje trädgrupp fick en text om sitt träd som de arbetade med på samma sätt som vi gemensamt hade gjort med exempeltexten om björken. På nytt fick de sonderklippta texter som de på egen hand skulle läsa, försöka förstå, ta hjälp av varandra och sätta rubriker på samt sätta ihop dem igen. Arbetet gick bra eftersom de kände igen arbetsgången och var ivriga att dela med sig. Därefter fick de hela texten av mig för att jämföra med och se om de hade satt ihop den i samma ordning och om inte, varför de hade valt att placera styckena som de hade gjort. De var alla på det klara med att klassificeringen kom först och att man sedan bör komma in på utseende medan näring och växtplats kunde variera i ordning, användningsområdet var alla överens om att det skulle komma sist. Till sist fick de ta fram sina anteckningspapper och fylla på med den nya information de fått genom de olika textläsningarna och filmerna. De skulle vara noga med att fylla i informationen under rätt fråga och rubrik.

Fas 4: Skriva en individuell text

Målet med den fjärde fasen är att eleven själv ska skriva en egen text.

Till sin hjälp när de skrev sina rapporter fick de ha sina anteckningsblad. Uppsatt på väggen satt vår gemensamma text om björken och våra ordbanksplanscher som också fungerade som stöd i deras skrivande. Jag var spänd och nyfiken på hur de skulle skriva sina texter och vilka spår man kunde se i texterna efter vårt arbete. Eleverna skrev och skrev och skrev. Alla hade mycket vilja till att uttrycka sig och de använde sig av sitt nya ämnesspecifika ordförråd. Alla elever klarade även av hyper-temat och att skriva i presens med opersonlig hållning till sin text. Svårigheten för några elever var att självständigt lyckas med att sammanföra information av samma karaktär under rätt underrubrik. Det tror jag kan bero på deras mognad och ännu inte utvecklade förmåga att överföra kunskap från olika källor till en färdig text. Jag blev medveten om att dessa elever säkerligen kommer att behöva speciell stöttning inom detta område även längre fram. Jag stöttade mina elever i deras textskrivning ungefär på samma sätt som under arbetet när vi skrev den gemensamma texten. Jag använde mig av frågor som:

Hur tänkte du här?
Vad är det du vill säga?
Vill du ha hjälp med ett annat ord?
Jag skulle ha sagt så här, vad tycker du?
Titta på tavlan där tror jag att ordet du letar efter finns med!
Kommer du ihåg när vi skrev den gemensamma texten? Då började vi med...

Lönen
Lönen är ett lövträd

Lönens stam är smal. Stamens färg är grå.
Det finns vexter som vexer på stamen, som lava till exempel.
Lönens bark är hård och skrovlig. Grenarna vexer upot på stamen. Lönens krona är hög och bred. Bladen är stora med spetsiga flikar. Lönens frön vaktas i lönn-nesorna.
Lönen har också blomor. Hanblomor och honblomor.
De blommar i maj.

Lönen trivs bra på blöt mark. Där det inte blåser så himla mycket.

Lönen gör sin egen mat. Den suger upp vaten ur jorden med rötterna. I bladen gör treden sin nering. Det kalas fotosyntes.

Av lönen kan man göra möbler och lönsirap.

Text 2. Elevtext av flicka i årskurs 2²⁶

Jag ville också att eleverna skulle redovisa sina träd för varandra muntligt i så kallade hemgrupper. Eleverna hade arbetat i tre expertgrupper. De hade fått expertkunskaper om sitt träd som de nu skulle dela med sig i en ny gruppkonstellation där de övriga deltagarna arbetat med andra träd. Var och en berättade för de andra om sitt träd och förevisade föremål, löv, bark, frön (lönnäsor) eller bär (rönnbär) från sitt träd. Även föremål som var tillverkade av träarten, som tändstickor, visades upp. Rönnbärgelée och lönnsirap fanns också med. Relationen blev elev/grupp. I denna sammansättning fungerade en elev dels som expert när han/hon var talare och sedan som kunskapsinhämtare när eleven var lyssnare.

26 Texten är ett exempel på den beskrivande rapporten där flickan fått med de strukturer som är utmärkande för genren. Texten är skriven i presens och hon inleder med en klassificering och fortsätter med utseende och växtplats. Hon har använt sig av hyper-tema.

Som jag nämnt tidigare så hade vi redan arbetat med den berättande genren så jag ville avsluta temaarbetet med att låta eleverna skriva en saga/berättelse under rubriken ”Den lilla björken” eller ”Det lilla björklövet”: Jag ville se om de skulle använda sig av sitt nya ämnesspecifika ordförråd och sina nya kunskaper de hade tillägnat sig under dessa fyra veckor. Jag valde att inte gå in och styra dem.

Till min glädje såg jag att de flesta hade skrivit bra uppbyggda sagor med genrens strukturer: en inledande orientering som svarar på frågorna: När? Vem? Var? Vad ska hända?, komplikation, upplösning och slutord med evalueringar invävda i de tre stegen.

Sagorna var skrivna i preteritum och eleverna hade använt tidsord (*när, efteråt, i somras, för några dagar sen, en dag, efter en stund, till slut, nästa dag, plötsligt*) på rätt platser, inledningsvis i styckena och de hade även rikligt använt sig av actionprocesser som drev handlingen framåt. Däremot hade de inte i någon större utsträckning använt sig av sitt nya ämnesspecifika ordförråd för att utveckla sina sagor och ta med ämneskunskap i fantasins värld.

Slutsatsen jag drar av detta är att man inte kan vara nog explicit i sin undervisning. Vill jag att eleverna ska utnyttja sina resurser i en viss riktning så måste jag gå in och vägleda och stötta dem. Mina elever är tvåor och treor, de är i början av sitt kunskapsinhämtande och mina elever och jag måste tillsammans stegvis arbeta oss in i detta arbetssätt. Jag har haft höga krav på dem, genomfört övningar och talat om språk på ett djupare plan än jag trott varit möjligt med så små barn som alla också har svenska som andraspråk. Eleverna har utvecklat både sitt talade och skriftliga språk under detta temaarbete. De har även utvecklat ett medvetet intresse för språket och samtalar gärna om hur man kan uttrycka sig. De har även fått språkliga verktyg som gör att de aktivt använder sig av dem muntligt och skriftligt. Däremot behövs flera temaarbeten enligt cirkelmodellen innan de har befäst kunskaperna för att själva kunna sätta ord på varför de har gjort olika språkval i olika situationer.

Jag skriver ”mina elever” men vi är ju faktiskt två klasslärare som arbetar med en explicit undervisning för att utveckla elevernas två språk och kunskapsutveckling. Så, ”våra elever” har visat nyfikenhet och intresse, observerat, lyssnat, talat, läst och skrivit med en skrivglädje som är en fröjd för en lärare.

Litteratur

Dare, B. & Polias, J. (2004), *Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services. South Australia: DECS Publishing.

Gibbons, P. (2006), *Stärk språket stärk lärandet*. Göteborg: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.

Hedeboe B. & Polias J. (2008), *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Göteborg: Hallgren & Fallgren.

LPO 94 (1994), Utbildningsdepartementet, www.skolverket.se/naturorienterande_amen.

5. Ett ämnesintegrerat arbete enligt cirkelmodellen

Gry Fyrö

Bakgrund

I denna artikel återger och reflekterar jag kring ett första trevande försök att arbeta ämnesintegrerat enligt cirkelmodellen för genrebaserad undervisning. Arbetet har utförts i en årskurs 3 på Knutbyskolan i Rinkeby. Klassen består av 23 elever där alla har ett annat modersmål än svenska. Jag delar klassläraresvaret för klassen med en annan pedagog där jag har huvudansvar för matematik och NO/SO och hon för svenska och engelska. Min kollega var vid tillfället rätt ny på skolan och hade precis börjat sätta sig in i arbetet med cirkelmodellen och det explicita arbetssättet. Detta gjorde att jag under arbetets gång även hade huvudansvaret för svenskan. Min kollega var dock ett stöd i klassrummet under hela arbetet. Arbetet som rapporteras här bygger på ett temaarbete kring ”Marken”.

Mål

Under vår terminsplanering lade vi in fyra veckor där vi skulle arbeta med temaområdet marken. De mål i våra lokala arbetsplaner i NO som vi planerade att arbeta mot var att eleverna skulle få kännedom om allemansrätten, att de skulle kunna namnge ett tiotal växter och träd och att de skulle få förståelse för ett djurs livscykel. Ett av huvudmålen var även att eleverna skulle få förståelse för naturens kretslopp.

Parallellt med målen i NO var tanken att vi även skulle arbeta med några av delmålen i svenska som andraspråk. Vi valde att fokusera på att eleverna skall tillägna sig en förmåga att tala, lyssna, läsa och skriva i olika situationer. När vi konkretiserade dessa delmål ville vi att eleverna skulle kunna läsa en faktatext som var anpassad för elevernas ålder, att de skulle kunna förstå hur en faktatext är uppbyggd och med stöd kunna skriva en beskrivande rapport.

Det pedagogiska målet för mig som lärare var att försöka följa den cirkelmodell för genrebaserad undervisning som Pauline Gibbons (2006) beskriver i sin bok ”Stärk språket stärk lärandet”.

Planering

När vi startade vår finplanering av arbetsområdet tog vi utgångspunkt i cirkelmodellens fyra faser. Nedan punktats de olika momenten upp.

Fas 1: Bygga upp kunskap om ämnesområdet

- Utflykt med naturruta
- Artspecificering
- Jordprov- laboration
- Allemansrätten
- Text och frågor om naturens kretslopp

- Vad kan naturen bryta ned- laboration
- Saga om daggmasken Pelle Jöns
- Mask på papper-laboration

Fas 2: Studera texter inom genren för att få förebilder

- Bearbetning av text om daggmasken i grupp
- Textens övergripande struktur

Fas 3: Skriva en gemensam text

- Tillsammans återberätta vad vi vet om daggmasken
- Strukturera upp informationen
- Skriva ner klassens nya text om daggmasken

Fas 4: Skriva en individuell text

- Individuellt läsa text om gråsuggan
- Skriftligt strukturera informationen
- Skriva en egen text om gråsuggan
- Stöttning från läraren

Fas 1: Bygga upp kunskap om ämnesområdet

Vi startade temaområdet med en heldagsutflykt till skogen i Ursvik. Eleverna var på förhand indelade i fyra grupper. Sammansättningen av grupperna var noga genomtänkt utifrån elevernas kunskapsnivåer, för att skapa de bästa förutsättningarna för att främja språkinläringen (se Gibbons 2006, Kap.2 *Grupparbeten och andraspråksinläring*). Varje grupp fick sig tilldelat en naturruta på ungefär 1m² där de skulle undersöka rutan i olika skikt. Till sin hjälp hade de fyra frågor (se Figur 1).

1. Stå utanför rutan. Vad ser du? Skriv upp (Fotografering)
2. Börja sortera det du hittar i din ruta. Kvistar? Löv? Kottar? Gör en lista på det du hittar. (Fotografera)

Exempel: Kottar III
 Löv IIIII IIII
 Kvistar III

3. Vad finns under löven och kvistarna? Hittar du några djur? Gör en lista.
4. Försök gräva lite i jorden. Vad hittar du? Hur ser jorden ut? Beskriv jorden.

Gör i ordning din ruta innan du lämnar den. Det ska inte synas att vi har undersökt just den här rutan,

 Figur 1. Frågor till stöd för eleverna vid arbete med naturruta

Under tiden eleverna arbetade med sin naturruta gick vi pedagoger runt och hjälpte till med framförallt artbestämning och att hitta de adekvata orden för de saker eleverna såg. Eleverna var kreativa när de inte visste orden för det de hittade. "Blåbärsbuske" och "kotteträd" är exempel på nykonstruktioner som dök upp. Här fanns det gott om tillfällen för språkundervisning i skogen.

Ett något oväntat problem dök upp i början av arbetet när eleverna skulle iakttä sin naturruta och beskriva vad de såg. För många var det svårt att särskilja de olika växterna i vegetationen. Allt såg ut som skog, träd eller gräs. Att träna ögat att urskilja olika växter och träd tar tid men i det här fallet tror jag även att elevernas språkkunskaper var av vikt. Om man inte teoretiskt vet skillnaden på en buske, ett träd och ris är det självklart att det blir svårt att urskilja och beskriva detta. En pedagogisk fråga som dyker upp i detta sammanhang är ju om man skall börja med det konkreta och gå till det teoretiska och abstrakta eller tvärt om. Spontant skulle jag säga att det alltid är bra att börja med det konkreta, men när det gäller andraspråkselever tror jag upplevelsen av det konkreta kan förstärkas genom att vissa grundläggande begrepp har gått igenom innan. Min erfarenhet säger mig även att alla begrepp måste repeteras i olika sammanhang så mycket som möjligt under ett temaarbete. I arbetet med naturrutan var det därför av stor vikt att vi fotograferade de olika gruppernas ruta för att kunna arbeta vidare med begreppen i klassrummet.

Efter ett intensivt arbete med naturrutan i ca 90 minuter grillade vi korv och använde resten av dagen till fri lek i skogen.

Tillbaka i klassrummet var det dags att titta närmare på vad de olika grupperna hade hittat i sina naturrutor. Varje grupp fick redovisa sina upptäckter. Här valde jag att låta eleverna redovisa en fråga i taget så att de olika skikten åter kunde träda fram. Vi kunde således lättare se att skikt 1 bestod av träd, buskar och ris. Skikt 2 var mer blommor och andra växter samt kottar, kvistar och liknande som hade ramlat ner från träden. När vi kom till nästa skikt kom djuren in t.ex. myror och skalbaggar. Sista skiktet var jorden och här hade jag tagit med mig ett jordprov som jag hade lagt i en glasburk med lock. Burken hade jag på förhand fyllt med vatten så att jordens olika innehåll hade hunnit skikta sig. Eleverna jämförde sina upptäckter med burkens innehåll och vi kom fram till att jorden inte bara bestod av jord utan även sand, småsten, förmultnade löv och liknande. Efter redovisningen av elevernas upptäckter hade vi samlat på oss en mängd ämnes- och artspecifika ord som vi skrev upp på blädderblock. Listorna hängde vi upp på väggen så att eleverna skulle kunna använda sig av dem vid senare tillfällen.

Det huvudsakliga syftet med utflykten var från början att väcka elevernas intresse för ämnet. Tillfällen för språkinläring dyker dock upp kontinuerligt om man letar, så det gäller bara att ta tillfället i akt. Även en utflykt som eleverna mest ser på som en lektionsfri dag kan ge stora möjligheter att utveckla elevernas språk.

Jag har valt att inte i detalj gå in på de olika momenten i denna fas då detta arbete troligen inte skiljer sig så mycket från hur många pedagoger i vanliga fall arbetar med ett temaområde. I det vidare arbetet med att bygga upp elevernas kunskaper om ämnet arbetade vi på olika sätt utifrån Gibbons övningar för att eleverna skulle få många olika tillfällen att lyssna, tala, skriva och läsa. Vi arbetade både i par, grupper och enskilt och min roll som lärare varierade från föreläsare till bollplank. Planeringen av de olika momenten reviderades

dagligen beroende på vilka aktiviteter jag upplevde hade skapat bra inlärningsituationer både ämnes- och språkmässigt. Många av övningarna var nya för eleverna och de reagerade kanske inte alltid på det sätt som man hade förväntat sig.

Att arbeta på ett språk- och ämnesintegrerat sätt ställer krav på pedagogen att hitta språket i ämnesinnehållet (se Gibbons, 2006 s.165-168). Med facit i hand måste jag erkänna att jag i min planering inte hade arbetat tillräckligt strukturerat med detta. Med de kunskaper jag sitter inne med nu försöker jag att redan i planeringsskedet använda mig av Gibbons frågor för att ringa in såväl ämne som språk (Gibbons 2006 s.166 och 168). Frågorna relaterar till de olika momenten som är viktiga att få med. Här finns även hänvisningar till vilka kapitel i Gibbons bok man kan gå tillbaka till och läsa mer angående respektive moment. Även figuren på sidan 168 är ett utmärkt stöd i planeringen.

■ Fas 2: Studera texter inom genren för att få förebilder

Efter att ha arbetat med fas 1 ungefär fyra timmar i veckan i fyra veckor kände jag att eleverna hade byggt ut fältet tillräckligt för att ta itu med en skriven text om daggmasken. När jag letade i svenska läromedel efter passande text hittade jag inte någon som jag tyckte fyllde de krav som jag hade. Jag ville att texten skulle ha en tydlig struktur där man lätt kunde identifiera huvudämnena i de olika styckena. Det var även viktigt att de två första styckena i texten innehöll dels en klassificering och dels en beskrivning av daggmaskens utseende. Texten skulle heller inte vara på för lätt nivå utan jag ville testa om jag kunde höja kraven efter att ha arbetat så mycket med fas 1 och eftersom vi skulle bearbeta texten tillsammans. I slutändan fick jag skriva ihop en egen text utifrån texter i "Spektrum Biologi" och "Runt i naturen 1", (se Figur 2).

Daggmasken

Maskar är en mycket stor djurgrupp som indelas i ringmaskar, rundmaskar och plattmaskar. Daggmasken är en ringmask. I Sverige finns det flera olika arter och de största kan bli ett par decimeter långa.

Daggmasken har en långsträckt kropp som är rund och uppdelad i leder. Lederna ser ut som ringar och kallas segment. På daggmaskens segment sitter det borst. Borsten hjälper daggmasken att röra sig framåt.

Daggmasken lever i fuktig jord och andas genom huden. När det regnar kan daggmasken få problem. Då måste den krypa upp ur jorden för att inte dränkas. När det slutat regna måste maskarna snabbt ta sig ner i jorden igen innan de dör av uttorkning eller av solstrålningen.

Daggmaskarna äter döda växtdelar som de drar med sig ner i sina gångar i jorden. De borrar sig fram genom jorden samtidigt som de äter. Uppe på jordytan kan man ibland se små jordhögar av daggmaskens avföring. Allt det arbete som daggmasken gör är till stor nytta för jorden.

Alla daggmaskar är samkönade. Det betyder att varje mask är både hona och hane. De måste ändå para sig genom att lägga sig intill varandra och byta spermier. Äggen ligger skyddade i ett segt slem som tillverkas i maskarnas tjockaste segment. Detta segment kallas gördeln. De nyfödda små maskarna liknar de vuxna. Daggmasken lever vanligen i 5–6 år.

■ Figur 2. Egen skriven text om daggmasken

För en beskrivande rapport, eller som många kallar det, faktatext, finns fem till sex karaktéristiska drag i strukturen (se Gibbons 2006 s. 89, Dare och Polias 2004, s.33 och Kuyumcu 2004, s. 50). I första stycket i texten om daggmasken ovan hittar man en klassificering där djuret sätts in i ett större sammanhang inom djurriket. Här kan man även hitta mer generell information om djuret. Klassificeringen kommer alltid först i rapporten och följs naturligt av ett stycke som beskriver djurets utseende. De kommande styckena har ingen bestämd plats utan kan variera beroende på författaren. Den vanligaste strukturen är att tredje stycket innehåller information om djurets hemvist och därefter kommer information om vad djuret äter. De sista styckena handlar om fiender eller andra faror och avslutningsvis beskrivs djurets livscykel.

Av språkliga drag är det främst användningen av relationella processer som är utmärkande. Relationella processer är de processer som beskriver hur saker och ting förhåller sig, t.ex. ”är” och ”har”.

Att själv skriva en exempeltext för eleverna kan verka enkelt, men här kommer det tydligt fram om du som pedagog verkligen har förstått texttypens strukturella och språkliga drag. Ju mer jag lär mig om genrep pedagogik och funktionell grammatik desto mer inser jag att det som i första stund kan förefalla vara en utmärkt text vid närmare genomgång kan innehålla brister. Brister som jag som lärare inte har tänkt på tidigare, men som i ett explicit genrep pedagogiskt sammanhang kan göra att jag inte ger mina elever tillräckliga eller t.o.m. fel instruktioner. Jag vill varmt rekommendera alla som vill försöka sig på ett genrep pedagogiskt arbetssätt att skriva egna texter. Du kommer genom det egna skrivandet kunna sätta dig in i de svårigheter som uppstår och på så sätt lättare kunna guida eleverna på ett tydligt och explicit sätt.

När jag introducerade exempeltexten om daggmasken för eleverna hade jag klippt sönder den i fem delar, en del för varje stycke. I delen med det första stycket fanns även textens rubrik med och i den sista delen kunde man tydligt se att texten tog slut. Detta hade jag avsiktligt gjort för att underlätta för eleverna inför en kommande uppgift. Klassen var indelad i 5 olika grupper. Det var viktigt att varje grupp hade någon elev som var duktig läsare och någon eller några som inte var rädda för att prata. Varje grupp fick ett stycke av texten och instruktionen att de nu skulle bli experter på just det här stycket (se Gibbons 2006 s. 46-49). Frågorna de skulle försöka besvara var: Vad handlar det här stycket om? Vilka ord är viktiga att förstå i texten? En elev läste först texten högt för de andra i gruppen och sedan började de diskutera vad det kunde betyda. Under tiden eleverna tog sig an uppgiften gick jag och min kollega runt i klassrummet och försökte stötta eleverna med hjälp av frågor. Alla var aktiva och entusiastiska.

Nästa moment bestod i att en elev från varje grupp skulle bilda en ny grupp så att alla i den nya gruppen skulle sitta inne med information som de andra inte hade. När alla i den nya gruppen hade återberättat vad de hade lärt sig i sitt stycke hade de tillsammans fått ta del av hela texten. Avslutningsvis skulle grupperna försöka sätta ihop sina papperslappar så som de trodde att den färdiga texten såg ut. Här kunde de dra nytta av att rubriken fanns med och det tydliga slutet på texten. De flesta grupper kom fram till att det passade bäst med daggmaskens utseende efter klassificeringen och därmed kom styckena om föda, faror och hemvist som tredje eller fjärde stycke.

Nu var det dags att dela ut hela texten till varje elev. För att förstärka texten hade jag även kopierat in en bild som visade maskar som drar ned löv i sina gångar. Varje enskild elev fick läsa texten och när alla var klara färgade vi styckena i olika färger för att ytterligare tydliggöra strukturen. Efter detta hade vi en diskussion i helklass om vad varje stycke handlade om. Eleverna fick utmaningen att försöka beskriva varje stycke med endast ett ord. Det kom många kreativa förslag och med lite guidning enades vi till slut om orden: släkt, utseende, hemvist och faror, föda och livscykel.

Jag upplevde att arbetet med hemgrupper och expertgrupper togs emot mycket positivt av eleverna. Att arbeta på detta sätt skapar möjligheter för eleverna att läsa, lyssna och tala i ett naturligt sammanhang. Informationsgapet som uppstår mellan eleverna gör att varje enskild elev känner att han/hon kan bidra med något som är viktigt för de andra eleverna. Alla kommer till tals och får positiv uppmärksamhet av de andra. Att arbeta med hem- och expertgrupper kan göras i alla ämnen och för mig har det blivit en viktig del i min undervisning.

Fas 3: Skriva en gemensam text

Efter genomgången av exempeltexten om daggmasken gjorde jag ett rutmönster där varje ruta innehöll en fråga som stöd för att tydliggöra vad varje stycke i texten beskrev. Rutmönstret skulle bli en hjälp för eleverna när de så småningom skulle skriva sina egna texter. Jag kopierade upp rutmönstret på OH-film och tillsammans med eleverna fyllde vi i stödord från exempeltexten i respektive ruta. Under detta arbete hade eleverna inte tillgång till exempeltexten utan de fick försöka uttrycka textens innehåll med egna ord. Eleverna fick på så sätt återigen träning i att se textens struktur men även en möjlighet att använda sig av ett ämnesspecifikt språk som var mer situationsberoende och abstrakt.

Eftersom detta var första gången eleverna arbetade med en beskrivande rapport var mitt huvudsyfte att eleverna skulle bekanta sig med rapportens struktur. För att underlätta för dem valde jag därför att endast använda mig av en exempeltext. När strukturen har satt sig är det dock viktigt att eleverna får flera texter att förhålla sig till så att de kan samla olika typer av information om det objekt de ska beskriva.

Beskrivande rapport		
Vilken sorts djur är det? (Klassificering)	Hur ser det ut? (Utseende)	Var/hur bor djuret? (Hemvist)
Vad äter djuret? (Föda)	Vilka fiender har djuret? (Fiender/faror)	Hur förökar sig djuret? (Livscykel)

 **Figur 3.** Struktur för en beskrivande rapport om djur

Innan det var dags att sätta igång med den gemensamma texten kände jag att det var viktigt att tala om syftet med att skriva en beskrivande rapport. Detta moment skulle egentligen ha genomgått redan i fas 2 men jag hade inte varit tillräcklig tydlig med det. Vi diskuterade varför vi läser olika texter och förslag som kom upp var att man ville ta reda på något eller helt enkelt bara roa sig. Vi fortsatte att prata om att olika texter gör olika saker för läsaren, de kan förklara saker, beskriva hur man skall göra något, få en att slappna av, försöka över-

tala en osv. När vi diskuterade den beskrivande rapporten ansåg eleverna att den vill berätta fakta för läsaren så att läsaren kunde bli klokare. Vi enades om att man på skolspråket kunde uttrycka detta som att *den beskrivande rapporten vill förmedla information*.

Nu var det dags att börja skrivandet av den gemensamma texten. Uppgiften var att eleverna utifrån det arbete de hade gjort med exempeltexten nu själva skulle försöka formulera en text om dagmasken med den beskrivande rapportens struktur. Eftersom de under denna fas inte fick ha tillgång till exempeltexten var de tvungna att tänka efter och använda sig av ett mer specifikt och situationsoberoende språk. Eleverna hade ganska klart för sig vilken information som skulle vara med i de olika styckena så mitt arbete blev i huvudsak att hjälpa till med språket. Jag försökte hjälpa dem att hitta ord som gav det de ville ha med i texten ett mer skolmässigt uttryck. Här gick jag även in och lockade fram orden ”är” och ”har” och förklarade lite mer om hur man kan använda syftningsord. Jag skrev texten på OH-film och använde mig av olika färger för de olika styckena. På detta sätt kunde också eleverna lättare följa med i hur texten växte fram och vilka korrigeringar och liknande som gjordes.

Att skriva den gemensamma texten tog tid och när vi kom till stycket om livscykel hade eleverna ingen energi och entusiasm kvar. Jag valde därför att inte slutföra texten med tanke på att detta är ett viktigt moment i cirkelmodellen och för att jag inte ville att eleverna skulle få en negativ bild av textarbetet. När en situation som denna uppstår i ett skede där man försöker introducera något nytt är det som pedagog lätt att misströsta. Jag hade redan inför uppgiften känt mig lite nervös och orolig för att inte kunna guida eleverna på rätt sätt så det är möjligt att eleverna kände av min osäkerhet eller också berodde elevernas reaktion på att de hade arbetat för mycket med just texten om dagmasken och helt enkelt tröttnat på den.

Fas 4: Skriva en individuell text

Inför denna fas hade jag återigen skrivit ihop en text enligt den beskrivande rapportens struktur, men denna gång handlade det om gråsuggan. Min tanke var att eleverna skulle få läsa denna text individuellt och därefter försöka rekonstruera den med sina egna ord. Till sin hjälp skulle de först skriva ner stödord i rutsystemet, (se Figur 3).

Uppgiften kan verka enkel efter att ha arbetat så mycket med en snarlik text men min erfarenhet säger mig att det tar tid innan eleverna själva kan göra det man har gjort tillsammans. I arbetet med cirkelmodellen och det explicita arbetssättet är detta viktigt att komma ihåg. Om man har det i minnet slipper man mycket frustration och besvikelse över elevernas prestationer.

Det visade sig också att en del elever stötte på svårigheter när de skulle skriva stödorden i rutsystemet. De hade svårt att se vilken information som passade i respektive ruta. Enklarest var det med djurets utseende och föda. Bara att skriva stödord i stället för hela meningar var svårt och eftersom detta inte var huvudsyftet med uppgiften valde jag att låta de elever som hade skrivit hela meningar få fortsätta med detta. Istället gick jag då in, redan i det här skedet, och gav stöttning med syftningsord och de relationella processerna. Innan eleverna fick påbörja skrivandet av den egna texten kontrollerade jag dock att informationen hade kommit i rätt ruta. Detta för att elevernas texter skulle kunna återspegla den beskrivande rapportens struktur.

När det var dags för själva textskrivandet var det till min förvåning en del elever som inte tittade på sina rutsystem. Även när jag påpekade för dem att de hade all information framför sig såg de inte kopplingen mellan rutsystemet och arbetet med textskrivandet. Även den gemensamt skrivna texten fanns framme så att eleverna kunde använda sig av den, men ytterst få upplevde detta som något stöd.

Allt eftersom texterna blev klara fortsatte jag och min kollega det viktiga arbetet med att stötta eleverna. Stöttningen bestod i huvudsak av de ovannämnda momenten: rätt information på rätt plats, syftningsord, relationella processer samt interpunktion. Om eleverna själva efterfrågade det hjälpte jag även till med rättstavning. Arbetet med stöttning vid textskrivande är mycket tidskrävande dels för att det inte bara skall bli en rättning av texten utan elevens medverkan och dels för att man måste fokusera på endast en elev i taget. Ett sätt att underlätta något i detta skede är att eleverna först låter en klasskamrat få läsa texten och ge sina synpunkter. Som med så mycket annat krävs det dock tid för eleverna att öva upp sig i ett sådant arbetssätt och även att de själva har kommit till insikt om textens struktur och kännetecken. Arbetet med stöttning och omarbetning av elevtexter var ganska frustrerande för en del elever eftersom de inte tidigare hade haft några erfarenheter av att omarbeta sina texter. Jag fick då som lärare bedöma utifrån varje elevs förutsättningar hur mycket stöttning jag skulle ge och vilka områden jag skulle fokusera på.

Elevtexterna om gråsuggan blev rätt stereotypa och om man läser dem utan att känna till bakgrunden och syftet kan man tycka att de är torftiga och saknar kreativitet och skrivarglädje. Jag var dock nöjd med eleverna slutprodukter eftersom alla hade en mycket tydlig struktur. Huvudsyftet med att skriva den beskrivande rapporten för det här tillfället var uppnått. Den planerade tidsåtgången för arbetet hade spruckit för länge sedan men vad gjorde väl det när man har känslan av att vara på rätt väg.

Gråsuggan

Gråsuggan är ett kräftdjur den är släkt med räkor, krabbor och humrar.

Gråsuggan har 7 ben på varje sida och den har ett skal som är hårt som pansar den kan inte röra sig om den inte hade segment.

Gråsuggan bor under stenar eller sopphögar och den trivs bäst där det är mörkt och fuktigt.

Gråsuggan äter döda växtdelar och är en nedbrytare.

Gråsuggans fiender är fåglar, spindlar, däggdjur, grodor gråsuggan gömmer sig i sitt pansar så att fienderna inte tar dom.

Gråsuggan bär sina ägg mellan magen och fötterna 10-200 ägg kan hon ha mellan magen och fötterna när gråsuggans ägg kläcks är dens ungar vita men liknar ändå gråsuggan när den är vuxen gråsuggan kan bli högst 3 år.



Figur 4. Text skriven av flicka, 9 år

■ Slutord

I den här artikeln har jag försökt återge mitt första försök att arbeta ämnes- och språkintegrerat med cirkelmodellen för genrebaserad undervisning som grund. Genom att lyfta fram de frågor, svårigheter och framsteg jag har upplevt hoppas jag kunna inspirera andra till att våga ta steget att arbeta med denna modell och de övningar som Gibbons (2006) beskriver. Gibbons bok har för mig varit mitt första möte med genrepedagogiken och det explicita sättet att se på undervisning. Många av hennes övningar kan användas i vilket klassrum som helst men det är först när de sätts in i ett större sammanhang som eleverna till fullo kan dra nytta av dess effekter. Ett tematiskt arbetssätt utifrån cirkelmodellen kan bidra med detta sammanhang.

Jag har fått möjligheten att genom Knutbyprojektet och kursen "Language and Literacy" med John Polias ytterligare fördjupa mig i genrepedagogiken. De kunskaper jag har tillägnat mig här har bara stärkt mig i min tro på att elever med svenska som andraspråk behöver detta sätt att undervisas på för att kunna möta de krav som den svenska skolan och samhället i övrigt ställer.

■ Litteratur

- Dare, B. & Polias, J. (2004), *Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services. South Australia: DECS Publishing.
- Fabricius, S., Holm, F., Mårtensson, R., Nilsson, A., Nystrand, A. (2001), *Spektrum biologi*. Örebro: Almqvist & Wiksell
- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket stärk lärandet*. Göteborg: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Johansson, S, Linell, T, Samuelsson, K, m.fl. (1992), *Runt i naturen 1*. Växjö: UR
- Kuyumcu, E. (2004), *Genrer i skolans språkutvecklande arbete*. I: Hyltenstam, K. och I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

6. När fantasi och struktur förstärker varandra. Strukturen och språket i en berättelse

Britt Johansson

Inledning

Den här artikeln beskriver ett arbete med den berättande genren och då specifikt narrativen i en årskurs 5 på Knutbyskolan. Klassen hade en heterogen sammansättning och hade redan bytt mentor tre gånger. De 13 eleverna uppfattades allmänt bland lärarna på skolan som stökiga och oroliga med låga resultat. Några elever hade kommit till Sverige under de senaste två åren andra var födda här men alla läste svenska som andraspråk. Några av eleverna hade påtagliga problem med att anpassa sig till skolans regler och form för social samvaro och klasskonferensen på våren i fyran hade visat på stora kunskapsluckor hos många av eleverna i skolans kärnämnen.

Lokalsituationen på skolan var pressad efter en brand på skolan ett år tidigare vilket medfört att flera klasser blivit utlokaliserade till lägenheter i närområdet. En av dessa klasser var den aktuella femman. Det var med andra ord en tämligen komplex och krävande undervisningssituation som mötte klassens nya mentor. Under vårterminen skulle de nationella proven i svenska, engelska och matematik genomföras. Målet var att majoriteten av eleverna skulle nå upp till kunskapsmålen för år 5.

Några månader in på höstterminen erbjöd jag mig som projektansvarig för skolans genrepedagogiska utvecklingsprojekt, att gå in och stötta läraren med svenskundervisningen och då framförallt med elevernas skrivande. Eftersom hon var ny på skolan hade hon inte deltagit i skolans kompetensutbildning i genrepedagogik.Handledningstillfällena på skolan var fjortonde dag var inte tillräckliga eftersom hon inte har hunnit få de nödvändiga grundkunskaperna i den genrepedagogiska modellen. Min genrepedagogiska undervisning i klassen skulle därför också fungera som komplement till handledningstillfällena. Jag och läraren bestämde tillsammans att jag skulle ta över skrivundervisningen i klassen under de närmaste veckorna. Undervisningen skulle för att bli så effektiv som möjligt fördelas på en helklasstimme och två halvklasstimmar i veckan med tanke på att gruppens kunskapsnivå var heterogen och gruppen orolig.

Definition av den berättande genren

Joan Rothery och Jim Martin konstaterade, när de i början av 1980-talet samlade in stora mängder text från skolor i Sydney, att berättelser kunde vara av fyra typer: observation, återgivande, exemplum²⁷ och narrativ. Den vanligast förekommande berättelsen var observationen. Observationen är ett kort återgivande av något självupplevt som inte innehåller

27 Exemplum är när författaren till en återgivande text önskar kommentera sina upplevelser i form av en mer generell tolkning (Hedeboe och Polias, 2008).

ler någon direkt inledning och oftast består av en eller ett par händelser. Den högst värderade berättargenren var narrativen (Rothery, 1996).

Syftet med alla berättargenrer är att roa. Rothery menar att vid sidan av att roa är berättelsen ett effektivt verktyg för att överföra samhällets sociokulturella ideologi. Den skrivna berättelsen gömmer skribentens moral i händelseutvecklingen (Rothery, *ibid.*).

Entertainment is co-opted very successfully in order to achieve ideologically driven sociocultural goals, particularly in the area of narrative.

(Rothery, 1996: 232)

Berättelsen har sin grund i den muntliga texten och innehåller fyra steg: orientering, komplikation, evaluering och lösning. Ibland finns också ett femte frivilligt steg med som kallas för koda. Det typiska för berättelsen är ett avbrott i vardagen genom att något oväntat inträffar som orsakar en komplikation. Berättelsen handlar om hur man klarar att övervinna problem som skapats i berättelsens komplikation genom att konfrontera problemet och lösa det. De flesta berättelser innehåller motstridigheter som ställs mot varandra, till exempel ont mot gott. Några av deltagarna är aktörer medan andra är måltavlor i komplikationen och ofta är dessa roller ombytta i lösningen även om långt ifrån alla berättelser har ett transitivt drag²⁸. Många berättelser är ju hjältesagor och handlar om katastrofer och räddningsinsatser. Oberoende av vilken typ av berättelse det är så handlar det om individer som kämpar mot en motgång, ett avbrott i livsflödet som leder till kris. Att lösa krisen för att återställa vanligheten är berättelsens kärna och ytterst handlar det om att fostra individen till att vidmakthålla ordningen i samhället och kulturen (Rothery, 1996).

■ Arbetet med den narrativa genren förbereds

Jag visste från flera tidigare erfarenheter av nationella prov i svenska för år 5 att skrivdelen alltid innehöll en uppgift som innebar att skriva någon form av berättelse antingen en narrativ eller en personligt återgivande text. Jag bestämde mig för att fokusera på narrativen, då jag under åren på skolan iakttagit att många av eleverna haft svårigheter med genren. Jag bad klassens mentor att låta klassen skriva en berättelse. Hon fick introducera uppgiften som hon själv ville. Medveten om att det är viktigt att eleverna även när de skriver en berättelse har kunskaper om det område som behandlas i berättelsen föreslog jag att hon skulle välja att låta eleverna skriva om något som anknöt till det tema de arbetade med i klassen för tillfället. Det visade sig vara de nordiska länderna.

Vi bestämde oss för en vanligt förekommande introduktion till skrivande i skolsammanhang. Eleverna presenterades för en person, en plats och ett problem. Läraren bad sedan eleverna att skriva en berättelse med början mitt och slut med utgångspunkt i de tre p-orden. Problemet i berättelsen anknöt till de kunskaper eleverna hade om de nordiska länderna. Efter en vecka återvände mentorn för klassen med deras texter som jag läste igenom grundligt och då kunde konstatera att det här var en grupp elever där de allra flesta ännu inte

28 Transitivt drag innebär att huvudpersonen i texten byter position, t.ex. social ställning som i Askungen och Snövit.

uppnådde målen för skriftlig produktion i år 5. Många av eleverna hade problem med att organisera händelserna i sina narrativa berättelser i en enkel kronologi, vilket är grundläggande när man skriver en berättande text. Det var också tydligt att eleverna inte hade någon uppfattning om narrativens genresteg, dvs. orientering, komplikation, evaluering och lösning och hur dessa binds ihop så att texten får en tydlig kronologi. Med utgångspunkt från deras texter fick jag dock uppfattningen att eleverna verkade ha en aning om syftet med att skriva en narrativ. Berättelsen som ett äventyr kunde man ana i texterna och en strävan efter att försöka skapa spänning, men eftersom de verkade sakna skriftspråkliga verktyg och metakognition om språkets möjligheter att skapa struktur och spänning så kunde de inte riktigt realisera det man kunde ana att de ville åstadkomma.

Genomgång av den narrativa genren enligt cykeln för undervisning och lärande

Jag kommer nu att presentera det arbete med den narrativa genren som genomfördes under cirka två månader i den aktuella klassen. Det pedagogiska arbetet baserades på cykeln för undervisning och lärande. Att fullt ut förstå alla delar i det genrepedagogiska arbetet är en lång, lång resa men som alla resor måste den påbörjas någon gång om man vill nå målet även om man inte har alla svar när man ger sig av. Så var även fallet med den här resan. Som läsare får du möjlighet att följa mig på min resa och kanske därigenom lära dig av både det som fungerade och av mina misstag.

Dekonstruktion av text

Jag valde att börja med dekonstruktionen av textgenren istället för att börja med att bygga upp fältet. Orsaken till detta var två. Dels för att jag utifrån min analys av deras första texter bedömde att klassen verkligen behövde arbeta med såväl genrens struktur som språket. Dels för att jag vid det här tillfället ännu inte riktigt hade förstått syftet med att arbeta med fältet. Jag uppfattade det enbart som viktigt för att eleverna skulle få tillräckligt med ord och begrepp för att kunna skriva en berättelse med ett åldersadekvat språk. Jag såg inte riktigt de möjligheter den berättande genren erbjuder eleverna att verkligen fördjupa sig i ett ämne som intresserar dem för att sedan använda dessa ämneskunskaper som utgångspunkt för berättelsen. Har man mängder av kunskaper om hur det går till att bygga ett vikingaskepp så är det lättare att låta något gå fel i det flödet. Känner man sen till vikingarnas färder i österled så är berättelsen nästan klar med en gång.

Berättelsens syfte

Med utgångspunkt från min analys av elevernas styrkor och svagheter bestämde jag mig för att börja med att tillsammans med eleverna fundera kring den berättande textens syfte och därefter försöka finna de olika genrestegen i en förebildstext.

Den första lektionen inleddes med ett samtal kring deras favoritberättelser. Därefter fick de diskutera med varandra vad som gjorde den berättelse de valt till en favoritberättelse. Vi gjorde sedan en tankekarta på tavlan med orden Min favoritberättelse i mitten. Runt tankekartan fick vi upp ord som spännande, rolig, romantisk, lärorik, intressant osv. Eleverna fick

därefter fundera över vad de trodde att författare har för syfte med att skriva den här typen av text. De flesta eleverna hade klart för sig att det är för att roa. Några nämnde också att det är för att lära oss något. När jag frågade lite mer kring just det svaret så nämnde eleverna fabler som exempel där de menade att man lärde sig hur man ska uppföra sig. Jag introducerade nu begreppet genre och vi talade om att det finns olika typer av text med olika syften och att beroende på syfte så är texterna olika organiserade för att på bästa sätt nå sitt syfte. Jag talade om att den text vi skulle jobba med några veckor framåt var narrativen och visade dem en text skriven av min egen son i årskurs tre²⁹. Min erfarenhet är att eleverna tycker om att höra texter skrivna av elever med svenska som förstaspråk, speciellt om skribenten är någon de kan relatera till. Att min son var yngre än de var spelade ingen roll eftersom det som gjorde texten intressant för eleverna var att den var skriven av någon de kunde relatera till. Texten fungerade som jag tänkt mig dvs. eleverna tyckte texten var bra och blev stimulerade att försöka själva. Vi diskuterade just den upplästa textens syfte och vid sidan av att den var spännande och därför roade undrade jag om det fanns ytterligare något syfte. Flera elever menade att texten också hade en moral. Den ville lära oss att inte vara högfärdiga. Sedan samlades texten in för att användas vid ett senare tillfälle.

Genrestegen

Nästa gång vi träffades fick eleverna ta del av en kort berättelse översatt från engelska³⁰ som var sönderklippt i tre delar (se figur 1) Eleverna ombads att försöka lägga delarna i ordning. Uppgiften var lätt och klarades snabbt av. Nu djupstuderade vi en del i taget och sedan skrev jag upp namnet på de olika delarna i berättelsen på tavlan. Eleverna fick i uppgift att två och två se efter vilken information som fanns i de tre obligatoriska delarna. Eleverna fann uppgiften lätt och snart hade vi berättelsens olika genresteg på tavlan. Jag betonade att en berättelse alltid innehåller ett problem som måste lösas innan berättelsen är slut. Vi diskuterade vad som varit problemet i de två berättelser eleverna kommit i kontakt med under lektionen. Vi diskuterade också vilka lösningar på problemen som skribenterna haft.

Text	Genresteg
Det var en gång en tjur som bodde i en grotta. Han var en mycket snäll och trevlig tjur.	Orientering. Beskriver bakgrunden och talar om vem, när och var
En dag klev han på en magisk pinne och blev ond. Han började förvandla människor och djur till stenar.	Komplikation
Tiden gick och en dag kom en häxa förbi grottan. Hon såg alla djur och människor som tjuren förvandlat till stenar. Häxan bröt förtrollningen med sitt magiska spö och tjuren blev snäll och god igen. Slutet gott allting gott	Lösning
(Fritt efter Frances Christie, 2005: 157, min översättning)	
 Figur 1. Narrativ	

²⁹ Snofsis äventyr se bilaga 1

³⁰ Tjuren från Language Education in the Primary Years, Frances Christie (2005)

Textens kronologi

Målet för dagens lektion var att eleverna skulle få upp ögonen för vilka möjligheter språket erbjöd när det gällde att bygga en enkel kronologi. Vi tog fram våra två exempeltexter, texten om tjuren och texten om Snofsis äventyr. Eleverna fick sedan i pargrupper studera övergångarna mellan de olika stegen. Vad hade skribenten använt för ord för att få texten att förflytta sig framåt i tiden? Vi samlade alla tidsorden³¹ på tavlan. Jag gjorde ingen skillnad på omständigheter och konjunktioner. Eleverna fick sedan prova att skriva en enklare återgivande text om någon intressant händelse de upplevt på sista tiden. Uppmaningen var att använda så varierande tidsord som möjligt. Jag gick runt i klassen och stöttade under tiden de skrev och den här gången fokuserade jag bara på deras användning av tidsord. Elever som föll tillbaka i att enbart använda *sen* för att skapa kronologi påminde jag om de alternativa tidsorden på tavlan. När eleverna hade skrivit klart fick de läsa upp texterna för varandra. De var märkbart nöjda med resultatet. När eleverna lämnat klassrummet skrev jag upp alla tidsord från tavlan på ett blädderblock och hängde upp i klassrummet som stöd.

Olika processtyper

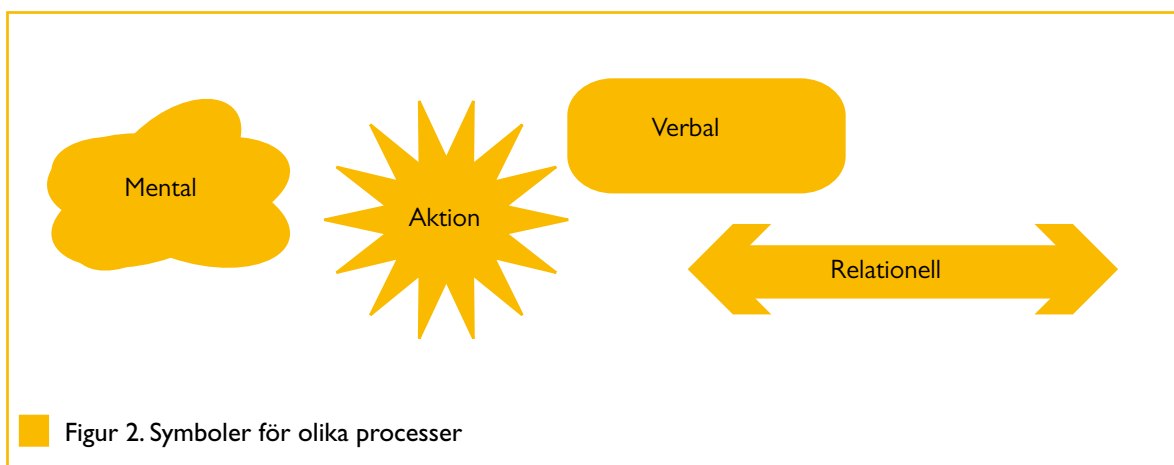
Nästa lektion, som var en halvklasslektion, inleddes med att vi kort repeterade de olika delarna i en narrativ. Sen delade jag ut min sons text³² igen. Jag talade om att vi under den här lektionen skulle försöka hitta några av hemligheterna bakom att de upplever att texten är så bra.

För att eleverna skulle få syn på hur olika processer präglar olika delar av texten så plockade vi tillsammans ut alla processer i texten. Vi inledde med att tillsammans hitta de tre genrestegen. Det visar sig inte vara helt enkelt. Genrestegen i Snofsis äventyr är inte lika tydliga som i texten om tjuren. Dessutom innehåller Snofsis-texten mer än en komplikation. Först blev jag lite orolig. Men svårigheten gav tillfälle till öppna frågor där alla ivrigt deltog i diskussionerna om var orienteringen slutade och komplikationssteget började. Jag vill här påpeka att det inte finns några absolut rätta svar. Det finns utrymme för tolkningar. Det viktiga är diskussionen där alla elever deltar. Det är under dessa diskussioner som elevernas metaspråk skapas. Min son har genom hela texten arbetat med de interpersonella resurserna i språket för att skapa spänning och deltagande. Genom att plocka ut de olika processerna i texten hoppades jag att eleverna skulle upptäcka ett fjärde steg som inte varit med i den korta texten dagen innan, dvs. evalueringarna. Rothery (1996) menar att händelserna i narrativen får betydelse genom att skribenten utvecklar de interpersonella resurserna. Det är den interpersonella resursen i evalueringarna som talar om för oss om händelserna är spännande, roliga, skrämmande osv. I evalueringarna utvärderas avbrottet i livsflödet. Jag hade vid min analys av deras första texter sett att evalueringar inte förekom över huvudtaget.

Eleverna tilldelades gröna och röda pennor. Den gröna färgen används för att markera processerna och den röda färgen för att markera satsens deltagare. Eftersom jag på sikt avsåg att också arbeta med hur man kan bygga ut textens deltagare så hade jag bestämt att vi skulle plocka ut både deltagare och processer från början. Eleverna läste en mening var och

³¹ Först, sen, lite senare, efteråt, därefter

³² Snofsis äventyr se bil.1



efter varje mening frågade jag eleverna vilket ord som berättade vad som hände i meningen. Jag sa att det ordet kallades för processen. Eleverna tyckte att det var lätt att plocka ut processerna i meningarna men en elev kände igen processerna som verb och undrade över detta. Jag gjorde inte någon stor dramatik av detta utan svarade att man också kunde kalla dem för verb men att nu när vi höll på att lära oss skriva riktigt bra narrativa texter skulle vi kalla dem processer. Eleverna blev nöjda och fortsättningsvis skrev jag alltid processer/verb på tavlan. Vi gick sedan över till att arbeta med textens deltagare. När jag frågade eleverna vilka som deltog i processerna så upplevdes svaret som självklart och eleverna var mycket engagerade. Alla följde med intensivt, även de eleverna som vanligtvis brukade få hjälp hos specialpedagogen på svensklektionerna. Till och med dessa elever fann uppgiften lätt vilket förvånade mig en del³³ och den ordinarie mentorn var om möjligt ännu mer förvånad. Vi upplevde båda att de gröna och röda pennorna var viktiga ingredienser för att skapa lugn och koncentration och därmed förståelse. Jag valde medvetet att hoppa över omständigheter och den blå färgen den här gången eftersom jag misstänkte att det kunde bli rörigt med tanke på att jag inte gjort skillnad på omständigheter och konnektiv tidigare utan istället valt att klumpa ihop dessa som tidsord.

När processer och deltagare var utplockade delade jag upp tavlan i fyra fält utan rubriker. Eleverna fick läsa upp processerna i texten och beroende på om det var en aktionsprocess, en mental process, en verbal process eller en relationell process³⁴ så placerade jag processerna i någon av de fyra spalterna. Jag bad sedan eleverna att två och två diskutera innehållet i de fyra spalterna. Vad hade processerna som stod i samma spalt gemensamt med varandra? För de allra flesta eleverna var det lätt att plocka ut vad som karaktäriserade alla de olika processgrupperna med undantag för de relationella processerna. Men efter att vi tillsammans hade samtalat om vad en relation var så blev även det en begriplig indelning. Varje spalt fick nu ett namn och en symbol (se fig.2).

³³ Se Tuija Rämös artikel: Genrepedagogiken i specialundervisningen

³⁴ Se artikeln om genrepedagogik

Processtyp, genresteg och evalueringar

Lektionen inleddes med att vi blickade tillbaka på de olika typerna av processer. Processerna fanns uppskrivna på ett blädderblocksblad, sparade sen föregående lektion. Texten om hunden Snofsi delades ut igen. Vi repeterade den narrativa textens olika delar. Eleverna fick sedan i uppgift att försöka koppla ihop delarna med olika processtyper. De fann då efter ett tag att i orienteringsfasen så dominerade de relationella processerna. Där fanns många beskrivningar av huvudaktörerna och platsen där handlingen utspelades. I komplikationssteget fanns alla de olika processerna men aktionsprocesserna dominerade. I lösningssteget fanns det någon aktionsprocess men steget dominerades av relationella och mentala processer. Vi diskuterade de olika processernas funktion i texten. Barnen uppfattade själva att aktionsprocesserna drev handlingen framåt och att de mentala och relationella processerna utvärderade det som hänt. Jag tyckte nu att det var lämpligt att införa begreppet evaluering. Jag förklarade det med att det var karaktärernas reaktioner på olika händelser i berättande texter. Lektionen avslutades med att vi tittade på processernas tempus. Eleverna kände till imperfekt sen tidigare och många såg genast att processerna stod i imperfekt. Jag uppmärksammade då eleverna på att det är den allra vanligaste tempusformen i berättelser.

Trots att lektionen i stort sett bara hade handlat om grammatik hade alla elever varit aktiva och intresserade. Ingen hade visat minsta missnöje. Snarare tvärtom kunde jag konstatera när jag lämnade klassrummet. Detta var visserligen en erfarenhet jag redan hade från liknande undervisning i andra klasser, men den här klassen var ju omtalad för att eleverna var omotiverade och hade låga resultat. Efter att eleverna gått var det åter dags för mig att skriva upp de nya begrepp som hade introducerats på blädderblocksblad och sätta upp i klassrummet som stöd för eleverna.

Deltagare och interpersonella resurser

Den här lektionen skulle vi ägna åt de röda orden i texten, dvs. deltagarna. Vi skulle också försöka hinna med hur man skapar engagemang i texten med hjälp av olika språkhandlingar och attityd, båda interpersonella resurser³⁵. Jag delade ut min sons text igen. Jag bad eleverna att titta på de röda orden, deltagarna i processerna. Hur många ord bestod de oftast av? Eleverna kunde snabbt konstatera att till skillnad från den första enkla texten om tjuren så bestod många av deltagarna i den här texten av flera ord. Ord som beskrev deltagarna. Jag introducerade begreppet nominalgrupper och vi diskuterade sedan vad det innebär för mig som läsare om det står *pojken sprang hem* eller om det står *den lilla ledsna pojken sprang hem*. Eleverna var genast med på att det blev intressantare att läsa satsen i version två där man fick reda på lite mer om pojken. Jag skrev sen upp ett antal korta satser med varierande deltagare som eleverna fick bygga ut. Det tyckte eleverna var en rolig övning. Det gav dem många tillfällen att använda sin kreativitet och att få skratta tillsammans inför roliga kombinationer.

35 Läs mer om interpersonella resurser i artikeln om genrepdagagik

Den interpersonella resursen – språkhandlingar

Vi hade redan tillsammans hittat flera sätt att göra texten intressant och skapa engagemang. Nu skulle vi gå vidare genom att titta på olika språkhandlingar. Vi fokuserade på dialogens inverkan i Snofsis äventyr, men vi gick inte in närmare på olika typer av språkhandlingars effekt på läsaren. Det rent skrivtekniska fick stor uppmärksamhet eftersom endast ett fåtal av eleverna kände sig säkra på hur man använder talstreck. Med facit i hand kan jag konstatera att vi hade behövt arbeta mer med dialogens innehåll. Elevernas erfarenhet av dialog är den de har på chatten varje kväll, vilket innebär mycket korta och summariska meddelanden som inte skapar engagemang i en narrativ om inte syftet är att skildra två personers chattkommunikation. Det här hade jag behövt synliggöra mer för eleverna.

Lektionen avslutades med att vi tillsammans konstaterade att det är viktigt att man som läsare får bilder i huvudet när man läser en text. Mitt ansvar som skrivare är att göra detta möjligt för läsaren genom att jag som skrivare dröjer mig kvar i de viktiga händelserna i narrativen och bygger upp spänningen där genom att använda mig av specifika³⁶ processer, utbyggda nominalgrupper och evalueringar. Eleverna upplevde nu att de fått grammatiska verktyg för att kunna lyckas med sina framtida narrativa texter.

Eget arbete med hjälp av nyförvärvade kunskaper

Efter att under flera lektioner djupstuderat texten om hunden Snofsi så fick eleverna nu åter titta på den betydligt enklare texten vi hade inlett med en vecka tidigare om tjuren som blir förhäxad. Uppgiften var att två och två försöka bygga ut den texten. Eleverna satte igång med stor iver, men stötte snart på patrull. Idén att det skulle vara enklare att utgå från en färdig text var inte helt lyckad. Trots att vi innan diskuterat vad som saknades i texten så hade flera elever svårigheter med att komma igång. Från att tidigare enbart ha skrivit på inspiration uppfattade de att det nu fanns ett fel och ett rätt och detta verkade hämmande. Jag kunde dock notera att min sons användande av den interpersonella resursen attityd då han gett hunden ett namn som tydligt speglade hundens karaktär hade gått hem. Vi hade under lektionen talat mycket om vad som gömde sig i ordet ”snofsig”. Eleverna försökte härma detta berättartekniska grepp nu men också långt senare i sina ämnesprov.

■ Bygga upp fältet

Rothery betonar vikten av att bygga upp kunskaper i fältet även när man skriver berättelser för att bryta mönstret av mer vardagsnära återgivande texter. Komplikationen riskerar annars mer att bli lite av vardagens upp och ner i livsrytmen istället för det äventyr som präglar berättelsen då vardagens lunk avbryts av något helt oväntat.

Min sons text hade en hund som huvudkaraktär. Jag märkte att detta tilldragit sig elevernas intresse. Jag bestämde mig på grund av detta intresse för att vi vid nästa lektionstillfälle skulle bygga upp klassens kunskaper om hundars liv. Jag visste efter information från klass-

³⁶ Med specifika processer avses t.ex. icke nukleära processer som *halta, muttra, snyfta, studsa* i motsats till nukleära processer som *gå, säga, gråta, hoppa*.

läraren att många av eleverna var svaga läsare. Jag plockade därför ut ett antal texter om hundar från läsantologier för år 3-4, dvs. relativt enkla texter.

Idag efter att ha läst mer av både Rothery (1996) och Christie (2005) skulle jag valt att arbeta annorlunda. Jag skulle ha låtit eleverna läsa böcker som handlar om hundar och hur man sköter dessa. Utifrån ett sådant faktamaterial hade det sedan blivit enklare för eleverna att fundera över vad som kan gå fel i en hunds liv. Jag var istället fokuserad på att bygga upp fältet på en lexikal nivå istället för att bygga upp kunskapsfältet. Vet man som skribent att hundar hör ljud som vi människor inte uppfattar så kan man låta något gå fel där eller om man vet vad en valp har för behov när den kommer till sina ägare är det enklare att fantasera vidare kring olika sönderbitna el-sladdar etc.

Istället för att bygga upp den här breda kunskapen i fältet hundars liv tillsammans med människor så läste vi korta skönlitterära texter om hundar med hjälp av stafettläsning. Vi återknöt sedan till våra processer och letade efter specifika processer som hörde ihop med hundar och hundars liv. Vi hittade aktionsprocesser som vifta, skutta, gräva, sno runt, krafsa och hoppa. Vi hittade verbala processer som morra, gnälla, gläfsa, gny och skälla. Det här var nyttigt för eleverna som har svenska som andraspråk. Orden var nya för de flesta eleverna i klassen. De nya orden skrevs som vanligt upp på blädderblocksblad som sparades. Vi kunde också konstatera att de mentala och relationella processerna inte skilde sig från dem vi hittat i texter om människor. Jag upplevde att eleverna tyckte om att arbeta på den här lexikogrammatiska nivån av språket samtidigt som vi hela tiden växlade perspektiv mellan lexikogrammatiken och att se på texten som helhet och dess sociala kontext. Det blev plötsligt roligt att ha svenska. Jag som lärare var hela tiden med i deras lärande. De blev inte lämnade till sitt öde. Min stöttning och stöttningen från kamraterna gjorde arbetet med grammatiken roligt.

Gemensamt skrivande

För att lättare komma igång med det gemensamma skrivandet hade jag beslutat mig för att det gemensamma skrivandet skulle utgå från en bildserie som handlade om en hund som inte ville bada. Bildserien³⁷ innehöll fyra bilder som steg för steg skildrade en husses kamp med att få ner sin hund i badkaret.³⁸ Det slutade med att det är husse som ligger i vattnet istället för hunden. Jag hade använt bildserien i andra klasser och visste att den brukade fungera. Det gjorde den även den här gången. Eleverna hade massor av idéer med en gång. Under skrivandet så hade eleverna de olika genrestegen på tavlan. På väggen fanns tidsord och de olika processerna uppskrivna samt de utbyggda nominalgrupperna. Vi hade när vi talade om aktionsprocesserna talat om vikten av att använda processer som tydligt talar om vad som händer. Vi talade också om hur de verbala processerna kan ge oss information om personernas reaktion genom att de är specifika. Evalueringarna hade vi också ägnat mycket tid.

Under det gemensamma skrivandet var eleverna hela tiden aktiva och kom med förslag på hur vi skulle skriva. Det var dock jag som lärare som var ledare och återförde dem till

37 Blomqvist & Garpe, 1960

38 Se bilaga 2 Gemensam text till bildserien

de olika kvalitéer som vi hade bestämt att texten skulle innehålla. Eleverna sökte också hela tiden stöttning i informationen på tavlan och på blädderblocksbladen. Fokus kom nu att handla om innehåll och språkets grammatiska resurser. Mindre tid ägnades åt de rent skrivtekniska färdigheterna. Eleverna kunde t.ex. föreslå att nu borde texten ha en dialog istället för att de sa ”Du glömde använda talstreck eller stor bokstav.” I min iver att arbeta så mycket som möjligt med språket så missade jag som lärare en viktig skrivteknisk färdighet och det var textens styckeuppdelning. Trots att de olika genrestegen underlättar för eleverna att förstå när det ska vara nytt stycke. Detta glömde jag bort. Det märktes också senare i elevernas egenproduktion.

När texten om hunden Max som inte ville bada var klar var eleverna mycket nöjda. De tyckte själva att de skrivit en väldigt bra text och längtade efter att nu få pröva sina vingar och skriva en egen text (se Bilaga 2).

■ Individuellt skrivande med stöttning

Jag hade bestämt mig för att pröva lite olika ingångar i det egna skrivandet. Temat skulle hela tiden kretsa kring hundar och hundars liv. Eftersom jag tyckte att arbetet med bildserier fungerat bra så skulle första texten få stöd av en bildserie eftersom de olika händelserna redan är klara. Eleverna riskerade inte att göra avståndet mellan komplikation och lösning alltför kort såsom varit fallet i de texter eleverna skrivit innan vi påbörjade den genrepedagogiska undervisningen. I de texterna kunde huvudpersonen bli instängd i en grotta i öknen på rad fem i texten. På rad sex hittar han en nyckel på marken och är på nästa rad räddad och på väg hem.

Bildserien som jag valde var från ett gammalt läromedel av Björseth et al. (1974). Idag skulle jag inte välja att överhuvudtaget använda en bildserie. Bildserierna lämpar sig väl för de återgivande texterna, men är inte lika lämpliga som utgångspunkt för den narrativa berättelsen. De skildrar oftast vardagens små förtretligheter men saknar narrativens större krav på en mer komplex komplikation som hör ihop med ett äventyr. Bildserien jag delade ut var ett typiskt exempel på hur vardagens lugna rytm störs av att något inte blir riktigt som man tänkt sig. Den handlar om en husse som är ute på skidtur med sin tax. Snön är djup och taxen blir trött och orkar inte ta sig fram. De blir tvungna att vila och på hemvägen får taxen sitta i husses ryggsäck. Det är m.a.o. ingen större dramatik. Eleverna tog sig dock an texten med frenesi. Den dramatik som saknades skapade de högpresterande eleverna själva. Under skrivandet gick jag runt och försökte hjälpa eleverna så gott det gick. På tavlan fanns genrestegen att tillgå och på blädderblocksbladen kunde eleverna som vanligt se exempel på såväl processer och utbyggda nominalgrupper som tidsord. Den gemensamma texten var också uppsatt. Det var endast de svagaste skrivarna som inte riktigt kunde utnyttja informationen. Jag beslutade mig för att de följande lektionerna ge individuell stöttning. Jag ville tillsammans med eleverna utvärdera deras texter med hjälp av en bedömningsmall³⁹ för berättande text som jag utarbetat delvis med hjälp av John Polias.

39 Se bilaga 3 Bedömningsmall

Stöttning och feedback på utkast

Jag träffade eleverna en och en. Vi gick igenom bedömningsschemat. Mitt mål var att eleverna skulle lära sig att självständigt använda schemat för att stötta kamrater, men också som stöd i det egna arbetet. Det fungerade bra när jag var med. Men få av eleverna kunde efter mina 12 lektioner använda schemat självständigt. Det hade behövt mycket mer träning. Jag märkte vid genomgången med eleverna att de flesta glömt vad evalueringar var för något. Det som alla eleverna kom ihåg bäst var de olika genrestegen. De svagaste skrivarna behövde hjälp med att hålla sig till *en* komplikation som de skulle utveckla. De tenderade att låta huvudpersonen drabbas av den ena svårigheten efter den andra som sedan fick enkla och snabba lösningar. Jag blev ofta tvungen att vara mycket handfast i min stöttning. ”Skriv bara om problemet med den djupa snön. Låt inte hunden dessutom träffa en tik och få valpar samtidigt som husse hinner gifta sig och hans fru dö.” Under stöttningen arbetade vi mycket med de interpersonella resurserna.

Fortsatt skrivande med stöttning men utan bildserie och kamratrespons

Eleverna fick nu friare tyglar. De erbjöds en rad olika ämnesuppslag till olika typer av berättelser. Det visade sig vara svårare att komma igång. Jag krävde att de gjorde en planering till sin berättelse där de hade funderat på när, var och vilka som skulle delta i berättelsen, vilket problem huvudpersonen skulle drabbas av. Jag betonade vikten av att också ha funderat ut en lösning på problemet innan de började skriva. Om man inte vet hur problemet ska lösas är det lätt att det blir en nödlösning av typen; huvudpersonen vaknar upp ur en mar-dröm. Många av eleverna hade svårt att förstå vad det innebar att planera sitt skrivande. De ville bara sätta igång. Men med intensiv stöttning så fick även de eleverna som hade störst problem ihop en planering. Planeringen skedde på halvklasslektionerna, vilket var en förutsättning för att hinna med alla de elever som behövde hjälp. Eleverna hann påbörja sina berättelser men blev långt ifrån färdiga. De uppmanades att skriva färdig texten hemma.

På nästa halvklasslektion fick kamraterna läsa igenom texterna. Första uppgiften blev att läsa igenom orienteringen. Jag inledde lektionen genom att läsa upp ett antal orienteringar från texter skrivna av mina egna barn. Jag frågade sedan eleverna om de kunde gissa vad som skulle hända i berättelsen. Det fungerade i alla fallen. Eleverna kunde ana sig till hur berättelsen skulle utveckla sig, orienteringens syfte. Rothery (1996) menar att det inledande steget i berättelsen, orienteringens syfte, är att skapa ett sammanhang för de händelser som följer. Det är mer komplext än att presentera huvudpersonen och platsen där händelserna utspelar sig. Varje narrativ har en orientering som orienterar läsaren/lyssnaren mot vad som sen ska komma. Skribenten skapar en kontext för att man ska förstå vad som kommer längre fram i den narrativa texten.

Vi talade om vad ordet orientering innebär. Jag betonade att en bra orientering innebär att läsaren får en viss känsla för vad som kommer att bli problemet i berättelsen. Jag bad nu eleverna att två och två läsa upp orienteringarna i de texterna de skrivit för varandra. Kompisen skulle sedan gissa vad han trodde texten handlade om fortsättningsvis. Kunde inte kompisen ana det trots att han/hon hade lyssnat ordentligt så måste något ändras eller läggas till i texten. De uppmanades att hjälpa varandra med detta.

Dekonstruktion av text

Jag hade efter att ha läst de texter eleverna hittills producerat bedömt att de behövde ytterligare explicit undervisning kring hur man bygger upp de olika genrestegen men också kring hur man utnyttjar språkets interpersonella resurser för att skapa spänning. Vi läste därför ännu en hundtext. Det var ett utdrag ut boken *Spring Fanny! Spring!* Mitt syfte med att läsa texten var att tillsammans med eleverna fundera kring vilka berättarknep författaren använder. Ytterligare ett syfte var att tala om vikten av att ha en bra lösning på problemet. Jag tänkte mig också att textens innehåll skulle fungera som en stimulans till ännu en text som eleverna skulle skriva senare i veckan. En skönlitterär text fungerar ofta som stimulans vid de nationella proven i svenska. Jag har dock noterat under åren att många av eleverna inte uppfattar kopplingen. Jag ville nu explicit visa för eleverna vilket stöd man kunde få av en skönlitterär text för sitt eget skrivande. Den här gången skulle de skriva helt utan stöttning för att jag skulle få ett bedömningsunderlag för hur vi skulle gå vidare och vilka elever som behövde fortsatt stöttning. När vi hade läst och diskuterat texten berättade jag att jag ville att de skulle hämta inspiration i texten. Texten handlade om önskningar och drömmar som huvudpersonen kämpade hårt för att uppfylla. Eleverna fick förslag på rubriker till texterna som skulle skrivas dagen efter. Nästa dag när eleverna satte sig ner för att skriva var alla mycket allvarliga. Stöttning i form av blädderblocksblad fanns fortfarande uppsatta. Den koncentrerade tystnaden som spred sig i rummet var något klassen inte upplevt så ofta i samband med enskilt skrivande. Det var den alldeles speciella tystnad som uppstår i ett klassrum när alla elever i klassen känner att de vet och förstår vad som förväntas att de ska göra. När jag hade suttit och tittat på dem en stund fylldes jag av en jublande glädje och kunde inte låta bli att utbrista: "Vad duktiga ni är! Jag kan inte tro att det är ni som sitter här så koncentrerade." "Det är du som har lärt oss, svarade en av de stöddiga killarna som inte alls ville samarbeta i början".

Efter en stund kom en annan av de så kallade stökiga eleverna fram och tyckte att han nog var färdig. Jag läste igenom texten och kunde konstatera att hans orienteringssteg var fantastiskt men att komplikationssteget inte levde upp till samma kvalitéer. Jag påpekade detta för eleven som självmant sa: "Jag går ner och skriver om det steget". Tjugo minuter senare var han där igen. Nu var det lösningen som inte riktigt höll. Jag insåg att det var lite för mycket att begära att eleven ännu en gång skulle gripa sig an texten. Men jag dristade mig ändå till att påpeka bristen och väntade på utbrottet som inte kom utan istället förvånade han mig ännu en gång genom att säga: "Jag vill gärna förbättra även den delen". Och med bestämda steg försvann han ner till sin bänk. Så här skrev den här eleven när vi utvärderade arbetet de gjort tillsammans med mig: "Jag tycker det är bra att Britt har varit här. Det blir så lugnt och tryggt då och man vet vad man ska göra och man lär sig så mycket".

■ Slutord

Ovanstående artikel är en del av en kandidatuppsats där jag avser att utvärdera resultatet av den beskrivna undervisningen med hjälp av den systemiska funktionella grammatiken. Uppsatsen beräknas vara klar i oktober 2008 och läggas fram på institutionen för nordiska språk på Stockholms universitet.

■ Litteratur

- Björseth, B. Blomqvist, S. Garpe, H.(1974), *Svenska för grundskolan Nacka*: Esselte studium AB.
- Christie, F. (2005), *Language Education in the Primary Years*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd.
- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket, Stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Rothery, J. (1996), Making changes: developing an educational linguistics. I: Hasan, R. & Williams, C. (eds.), *Literacy in Society*. London: Longman.

Snofsis äventyr

I ett förnämt och stiligt hus, som låg intill en stor skog bodde Snofsi, en högfärdig liten pudelflicka. Snofsi var speciellt högfärdig över att hon hade en så fin och vit päls. Ingen annan hund var så fin och vit som hon, brukade hon säga till alla andra hundar som hon mötte. Varje kväll gick hon ut på en promenad i den stora skogen. Snofsi var också en mycket lydig hund, så när hon gick på sina skogspromenader behövde hon varken husse eller matte med sig.

En kväll när hon som vanligt var ute och promenerade mötte hon grannens bulldog. När Snofsi fick syn på bulldogen kunde hon inte låta bli att utbrista:

Usch, vad du luktar. Du är verkligen en mycket smutsig hund. Du borde bada lite oftare. Självd badar jag varje dag men så är jag också en mycket fin hund till skillnad från vissa andra hu...

När Snofsi kommit så långt i sin förmaning blev hon avbruten av bulldogens ilskna skällande.

Snofsi blev så rädd att hon rusade rakt ut i skogen. Hon bara sprang och sprang med dunkande hjärta.

Till slut stannade hon upp alldeles utmattad. När hon hämtat andan började hon titta sig omkring. Hon visste inte alls var hon befann sig. Hon hade kommit vilse. Överallt stod det bara en massa höga träd och inte ett enda hus kunde hon se. Hur skulle hon hitta hem igen? Hon började darra i hela kroppen av rädsla. Tänk om hon blev kvar i skogen för alltid. Snofsi var alldeles förtvivlad.

Då fick hon en lysande idé. Hon skulle backa ut ur skogen genom att fästa blicken på ett och samma träd och så gå rakt bakåt då borde hon komma tillbaka till stigen. Hon hade ju sprungit rakt in i skogen då borde hon också kunna backa raka vägen ut. Snofsi tog sikte på ett träd och började backa. När hon gått några meter måste hon ta sikte på ett nytt träd. Hon gick och gick. Hon snubblade och rev sig. Det började blödda från ena bakbenet. Pälsen var inte längre så vit och fin. Men vad brydde sig Snofsi om pälsen. Hon ville bara komma hem till huset i skogens kant.

Till slut var hon tillbaka på stigen. Långt borta såg hon ljuset från huset där hon bodde. Hon släpade sig hem alldeles utpumpad.

Efter den händelsen var Snofsi aldrig mer högfärdig varken mot grannens bulldog eller någon annan hund.

När Max skulle bada

I ett hus på landet bodde för länge sen en husse och hans stora lurviga hund, Max. Max avskydde att bada. Men husse Karl ville ha en ren och fin hund som luktade gott.

En kväll ville husse Karl bada sin hund Max.

Plötsligt hörde Max hur husse spolade upp vatten i badkaret.

Usch, nu vill husse att jag ska bada igen, tänkte han. Det tänker jag inte göra. Jag hatar att bada i det trånga lilla badkaret. Jag gömmer mig under husses säng.

Kom Max! Badvattnet är klart, ropade husse. Men Max kom inte.

Var är Max, undrade husse. Max kom du måste bada. Du stinker fruktansvärt. Jag skäms för dig. Husse letade överallt.

Till slut hittade han Max under sin säng.

– Fy, Max du måste bada. Du stinker värre än en gris, utropade husse.

Sen satte husse på Max ett koppel och började dra honom mot badrummet. Max kämpade emot. Han satte sig på baken och stretade emot med framtassarna.

Efter en stund hade husse ändå lyckats få Max till badrummet. Husse var trött, arg och svettig. Nu stank både Max och Karl.

Husse Karl fångade ilsket in Max och lyfte upp honom med ett stadigt grepp om Max mage och försökte sätta honom i badkaret. Max sprattlade vilt med tassarna, gläfsste och morrade hotfullt mot Karl.

Till slut kom Max loss med en våldsam spark i husses mage. Husses glasögon flög av och han ramlade själv med ett plask i badkaret. Max sprang iväg med viftande svans.

Efter en stund kände han själv att han luktade illa. Han hörde husse gråta i badrummet och bestämde sig för att bada trots allt. Då skulle han kanske få ett ben av husse och husse skulle bli glad igen.

Max gick in i badrummet och hoppade i badkaret. Husse kramade lycklig om Max och sen lekte de länge tillsammans i badkaret.

Bilaga 3

Bedömningsmall för berättelser

Kontrollera att följande finns med:	J	K	L	J	K	L	J	K	L
En intressant och passande titel									
Genresteg	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Orientering som innehåller:</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
När									
Var									
Vem									
Bakgrundsinformation									
<i>Komplikation (problem)</i>									
Några händelser									
<i>Ytterligare komplikationer (frivilligt)</i>									
<i>Evaluering</i>									
<i>Lösning</i>									
<i>Koda(frivilligt)</i>									
Språket	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Detaljer om platsen s									
Detaljer om hur huvudpersonerna									
Detaljer om andra viktiga saker i berättelsen									
Beskrivs händelser, tankar och vad som sägs i detalj									
Beskrivs var, när, hur och varför i detalj									
Används relationella eller mentala processer(verb)för att evaluera händelser i berättelsen									
Förstår man överallt i berättelsen vem skrivaren berättar om									
Hänger idéerna i berättelsen ihop									

7 Genrepedagogik i det specialpedagogiska arbetet

Tuija Rämö

Bakgrund

I denna uppsats kommer jag att berätta om genrepedagogik i mitt specialpedagogiska arbete med två elever med speciella behov samt med en elev som går i en vanlig klass i de högre åldrarna i Knutbyskolan.

Jag arbetar som specialpedagog i en av Knutbyskolan årskurser för elever för de högre åldrarna. Jag är speciellt ansvarig för två elever med särskilda behov som har varit integrerade i en vanlig klass. Förutom detta är jag specialpedagogiskt ansvarig i samma årskurs som mina elever går i och har även haft ansvaret över genrepedagogiskt textarbete i en av årskursens två klasser.

Hösten 2007 gick jag tillsammans med sex andra pedagoger från Knutbyskolan John Polias utbildning *Language & Literacy Classrooms Applications of Functional Grammar, Tutor Program*. Sedan genomgången certifierad genrepedagogutbildning har jag utövat genrepedagogik och funktionell grammatik såväl med mina elever med speciella behov som med de av klassens elever som har behövt extra stöttning i sitt skrivarbete inom olika genrer.

Ursprungligen hörde mina elever med speciella behov till en samundervisningsklass som bestod av fem elever med långsam inlärningstakt. I en samundervisningsklass kan eleverna läsa enligt grundskolans eller grundsärskolans läroplan. Före utbildningen hos John Polias hade vi i den dåvarande samundervisningsklassen arbetat med det explicita arbetssättet främst genom att undersöka, läsa, rita, skriva och spela teater. Vi hade försökt att befästa cirkeln för undervisning och lärande, Teaching-Learning Cycle (i Dare och Polias 2004, s.62) genom att bygga upp kunskap, modellera och dekonstruera kunskapen, konstruera en text gemensamt och slutligen genom en självständig textkonstruering. Vi hade också genomarbetat de flesta av de explicita övningar från Gibbons (2006) bok *Stärk språket stärk lärandet* som vi använde i skolan. Vissa delar av övningarna hade jag anpassat så att övningarna kunde genomföras av samundervisningsklassens elever. Sedemera avvecklades samundervisningsklassen och eleverna integrerades i sina klasser i respektive årskurser. Redogörelsen nedan handlar om undervisningen med eleverna Tamer, Mariam och Ömer kring genrepedagogiken i en integrerad skolklass. Elevernas namn är fingerade och de heter något annat i verkligheten.

Tamer

Tamer var en glad och trevlig 11-årig pojke med ett diagnostiserat lindrigt begåvningshandikapp. Han hade varit min elev sedan hösten 2004 då han kom till skolans samundervisningsklass. Numera var han integrerad i en vanlig klass. Tamer var social och tyckte om att kommunicera med människor. Han samtalade gärna och berättade olika historier, ibland återgav historierna händelser ur det verkliga livet, ibland var de fabulerade. Tamer hade ett annat modersmål än svenska men den ene förälderns familj hade bott i Sverige i flera gene-

rationer. Läsning var mycket svårt för Tamer och han hade inte riktigt knäckt läskoden än. I hans läsloggbok hade jag i augusti 2007 skrivit så här: *Tamer läste boken (Moa går i skolan, K. Danielsson, 2001). Efteråt samtalade vi om bokens ämne och han skrev, med min hjälp, egna meningar om texten med lösa bokstäver. Kämpade emot, hade ingen riktig motivation.*

I september samma år har jag noterat följande om Tamers läsning: *I dag var det mycket motigt för Tamer, när han skulle skriva om boken. Tamer säger att han får läsa för ofta! Säger sig inte kunna bokstäverna och har svårt att komma ihåg dem. Måste nog repetera bokstäverna igen. Verkar inte vara motiverad. Skrev till sist två meningar och ritade en bild till sin text, men orkade inte färglägga bilden. Verkar sakna motivation även för ritning.* Under de åren som Tamer hade varit min elev hade han fått kämpa mycket med läsning och skrivning. Jag hade försökt att variera övningarna så att han fick läsa tunna, lättlästa böcker, skriva med lösa bokstäver och för hand om böckerna och rita en bild till sin egen text. Han brukade tycka om att rita och hade utvecklats mycket i ritandet. Hans bilder var charmiga och uttrycksfulla och han fick ofta beröm för dem. Ritandet använde jag som motivationshöjare för att komma vidare med Tamers litteracitet samtidigt som ritandet och de andra kreativa insatserna kunde användas för att bearbeta språket, språklig förståelse och verbalt återberättande. Tamer själv verkade dock sakna en djupare motivation för läsning och skrivning, samtidigt som han började bli medveten om att han var den enda i klassen som inte läste än.

Gunnar Kyhlén (1991) som har undersökt begåvningshandikappade skriver att dessa kan lära sig, men att det tar längre tid för dem att lära sig och att deras lärande avstannar på en lägre nivå än normalbegåvades lärande. Jag kände ett stort behov av att hitta ett nytt sätt att gå vidare med läsningen och kände en oro över att tiden började bli knapp med tanke på Kyhléns resonemang om att begåvningshandikappades lärande avstannar på en lägre nivå. Samtidigt hade jag ett stort förtroende för att Tamer skulle kunna lära sig att läsa och bli en mer litterat människa.

■ Mariam

Mariam var en mycket söt och skolaktig flicka på 10 år. Hon hade för några år sedan kommit till skolan från en specialskola. Mariam hade gått ett år i samundervisningsklassen men var numera integrerad i samma klass som Tamer. Mariam och Tamer hade dock inte mycket gemensamt för övrigt och för det mesta arbetade de numera enskilt även när de befann sig i samma grupprum.

Mariam hade ett funktionshinder inom autismspektrumet och hennes kommunikationsförmåga var begränsad. Trots den bristande kommunikationsförmågan stortrivdes Mariam i den vanliga klassen. Hon lärde sig utantill väldigt fort och var mycket duktig i stavning och glosor. Hennes stora svårighet var att förstå information, tolka den och framförallt att omvandla informationen till en egen produkt. Monica Eriksson (2003) skriver om autistiska barn i boken *Fräknar på hjärnan*: ”Även om barnet lär sig att tala, använder det sällan språket till kommunikation, utan bara till att förmedla sina behov eller till upprepningar, ekolali” (s. 18).

Mariam utvecklades dock ständigt och från att hade varit en flicka nästan utan tal och senare med ekolali, ville hon numera gärna delta i klassens diskussioner. Det var dock

fortfarande svårt för Mariam att göra sig förstådd både muntligt och skriftligt. Även Mariam kom från ett hem med ett annat modersmål än svenska men hennes föräldrar använde det svenska språket mer med henne än med de andra barnen i familjen. En anledning till att föräldrarna använde svenska språket i kommunikation med Mariam var Mariams mycket begränsade språkliga kommunikationsförmåga vilket är vanligt inom autismspektrumet. Den stora utmaningen med Mariam var att utveckla hennes språk och läsförmåga så att hon kunde inhämta information, bearbeta informationen och sedan med egna ord redovisa den nya kunskapen.

■ Ömer

Ömer var en 11-årig pojke som jag kom i kontakt med i min egenskap av specialpedagogiskt ansvarig för årskursen han var elev i. Klasslärarna var oroliga över att Ömer inte skulle uppnå grundskolans kunskapsmål. Han hade haft extra stöd under sin skoltid både av speciallärare och av modersmålslärare och hade en begränsad utveckling i svenska såväl som kunskapsluckor i matematik. Han var inte den enda eleven med svårigheter i klassen, men han var en av dem som lärarna ängslades mest över. Ömer hade svårt att lyssna, tala och förklara på svenska och även i läsning var hans LUS-resultat låga⁴⁰.

Min uppgift var att göra ett ITPA-test (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) med honom för att få fram hans kunskapsprofil. ITPA-testet visade att Ömer inte hade någonting avvikande i processdelen, men att hans kunskaps- och miljödelen i testet låg mycket lågt. Ett lågt resultat i kunskaps- och miljödelen kan delvis tänkas bero på begränsade kunskaper i språket, i detta fall i svenska språket. Processdelen däremot visade att han troligen inte hade några elementära inlärningssvårigheter.

Ömer var född i Sverige och hade ett annat aktivt modersmål än svenska. Han hade gått i samma skola sedan sexårsklassen. I Ömers fall var det viktigt att få honom att utvecklas i svenska språket. Det var viktigt att väcka hans vilja att kommunicera och berätta på svenska samt att öka läsförståelsen. Han hade svårt att läsa mellan raderna och att tänka sig in i en annans situation. Han behövde även utveckla sitt skrivande, han hade svårt att producera text, såväl narrativa texter som beskrivande rapporter.

■ Textarbetet kring olika genrer med Tamer, Mariam och Ömer

■ Den narrativa genren

Efter att ha avslutat Polias certifierade genrepedagogutbildning ledde jag sedan hösten 2007 skrivarbetet i klassen. Tamer och Mariam var med i klassen när jag hade en gemensam genomgång av olika textgenrer.

Under hösten arbetade vi med ett ögonblicksskrivande, som är en del av den narrativa genren. Eleverna hade uppgift att dröja kvar och detaljerat berätta en kort stund så att läsaren fick en levande bild av stunden. För att stimulera skrivandet bad jag eleverna att tänka

⁴⁰ LUS är ett läsutvecklingsschema som används som kvalitativt instrument för att kartlägga och dokumentera elevernas läsförmåga och läsutveckling.

på en händelse under morgonen, på skolvägen eller under rasten. Det var tillåtet att skriva om vardagliga saker.

Senare fick eleverna även en serie av händelsebilder för att med bildernas hjälp kunna berätta en berättelse där ett ögonblick var inbakat. Bildernas fält och de specifika orden genomarbetades gemensamt enligt *cykeln för undervisning och lärande* (Hedeböe & Polias 2008). Författarna kallar dessa aktiviteter Bygga upp kunskap, Modellering och dekonstruktion, Gemensam konstruktion och slutligen Självständig konstruktion och menar att läraren i dessa aktiviteter ger eleverna de stödjande strukturer som eleverna behöver för att utveckla nya kunskaper, nya strukturer och nya kompetenser. När eleven har anammat dessa tar läraren bort stödinsatserna, men är beredd att ge nya stödinsatser för eleven, beroende på elevens behov. På engelska kallas denna typ av stöttning för scaffolding som egentligen betyder byggnadsställning. Metaforen är värd att hållas i minnet.

Jag samtalade med klassen om berättargenrens textstruktur, syfte och kontext och skrev de olika delarna på tavlan: Rubrik, Inledning (när, vem vad, var), Händelser med evaluering (en tanke- eller känslouttryck), Problem och Lösning med evaluering.⁴¹ Därefter ägnade jag tid åt att berätta om den narrativa genrens historia, om berättandet vid lägerelden och om bröderna Grimms samlarverk. Vi samtalade om att den narrativa genrens syfte var och är att roa och att förmedla kunskap och moral. Vi studerade tempus i den narrativa genren och konstaterade att den utspelas i dåtid, i preteritum. För att göra tempus tydligt för eleverna fick de i uppgift att förändra en saga som var i presens till preteritum. Vi samtalade också om beskrivande ord och hur en bra text väcker en inre bild hos läsaren. En särskild lektion ägnades åt att byta ut de vardagliga orden mot mer specifika ord som passade i den narrativa genrens kontext. Till

sist läste jag en narrativ text av en 10-årig elev som hade svenska som modersmål för att ge förebilder och inspiration för eleverna.

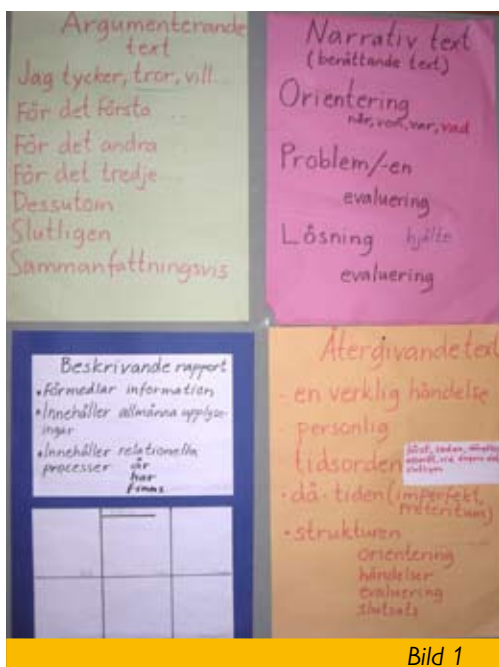
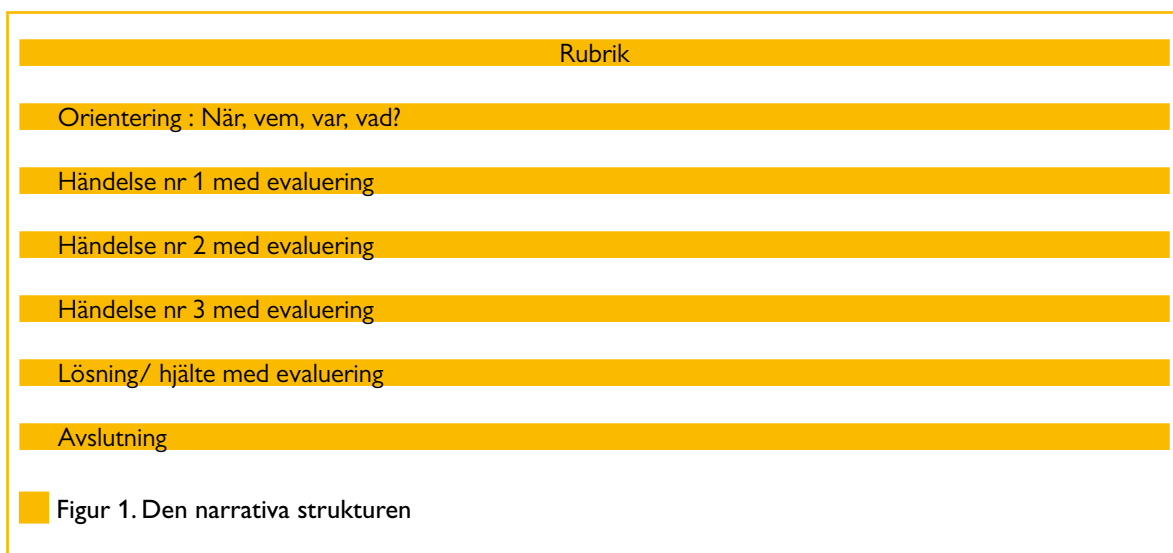


Bild 1

Arbetet med den narrativa genren med Tamer
Tamer hade till uppgift att först rita ett ögonblick, sedan berätta det han hade ritat för en vuxen och slutligen med den vuxnes hjälp skriva ner det. Under lektionerna var vi oftast flera vuxna som gick runt i klassen och stöttade eleverna på olika sätt. Tamer fick dock enskild hjälp efter lektionen för att kunna genomföra berättar- och skrivdelen av övningen. Eftersom han inte skrev själv tog det ganska lång tid att genomföra alla dessa delar. Det var dock viktigt att han skulle få möjlighet att öva berättandet muntligt. Gibbons (2006) skriver att det är viktigt att eleverna, särskilt de yngre eleverna får möjlighet att dagligen lyssna, tala,

41 För varje genre gjorde jag även en färgglad affisch där textstrukturen tydligt var presenterad. Dessa affischer hängdes på väggen i klassrummet (se Bild 1).



skriva och läsa. För Tamers egen delaktighet i klassen var det viktigt att han fick genomföra övningen genom att rita den eftersom han ännu inte skrev.

Arbetet med den narrativa genren med Mariam

I början var Mariam beroende av min hjälp för att komma igång med skrivandet. Jag fick hjälpa henne att tänka på någonting som hon ville berätta om. *Vad gjorde du i morse innan du kom till skolan?* eller *hände det något särskilt under rasten som du skulle vilja skriva om*, var frågor som jag använde för att få henne att minnas en liten händelse som hon ville skriva om. Hon var ivrig, ryckte mig i armen, när jag gick runt i klassen och ville ha min hjälp. Hon behövde särskilt hjälp med den kronologiska ordningen så att berättelsen skulle bli sammanhängande. Hon hade en tendens att blanda ihop flera händelser så att det blev nästan omöjligt att hitta en röd tråd i hennes berättelse. Hon hade flera enskilda lektioner hos mig under vilka jag stöttade henne i textens struktur, språkliga drag och ordförråd. Det dröjde några veckor innan hon själv skrev om sitt första ögonblick. Ögonblicket handlade om rasten och hur hon busade med mig och med sin klasskamrat Tamer. Hon visade glatt sin text för mig och skrattade hjärtligt.

För att befästa den narrativa strukturen hos Mariam gjorde jag ett särskilt rutsystem för varje textdel. I rutorna hade jag skrivit, Rubrik, Orientering (när, vem, var, vad), Händelser med evaluering och Lösning/ hjälte med evaluering. I rutorna kunde Mariam skriva olika delar i den berättelse hon arbetade med. När hon hade skrivit klart, kopierade hon texten på ett papper eller skrev rent den på en dator. Rutsystemet underlättade styckefördelningen i berättelsen. Det blev tydligt för Mariam att texten i varje ruta skulle skrivas separat (se Figur 1).

Arbetet med den narrativa genren med Ömer

Ömer deltog givetvis i klassens skrivtimmar. Han var ovan att skriva lite mer än några rader och undervisningen om textstruktur, syfte och kontext verkade helt främmande för honom. I början satt han för det mesta tyst och tittade bort, som om undervisningen inte skulle beröra honom. Han hade en drömmande blick och han verkade inte vara närvarande. Klassläraren

hade berättat för mig att Ömer var den elev i klassen som det var svårast att fånga genom berättelser, något som läraren använde sig mycket av i sin undervisning. Detta hade väckt tankar om att Ömer möjligen hade någon auditiv defekt eller skada.

Den enda gång under mina lektioner med den narrativa genren som Ömer blev lite ivrig var när han fick en bildserie med en man som halkade på ett bananskal. Han fick ofta komma efteråt till mig och slutföra sitt skrivande enskilt hos mig. Då hade vi möjlighet att tillsammans samtala om textens syfte, mottagare och händelseförlopp. Han fick också hjälp med de nödvändiga länkorden (*först, sedan, därefter, efter dagens slut och slutligen*), kronologisk följd och andra språkliga drag. Jag förklarade för honom precis som jag hade förklarat för hela klassen att den narrativa genren skrivs oftast i dåtid. Vi samtalade också om situationskontexten och hur orden kan bytas ut från vardagliga till mer specialiserade eller skolspråkliga. Så småningom växte Ömers kännedom om skrivandet och han började skriva mer självständigt.

■ Den argumenterande genren

I samband med den argumenterande genren arbetade klassen med Barnkonventionen. Den största uppgiften blev att väcka barnens tankar. Vad tycker jag egentligen och varför, vad har jag för åsikt? Till vilken konsekvens leder min åsikt?

Den förenklade argumenterande genren bygger på en personlig åsikt som man sedan propagerar för genom sina olika argument. Den argumenterande texten avslutas med en förstärkning av åsikten. Eleverna fick lära sig denna struktur samt de sammanlänkande orden *för det första, för det andra, för tredje, dessutom, slutligen och sammanfattningsvis*.

Eleverna skrev argumenterande texter om väldigt närliggande ämnen som *Jag vill ha ett husdjur, Jag vill ha mindre läxor, Jag vill ha ett längre sommarlov* eller *Jag vill ha en sommarskola*. Vi gick noga igenom att varje åsikt måste följas av flera argument och att man måste fundera på åsiktens konsekvens.

Med den argumenterande genren arbetade jag efter samma struktur med Tamer, Mariam och Ömer. Dessa elever fick alltid extra stöttning av mig efter den gemensamma lektionen i stora klassen.

Arbetet med den argumenterande genren med Tamer

För det mesta fick Tamer argumentera för sin åsikt muntligt. Detta gjorde vi ofta när vi hade en enskild lektion. Jag tyckte att det var viktigt att väcka Tamers förmåga att tänka, utveckla tanken, diskutera den och hjälpa honom att hitta flera argument för sin åsikt. Med tanke på Tamers begåvningshandikapp behövde han ofta stöttning i tänkandet.

Arbetet med den argumenterande genren med Mariam

I slutet av vårterminen skrev Mariam en argumenterande text nästan självständigt. Mariam hade fått extra undervisning i den argumenterande genren under våren när hon hade en enskild lektion hos mig. Vi samtalade och skrev om lätta ämnen som *Jag tycker att glass är gott*. Syftet, även för henne, var att få henne att tycka till och att hon skulle kunna förklara varför. Mariams argumenterande text präglades fortfarande av hennes specifika svårigheter men den hade en tydlig åsikt, flera argument och en slutsats. Den argumenterande texten

hade även en kronologisk följd och en röd tråd. Hon skrev om ämnet *Jag vill ha en sommar-skola* och av hennes argumenterande text kom det fram att hon hade förkunskaper i ämnet.

Arbetet med den argumenterande genren med Ömer

Just innan sommarlovet hade vi hunnit så långt i klassens gemensamma undervisning, att det var dags för eleverna att skriva egna argumenterande texter. Ömer skrev nästan självständigt om ämnet *Jag vill ha mindre läxor*.

Ömers text hade en mycket bra början och efter att han hade fått lite stöttning av mig skrev han den slutliga versionen av sin argumenterande text. För att han skulle ha ett nytt argument att använda sig av i sin text diskuterade vi frågor som *vad skulle du vilja göra i stället för att göra läxor; vad händer när du tittar på TV* eller *varför är det viktigt att tillbringa tid med sina bröder?* Ibland fanns det flera elever i mitt lilla grupprum och när jag ställde frågorna fick jag flera svar. Eleverna hjälpte varandra på traven med fler argument. I Gibbons bok är det flera elevövningar som görs i par eller i grupp. Dessa gruppövningar ger dynamik åt elevarbetet. Eleverna förstärker varandra och lär av varandra. Ett gemensamt lärande kan vara väldigt inspirerande och dynamiskt fick jag erfara. I början var jag lite skeptisk till par- och gruppövningar. Jag tyckte att så många hade begränsningar i sitt språk och undrade över om det verkligen var en fördel att sitta ihop och samtala med det språket som eleverna kunde presentera. Jag kunde dock observera att eleverna verkligen kunde fylla i varandras funderingar och hjälpa varandra på ett meningsfullt sätt.

Så småningom växte Ömers kapacitet att tänka och formulera sig. Dagen efter att han hade skrivit sin text klar hos mig, läste jag hans argumenterande text för hela klassen. De andra eleverna hade mycket svårt att gissa vem textens författare var, Ömer hade ju låg status i klassen sedan tidigare.

Jag vill ha mindre läxor

Jag tycker att vi ska ha mindre läxor.

För jag hinner inte leka med mina vänner. Om jag inte hinner leka då blir jag bråkig och trött. Jag tycker att vi ska ha mindre läxor för att jag ska få mera tid med mina kompisar.

Jag hinner inte heller titta på tv eftersom jag måste göra mina läxor

Genom att titta på tv lär jag mig också. Jag tycker det är viktigt att titta på lärorika tv program.

Ytterligare ett skäl är att jag har för lite tid för att leka med mina bröder om jag måste göra mina läxor. För om jag leker mycket med mina bröder har vi kul tillsammans och vi för förstärkta band mellan oss.

Sammanfattningsvis tycker jag att vi ska ha mindre läxor för jag ska kunna leka med mina bröder och mina vänner och itta på lärorika tv program.

Text 1. Ömers argumenterande text

■ Den beskrivande genren

Klassläraren instruerade klassen i den beskrivande genren i samband med ett SO-tema. Klassen arbetade med Sveriges landskap och i samband med det hade klassläraren och jag samtalat om den så kallade sexfältaren. Sexfältaren är ett stöd för att skriva en beskrivande rapporttext som Polias hade lärt oss under genrepedagogutbildningen.

Ett vitt papper delas i sex lika stora rutor. I den första rutan skrivs Klassificering, i den andra rutan skrivs Utseende och i de följande fyra rutorna skriver läraren olika underrubriker med teman som läraren tycker är viktiga att föra fram ur texten eller ämnet. Under utbildningen hade jag lärt mig att det är viktigt att de första två rutorna har benämningarna klassificering och utseende för att den beskrivande rapporten ska hålla sin struktur och få det rätta innehållet.

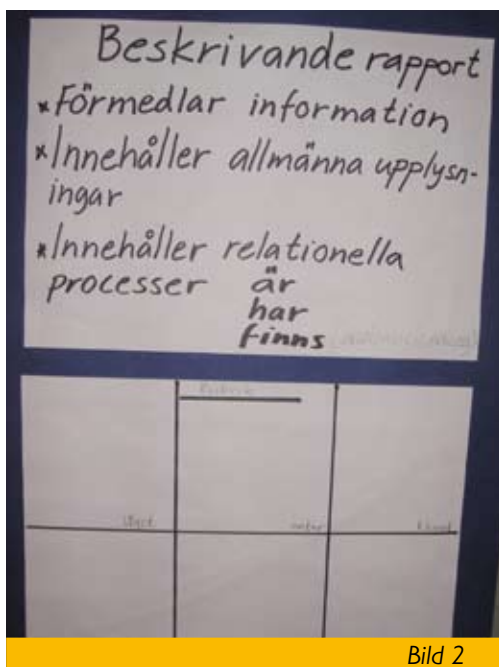
Klassificering	Utseende	Valfri rubrik
Valfri rubrik	Valfri rubrik	Valfri rubrik

■ Figur 2 Stödstruktur för den beskrivande genren

Eleverna i klassen läste texter om olika landskap både tillsammans och självständigt. Läraren introducerade och förklarade mer ämnesspecifika ord för eleverna varefter de nya orden och begreppen diskuterades tillsammans. Därefter skrevs orden och begreppen in gemensamt i sexfältaren. Slutligen skrev eleverna individuellt egna texter om det lästa ämnet. Som stöd använde de sexfältaren genom att skriva ner varje rutas text till en sammanhängande beskrivande rapport.

Naturligtvis fick eleverna information om den beskrivande rapportens struktur, särskilda

språkliga drag och om kontexten. Den beskrivande rapportens syfte att förmedla kunskap och information förklarades. Vi använde en del av lektionerna till att jämföra den beskrivande genren med den narrativa genren och eleverna fick komma med synpunkter om vad de hade upptäckt för skillnader i texterna. Särskilt poängterades process-orden, *är* och *har* som är relationella processer, samt ordet *finns* som hör till de existentiella processorden och ofta används i beskrivande rapporter.



Arbetet med den beskrivande genren med Ömer

Ömer arbetade nästan helt i den stora klassen under denna genre. Han följde klassens arbete och kunde fullgöra skrivandet tillsammans med klassläraren och de andra eleverna i klassen.

Arbetet med den beskrivande genren med Mariam

Arbetet med den beskrivande genren var svårt för Mariam. Hon fick mycket stöd för att inhämta korrekt information till sexfältarens rutor. Det var nästan omöjligt för henne i början att arbeta med uppgiften. Hennes stora svårighet var att urskilja korrekt information ur en mängd text. Jag skrev ner olika underrubriker i hennes sexfältare och bad henne sedan gå tillbaka till texten och hitta den relevanta informationen. Rutorna verkade dock fascinera henne och hon blev snabbt van vid att arbeta med detta rutsystem. Ofta fick jag dock hjälpa henne med att formulera om informationen hon hade inhämtat ur texten. Hennes belöning blev ofta att hon fick skriva rent texten på dator. När hon gjorde det var det självklart för henne att skriva varje ruta för sig. Det blev en naturlig styckedelning i hennes texter.

Arbetet med den beskrivande genren med Tamer

För att kunna arbeta med Tamer och den beskrivande rapporten var jag tvungen att byta ämne. Han kunde inte följa klassens arbete utan fick enskild undervisning av mig. Vi valde ett djurtema. Vi läste, samtalade, sökte information på nätet och skrev om några av våra vanliga djur. Efteråt fick Tamer en sexfältare och tillsammans diskuterade vi vad som skulle inrymmas i rutorna. Han fick till exempel beskriva kattens utseende. Hans belöning blev att rita ett djur och att sedan skriva rent den beskrivande rapporten på dator. Vi använde åtskilliga lektioner till att studera våra vanliga djur och att skriva beskrivande rapporter om dem. Samtidigt som han övade på att skriva och läsa, fick han ökad ämneskunskap med nya ord om djur i Sverige.

■ Textens värld

Den tredje aktiviteten med elever i behov av särskilt stöd som jag kommer att skriva om är arbetet med en del av den funktionella grammatiken som Hedeboe och Polias skriver om i sin bok *Genrebyrå* under kapitel *Låda 4 Textens värld*. Författarna menar att varje text innehåller en serie av olika aktiviteter, så väl psykiska som fysiska, och att varje aktivitet uttrycks i en sats. En sats kan därefter delas i tre olika enheter. Dessa enheter är *Process*, *Deltagare* och *Omständighet*. En *process* är det som pågår, en eller flera *deltagare* är människor, ting eller sammanhang som deltar i processen och *en omständighet* är förbunden med processen eller med hela meddelandet på ett speciellt sätt.

Jag studerar funktionell grammatik med Tuija.

Deltagare Process

Deltagare

Omständighet

Under Polias utbildning fick vi göra flera övningar med funktionell grammatik. Genrepedagogerna menar att den funktionella grammatiken är mer meningsfull för eleverna än den traditionella grammatiken, som ofta är full med svårbegripliga, intetsägande benämningar som verb, substantiv och adjektiv. Anledningen till att jag valde att börja med denna typ av övningar, var att jag för Tamers del såg en möjlighet att bearbeta hans texter på ett annorlunda, kanske djupare sätt. Jag såg också en möjlighet för Mariam att få ett mer strukturerat arbetssätt som skulle kunna passa för henne. Hon var ju mycket beroende av struktur och

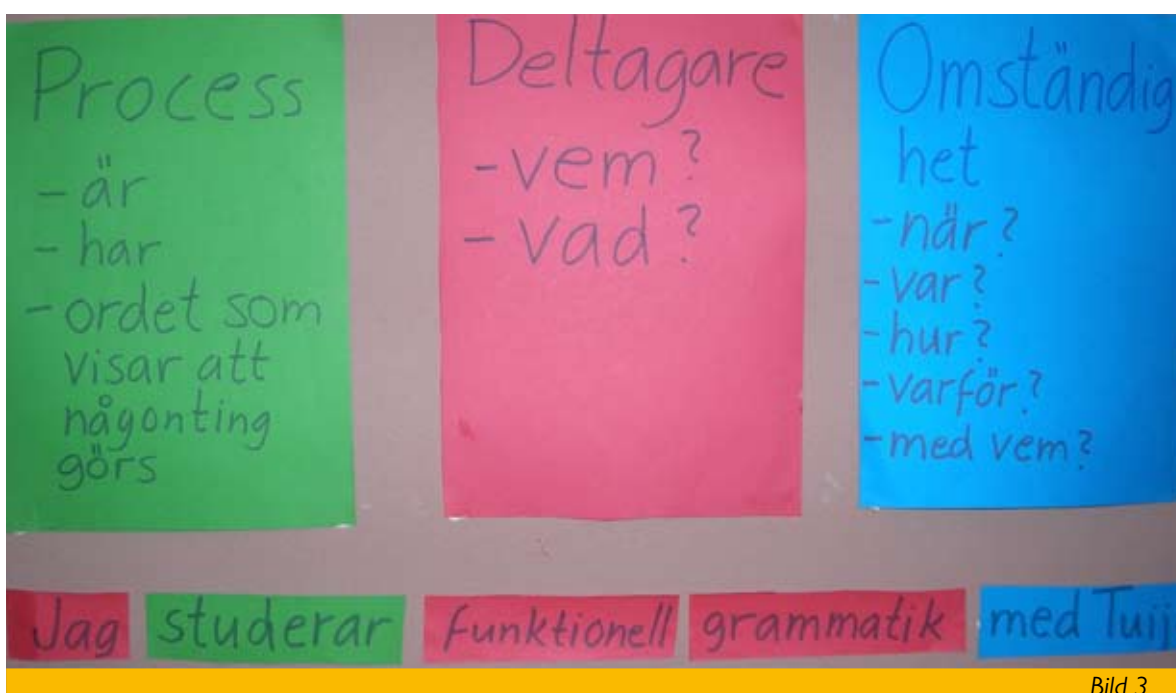


Bild 3

hade redan visat att till exempel rutsystemet passade hennes behov. Jag såg även en möjlighet att göra henne mer medveten om satsbildningar, som var så svåra för henne.

■ Allmänt om elevarbetet med processer, deltagare och omständighet

Vi började arbeta med elevernas egna texter. Processdelen i satsen målade vi grön, deltagarna röda och omständigheterna blå, helt enligt Polias instruktioner. Jag hade fäst en grön lapp med ordet Process (*är*, *har*, ordet som visar att någonting görs), en röd lapp med ordet Deltagare (*vem?*, *vad?*) och en blå lapp med ordet Omständighet (*när?*, *var?*, *hur?*, *varför?*, *med vem?*) på väggen. Under dessa pappersark hade jag skrivit *Jag studerar funktionell grammatik med Tuija* i olika färger.

Innan vi började övningarna hade jag lagt fram en grön, röd och en blå penna tillsammans med elevens text. Jag började med att låta eleven läsa den första satsen, sedan lyfte jag upp den gröna pennan och frågade: vad är process i denna sats? Efter att eleven hade målat processen grön, frågade jag: vem gör? När eleven hade målat den första deltagaren röd frågade jag: Vad gör hon? Därefter fick eleven måla den andra deltagaren röd. Efter det fick eleven en blå penna och jag frågade följdfrågan när, var, hur, varför eller med vem? Slutligen målade eleven omständigheten blå.

Arbetet med processer, deltagare och omständigheter med Tamer

Vi började med att läsa igenom Tamers gamla texter. Han fick färglägga processen, deltagare och omständigheter i varje sats. Han var fascinerad av att färglägga olika satsdelar och hade förvånansvärt lätt att svara på frågorna. Snart bearbetade vi alla hans texter på detta sätt. På köpet fick han en extra omgång av läsning som han knappt lade märke till. Jag tänker särskilt på en gång när han höll på med att färglägga de olika satsdelarna. Han

var mycket ivrig och entusiastisk: *Det här är kul Tuija, på detta sätt kommer jag att lära mig att läsa*, utbrast han stolt. Ibland var han omotiverad förstås men det var lättare för mig att få honom att bli intresserad av arbetet igen genom att påminna honom om hur duktig han var på de olika satsdelarna (se Bild 4).

En gång hade vi ett studiebesök hos oss. Jag hade valt att genomföra denna typ av övning med Tamer när vi hade besökare. Tamer läste sina texter med flyt, svarade säkert på frågorna och färgade fascinerat sin text. Besökaren var mycket imponerad över hans kunskaper och hur han kunde arbeta med att analysera processer, deltagare och omständigheter i olika satser. Att han dessutom fann glädje i arbetet gick inte att ta miste om.



Bild 4

Arbetet med processer, deltagare och omständigheter med Mariam

Vi började med att läsa Mariams gamla texter. Mariam var också intresserad av att bearbeta sina texter genom denna typ av textanalys och hon tyckte om att färglägga de olika satsdelarna och svara på frågorna. Tillsammans jämförde vi texter från olika genrer, narrativer och beskrivande rapporter med hjälp av färgerna och studerade hur mycket av en viss färg det fanns i varje text. Vi diskuterade skillnader i texterna till exempel om det inte fanns någon blå färg, omständighet, i en viss text eller mycket blått i en annan. Kunde man se en skillnad i textens kontext? Vilken av texterna innehöll mest av den blåa färgen, var den texten mer språkligt utvecklad? Vi studerade även om det går att flytta en omständighet i en sats till en annan plats och om satsens ordföljd påverkas av detta. Jag hade förhoppningar om att denna typ av textanalys skulle hjälpa Mariam i satsformuleringarna och att hon skulle börja formulera sig mer.

Reflektioner

När jag hade klarat av den certifierande genrepedagogutbildningen kändes det lite svårt att börja med arbetet i genrepedagogik och specialundervisning. Två av oss som utbildades på Knutbyskolan var specialpedagoger men det fanns väldigt lite hänvisningar till de elever som hade speciella behov i den australiensiska referenslitteraturen. Arbetet med stöttning vid textskrivandet kändes dock naturligt. Med Mariam hade jag redan arbetat ganska styrande när det gällde att skriva texter med henne. Hon hade ju lätt att fastna vid vissa mönster, något som är typiskt för människor med autistiska störningar, och enligt min mening var det bättre att fastna för korrekta formuleringar än att fastna för felaktiga formuleringar. Att efteråt arbeta bort något som var välgjutet kan vara svårt. Hedeboe och Polias (2008) skriver följande om stöttning på s. 17:

Scaffolding” är en process som betraktar läraren som vägledare i interaktionen. I denna process spelar språket en väsentlig roll. Vi kan identifiera fyra nyckelsteg som lärare och elever kan gå igenom i form av kretslopp av aktiviteter. Kretsloppet kallar vi för en cykel för undervisning och lärande. Till detta kretslopp lägger vi en uppsättning strategier som läraren kan använda i undervisningen. Varje steg bidrar till att utveckla elevers insikt vilka språkliga valmöjligheter de har och till en ökad behärskning av de språkliga mönster och kontexter de möter i skolan. Varje steg ger också läraren möjlighet att bedöma elevernas språkliga nivå och se om de är redo att gå vidare till nästa steg i kretsloppet.

Cykeln för undervisning och lärande ger enligt min mening stöd så väl för läraren som för eleven. Läraren får redskap att observera och hjälpa eleven i sitt lärande av både kunskap och språk och eleven får en välfungerande struktur och ett verktyg i sin språk- och kunskapsinläring när eleven undervisas genrepdagagogiskt. Eleven får veta i förväg hur han/hon kan bygga upp en viss text och vad texten skall innehålla för att fylla sin funktion. Det här tycker jag är mycket värdefullt särskilt för de elever som undervisas i mångkulturella klasser.

Denna tydliga struktur kan hjälpa även elever som har specifika inlärnings svårigheter. Tamer fick inspiration till läsövningar genom det systematiska arbetet med att färglägga processer, deltagare och omständigheter. Han fascinerades av att färglägga, men även de små stödfrågorna som hörde till olika satsdelar förde arbetet vidare så att han kunde känna att han utvecklades. Det var tydligt att han uppfattade sig själv som en bättre läsare i slutet av terminen, vilket var värdefullt med tanke på att han höll på att tappa motivationen för läsinläringen.

Mariam däremot fick mycket stöd av rutsystemet, sexfältaren. Hon hade ju stora svårigheter med att inhämta information ur en text. I början svarade hon allt mellan himmel och jord, när man bad henne att redogöra för en viss fråga. Av hennes svar var det väldigt svårt att avgöra om hon inte hade förstått informationen eller om hon hade svårt att förmedla informationen till en annan person.

Tillsammans med de övriga eleverna i klassen, testades Mariam, i läsförståelse under våren. För första gången kunde hon svara korrekt på frågorna. Hon hade för det mesta fortfarande svårt att omvandla information och svara med egna ord, men hon hittade delen i texten som frågorna handlade om och kunde svara på frågorna. Detta höjde hennes LUS-resultat och vi bedömde att hon numera förstod och kunde förmedla väsentligt mer av vad texten handlade om än någonsin förut. Genrepdagagogik och funktionell grammatik är en riktig hjälpreda för Mariam i hennes svårigheter att sortera information. Hon avancerade även i skrivandet och det var tydligt att hon numera var mycket motiverad i att förmedla sina tankar både muntligt och skriftligt.

Arbetet med den funktionella grammatikens processer, deltagare och omständigheter kan ha hjälpt Mariam att lättare formulera sig. Denna typ av textanalys verkar vara lämplig för en elev med hennes autistiska svårigheter och gör satser i texten mer begripliga. Att hon såg att varje färg har sin plats i en sats kan tänkas ha fastnat i hennes minne. Jag upplevde dock att det blev lite svårt och rörigt för Mariam om vi började byta ut omständigheternas plats i

en sats. För att avancera i denna typ av övningar hade hon behövt betydligt mer tid på sig. Jag skulle väldigt gärna ha fortsatt med att arbeta med den funktionella grammatikens övningar med Mariam för att kunna se en eventuell progression i hennes sätt att kommunicera och bearbeta information. I höst börjar Mariam dock i en ny skola och jag kommer inte att arbeta mer med henne.

I Ömers fall ser jag tydligt att hans språkliga medvetenhet håller på att vakna. Under den här våren har han börjat skriva texter, blivit intresserad och verkar vara glad över skolarbetet. Vi vet inte riktigt varför hans kunskaps- och miljödel i ITPA-testet var så låg, men en trolig förklaring kan vara hans begränsade kunskaper i det svenska språket. Mycket av undervisningen kan ha gått över hans förmåga och då har han troligen stängt av och inte varit mottaglig för ny kunskap. När han har fått mer grundlig undervisning om textstrukturen, syftet, språkliga drag och kontexten har hans intresse väckts till liv. Även den individuella undervisningen eller undervisningen i liten grupp kan ha varit avgörande. Att få gå igenom sin text med läraren, samtala om den och få tips och idéer att utveckla sin text är utvecklande. Denna typ av samarbete, stöttning, höjer både kunskapsnivån och självkänslan. På avslutningsdagen rusade Ömer mot mig, räckte fram ett paket, log brett och sade: *Tuija det här är till dig!* På paketet hade han skrivit: *Till världens bästa svenska lärare*. Det här ser jag som ett uttryck för att vi hade lyckats att ge honom något meningsfullt, ett verktyg som kan hjälpa honom att erövra det svenska språket.

När jag började studera specialpedagogik hade jag en lärare, Rolf Helldin, på Lärarhögskolan i Stockholm som sade: *Specialpedagogerna är vårt samhälles svagastes ombudsmän*. Detta har alltid varit min drivkraft i mitt arbete med elever som har speciella behov. I genrepedagogiken har jag dessutom hittat ett nytt verktyg för att föra kampen vidare, inte bara för elever med dokumenterade svårigheter utan elever som av ett eller annat skäl kunnat ta till sig den svenska skolans kunskaper och färdigheter. Att ge verktyg för språk- och kunskapsinläring för de svagaste eleverna i skolan är helt i enlighet med hur undervisningen i genrepedagogik en gång började i Australien.

Jag ser fram emot att få följa Ömers utveckling ett par år till och hoppas att vi hinner stötta honom med hjälp av genrepedagogiken så att han, när han lämnar Knutbyskolan har uppnått grundskolans kunskapsmål.

Litteratur

- Danielsson, K. (2001), *Moa går i skolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Dare, B. & Polias, J. (2004), *Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services. South Australia: DECS Publishing.
- Eriksson, M. (2003), *Fräknar på hjärnan Om udda barn & små avvikelser*. Jönköping: Brain Books.
- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket stärk lärandet*. Göteborg: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Hedeboe B., Polias J. (2008), Genrebyrån. *En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Göteborg: Hallgren & Fallgren.

- Kirk, A.S, McCarthy, J.J, Kirk, D.W. (1984), *Itpa, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*.
Stockholm: Katarina-Tryck AB.
- Kyhlén G. (1991), *Helhetssyn på människan*. Stockholm: Ala.

8. Genrepedagogiken ur en specialpedagogs perspektiv

Pilar Alborno Kraut

Syfte

Syftet med denna dokumentation är att beskriva och reflektera kring mina erfarenheter som specialpedagog i mitt arbete med genrepedagogik.

Inledning

Under mina tre år i Rinkeby har jag haft möjlighet att arbeta ingående med språket. Först genom att tillsammans med andra lärare studera Pauline Gibbons bok *Stärk språket, stärk lärandet* (2006). Senare deltog vi i språkkonferens med framstående språkforskare, lingvister och lärare från hela världen. Slutligen deltog Knutbyskolans handledare som ingår i pedagogiska utvecklingsgruppen under ledning av skolans projektledare Britt Johansson i utbildningen *Language & Literacy Classrooms Applications of Functional Grammar, Tutor Program* med John Polias.

I arbetet som specialpedagog arbetar jag ofta med två till tre elever samtidigt. Eleverna som går i årskurs 3 och 6 får en till tre timmars undervisning per vecka. De har alla koncentrations- och inlärningssvårigheter. Kunskapsmässigt ligger de 2 till 3 år under sin egen årskurs. Några har fått gå om första klass. De har stora svårigheter att läsa, förstå och tala svenska. Deras ordförråd är begränsat och de blandar ihop olika tempus. De har alla utländsk bakgrund och talar annat språk än svenska i hemmet. De flesta kommer från hem där föräldrarnas utbildning sällan är högre än grundskolenivå och en hel del är analfabeter. Eleverna har ofta lågt självförtroende som bl. a. visar sig i att de upplever att de inte har någonting att säga. Skolan är för många av dem den främsta miljön där de får stimulans och får vara med om andra erfarenheter och upplevelser. Eleverna behöver därför i olika utsträckning stöd med att utveckla tänkandet, talspråket, läsförståelsen, lyssnandet och skrivandet.

Inspirationskällor

2007 fick jag förmånen att delta i konferensen i Upplands Väsby *Education, Diversity and Excellence* som belyste sambandet mellan språk och skolframgång i mångkulturella skolor. Två av de föreläsare som gjorde stort intryck och kom att inspirera mig i mitt arbete var professorerna i tvåspråkighet Dr Yvonne Freeman och David Freeman från *The University of Texas at Bronswill*. De arbetar med *Content based education* och föreläste bland annat om sina erfarenheter från arbetet med elever från spansktalande länder i Central Amerika och Mexico, elever vilkas föräldrar bodde illegalt eller var säsongsarbetare i USA. Paret Freeman redogjorde för att många av dessa elever behärskade engelskan i begränsad utsträckning trots att många av dem var födda i USA och hade gått i skolan i flera år. Dessa elever visade ingen framtidstro, var lågpresterande i skolan och klarade inte de uppsatta målen. Föreläsarna betonade vikten av att studenternas språkinläring måste vara förank-

rad i deras verklighet för att upplevas som meningsfull så att den inte skapar alienation. De poängterade att språket var redskapet för eleverna att förstå sig själva, sin situation, sitt kulturella sammanhang, ursprung och historia för att kunna uttrycka sin självförståelse i skolsituationen inom olika ämnen. Freemans såg språket som ett verktyg i den socialisationsprocess som eleverna behöver för att vara delaktiga i samhället. De tyckte att det var viktigt att lära eleverna att tänka kritiskt och lära sig om de maktförhållanden som råder i det egna landet och i världen och kallade detta arbetssätt empowerment. Freemans arbetsätt stödjer Vygotskys teori att den mänskliga utvecklingen har ett nära samband med det sociala, historiska och kulturella sammanhanget och därför kan individens utveckling inte ses isolerad. Teorin utgår från att språket är beroende av den kultur vi lever i och att vi är beroende av språket för att förstå den (Svensson 1998). Vygotsky menar att det är genom att delta i ett socialt sammanhang som människan lär sig och att det är viktigt att den nya kunskapen är kopplad till redan känd kunskap för att individen ska kunna ta till sig den nya (Hedeboe & Polias 2008).

En annan inspirationskälla är den australiska genrepdagogiken. För en ingående beskrivning se Britt Johanssons artikel Den australiska genrepdagogiken i denna publikation. Genrepdagogikens kunskapssyn bygger på att eleverna behöver stödjande strukturer. Ett av de centrala begreppen är därför *byggnadsställning* eller *stöttning* och lärarens betydelse som vägvisare som en viktig del av stöttningen poängteras. I ett socialt samspel utvecklas tanken och språket, men det behövs ledning av en mera erfaren, mognare och kunnigare person som hjälper individen att öka tankeförmågan i sociala sammanhang. När individen har fått det stödet kan han eller hon senare lära sig att tänka mera självständigt. Genrepdagogiken är också influerad av Vygotskys socialinteraktionistiska kunskapssyn som bygger på att människan utvecklas i kommunikation med andra och som utgår från att språket utvecklas ur vårt behov att kommunicera. Enligt Vygotsky är språket ett redskap för tänkandet (Gibbons 2006).

■ Egna reflektioner utifrån mina inspirationskällor

Under intryck av mina inspirationskällor har jag under senare år funderat över hur jag skulle förena genrepdagogiken med mitt uppdrag som specialpedagog. Freemans är visserligen inte genrepdagoger, men jag anser att Freemans ståndpunkter inte står i motsättning till genrepdagogiken utan kan användas som ytterligare ett hjälpmedel att via språket visa eleverna vägen till självförståelse och därmed skapa bättre utgångspunkt för delaktighet i samhället. Vidare ger kombinationen av genrepdagogik och medvetandegörande pedagogik mig ett skarpare verktyg för att i mitt arbete som specialpedagog kunna nå elever ur marginaliserade grupper som inte uppnår skolans mål. Genom att i mitt dagliga arbete försöka praktisera vad jag har lärt av mina inspirationskällor och förena det med mitt arbete som specialpedagog har jag kunnat förnya mitt arbetssätt. Jag syftar här bl. a. på att båda pedagogiska synsätten tar hänsyn till elevens erfarenhetsvärld. Specialpedagogik är ett förhållningssätt, det handlar inte om innehållet som lärs ut utan mer hur det lärs ut med fokus på bemötandet. Eleven, individen ses som subjekt och hans/hennes särskilda behov står i centrum och undervisningen anpassas därefter. Det handlar i hög grad om att, för att citera Yvonne Freeman, "the pupils need to value the school and themselves, that someone

believes in you” (Föreläsning Upplands Väsby 2007). Vägen till självförtroende går i stor utsträckning genom språket. Enligt genrep pedagogiken är språket inblandat i nästan allt vi gör. Det är genom språket som vi kan vidga förståelsen av de erfarenheterna vi gör och det är genom språket vi ger dem betydelse.

■ Tankar kring genrep pedagogiken

■ Utveckling i dialog mellan elever och pedagog – förförståelse och gemensam erfarenhetsvärld

Som genrep pedagogiskt arbetssätt har jag valt att fokusera på den första fasen i *cykeln för undervisning och lärande* (Hedeboe & Polias 2008: 17). Min uppgift blir då som pedagog att engagera, entusiasmera och ta reda på hur eleverna tänker. Eftersom tankeprocessen byggs i dialog är jag både bollplank och vägledare – *stöttning*. Genom att ge eleverna tid att utveckla sina tankar och reflektioner i dialog med mig skapar vi gemensamt en förståelse kring ämnet vi pratar om. Det handlar om att aktivera deras förförståelse, förmågan att tänka och ifrågasätta och att stimulera deras nyfikenhet. Tack vare att eleverna lär sig att lita till sina egna insikter samtidigt som jag får en indikation på graden av deras förförståelse bygger vi upp en gemensam mötesplats. I denna fas skapar vi gemensamt förutsättningar för att arbeta med det aktuella ämnet. Det är här jag som pedagog måste hitta rätt nivå i utforskandet av ämnet genom att inse vilka förkunskaper som inte får tas för givna. Hedeboe och Polias uttrycker att ”Om instruktionen är för svår eller målet satt för högt, blir eleven sannolikt frustrerad eller tappar motivationen” (Hedeboe & Polias 2008: 16). Den kunskap som eleven konstruerar i interaktion med läraren måste alltså vara förankrad i elevens värld. Enligt forskningen som gjorts på tillägnandet av ett andraspråk framgår det att interaktion är en betydelsefull faktor för språkutvecklingen. Särskilt viktig är den sorts interaktion som uppstår när man med olika formuleringar klargör vad man vill ha sagt. Gibbons menar att ”det språkliga utflöde som eleven producerar är av avgörande betydelse för språkutvecklingen” (Gibbons 2006: 16).

Men interaktion förutsätter att eleven och läraren delar en gemensam erfarenhetsvärld – världen där mötet äger rum. Enligt Bryan Gray (Hedeboe & Polias 2000), som praktiserade Vygotskys teorier i sitt arbete med aboriginer, är elevernas förförståelse nödvändig men inte tillräcklig. Han menade att lärare och elever behöver bygga upp en gemensam erfarenhetsvärld, en värld där meningen med lärandet förstås som en gemensam angelägenhet. Speciellt viktigt är det när eleverna har en annan kulturell bakgrund.

■ Genreuppgifter, mål och arbetssätt

I Knutbyskolan har vi under det senaste året fått olika arbetsuppgifter av vår handledare att arbeta genrep pedagogiskt med eleverna. Dessa uppgifter har jag behövt anpassa ytterligare eller bearbeta för att hitta rätt nivå för de elever som är i behov av särskilt stöd eftersom många av dem fortfarande har en språklig förståelse på en visuell kontextbunden nivå (Cummins 1996). Jag har då valt att arbeta med de genrep pedagogiska uppgifter som passar de lägre åldrarna, med fokus i tänkandet och talspråkets betydelse i syfte att skapa mening. Arbetet las upp i två olika steg. Det första var att arbeta med situationskontexten, fält, rela-

tion och kommunikationssätt, i talad och skriven text. Den andra delen var att arbeta med den argumenterande genren med anknytning till barnkonventionen. Det övergripande syftet var att få eleverna att förstå att det finns olika sorters text, att målet med all text (talad, skriven, visuell) är kommunikation, och att sättet som vi kommunicerar på måste anpassas efter med vem vi meddelar oss och vad vi vill säga.

■ Arbete med situationskontexten

■ Tre olika variabler: fält, relation och kommunikationssätt

Utvecklingen från ett vardagssamtal till ett mer specialiserat språk pågår kontinuerligt. Det kallas i genrepedagogiken för mode continuum. När vi beskriver situationskontexten, sammanhanget vi pratar om, måste vi beskriva den utifrån tre perspektiv. **Fält** – ämnet för kommunikationen. **Relation** – förhållandet mellan de som deltar, deras roller och status. **Kommunikationssätt** – språkets roll i den konkreta situationen.

■ Första lektionen om språkets roll i olika situationer – Fältet

Vid introduktionen till situationskontexten arbetade jag vid tre tillfällen med årskurs 3 i halvklass. I gruppen ingick tre elever som jag normalt hade i enskild undervisning.

För att introducera eleverna i arbetet med situationskontexten valde jag ämnet fotboll. Det är en sport de flesta utövar eller känner till. Målet med lektionen var att göra dem medvetna om att precis som det finns olika kläder för olika idrotter så finns det olika språk för olika situationer. Att varje situation kräver sitt specifika språk. Jag ville vara så konkret som möjligt. Jag redogör nedan för lektionen i talat språk för att läsaren ska få en mera levande bild av lektionen.

Genom att initiera ämnet på ett lekfullt sätt var det lättare att få eleverna engagerade från början. Jag introducerade ämnet genom att prata om olika kläder.

- *Om vi ska gå och spela fotboll, vad behöver vi för kläder?*
- *Fotbollsskor, strumpor, kortbyxor och tröja.*
- *Vad händer om jag kommer med ballerinskor och balettkläder, är det rätt eller fel kläder?*
- *Det är fel!*
- *Vad händer om jag kommer till baletten med fotbollskläder, skulle jag kunna dansa då, med fotbollsskor?*
- *Nej!*

Vi resonerade om varför det blir fel. Vi kom tillsammans fram till att fotbollstränaren förväntar sig att man ska ha fotbollskläder till fotbollsträning och att de själva har varit på fotbollsträning och vet vad de ska ha på sig. De vet vad som ingår i den idrottskulturen. Ska man uppnå ett givet mål som att göra mål i fotboll gör man det lättare med verktyget fotbollsskor. Att ha rätt skor – *kläder* är samma sak som att ha rätt språk för att uppnå ett speciellt mål i en specifik situation. Och olika situationer kräver olika språk.

Jag tog ett annat exempel:

– *Om vi skulle åka skidor, vad skulle vi då ha på oss? Om vi kom lättklädda skulle vi sannolikt frysa och inte kunna åka skidor.*

Vi kom tillsammans fram till att många av oss inte vet vad vi behöver för att åka skidor för att vi inte har den erfarenheten. Därför vet vi inte heller vad de olika delarna i skidutrustningen heter.

■ Andra lektionen om språkets roll i olika situationer – Relation och Kommunikationssätt

Nästa steg i arbetet med situationskontexten var att reflektera över hur eleverna använder språket beroende på vem de talar med, dvs. vilka tilltalsord de använder i olika sammanhang. För att illustrera skillnaderna ritade jag tre cirklar på tavlan.

Arbete med första cirkeln: tilltalsord mellan barn och föräldrar

I den första cirkeln skulle vi ha ord som hörde till hemmets språk, ord som eleverna använde när de tilltalade sin mamma eller pappa. Eleverna fick uttala orden och komma fram och skriva dem i första cirkeln. De sa många kärleksfulla ord som beskrev ömhet och förstärkte dem med hjälp av intonation. Flera ord sa de på sitt eget språk. Då och då skojade jag för att få dem att inse skillnaden mellan olika tilltalsord. – Skulle de använda samma kärleksfulla ord med sina kompisar? De skrattade och tyckte inte att det gick för sig att använda samma språk med kompisar. Vi talade om att språket mellan barn och föräldrar uttrycktes ofta muntligt och ansikte mot ansikte. Att man behövde vara i samma rum, men att det också kunde skrivas i ett brev till mamma eller pappa.

Arbetet med andra cirkeln: kompistilltal

Nästa uppgift handlade om att reflektera kring språket de använde med kompisar. Andra cirkeln fylldes med ord som *shoe* som betyder hej, *bre*, *brorsan*, *syrran*, *vgd*, *vrf*. Eleverna kom fram till att det var många slangord, men också att det var ”Rinkebyspråk”. På min fråga vad Rinkebyspråk var svarade de att det inte var *svennespråk*. De reflekterade över att de oftast talade svenska med kompisarna, att de behövde språket för att ha kompisar och vara med i olika lekar. De kom på att de också skrev små meddelanden i klassen och ibland skickade dem via sms med både text och bildgubbar. Vi kom alltså fram till att kommunikationssättet mellan kompisar kunde vara både muntligt och skriftligt.

Under tiden kom det en lärare i rummet och jag tilltalade henne *Tjäna bre!* Eleverna tyckte att det lät roligt. I situationen framgick tydligt att läraren och jag var arbetskamrater, inte kompisar och därför brukade säga *hej* till varandra. Att det var det språket som förväntades användas i skolan bland lärarna när vi hälsade på varandra och att även om vi hade varit kompisar hade vi kanske använt andra hälsningsfraser än de slanguttryck eleverna använde. Jag berättade att även min dotter kunde tala slang med mig och att det lät lite roligt när hon säger *chilla mamma!*, vilket betyder *ta det lugnt!* Vi kunde åter konstatera att olika situationer kräver olika språk.

Arbetet med tredje cirkeln: nödvändiga ord vid samarbete

När jag ansåg att eleverna hade förstått att språket de använde i hemmet och med kompisar var ett vardagsspråk presenterade jag nästa uppgift. För den tredje cirkeln handlade det om att tänka kring vilka ord och vilket språk vi behöver när vi arbetar i grupp i klassrummet – en annan situationskontext. Här fick eleverna särskilt fundera på hur de talade när de uttryckte sina åsikter. Dessa mentala processer *Jag tror att, jag gissar att...*, och den muntliga orsakskonnektern *för att* skrev jag upp på tavlan. Jag förklarade att dessa uttryck brukade användas när man uttryckte åsikter muntligen.

För att påminna om och återknyta till att varje situation har ett visst språk – *kläder*, spelade jag upp teater om hur man **inte** gör när man samarbetar. Jag låtsades busa, kallade en elev för dum, väntade inte på min tur, ropade på fröken flera gånger. Eleverna skratade och förstod poängen att både sättet att agera och att det vardagsspråk som de använder med sina kompisar inte var passande för grupparbete. Vi samtalade om att skolans språk kräver mera koncentration och att de för att klara uppgiften behöver använda ett språk och ord som alla förstår. Tillsammans kom de fram till följande ord som skrevs upp i den tredje cirkeln: *ämne, lyssna på varandra, förslag, vänta på sin tur, inte retas eller hota varandra, regler, dela upp aktiviteterna, inte bråka, vara tyst, lyssna på fröken*.

I samtalet om den tredje cirkeln hade flera elever åsikter, men några tyckte att det var ansträngande att använda *jag tycker, jag tror att*. Istället ville de svara snabbt med bara ett ord istället för att säga hela meningen. Som t.ex. att bara säga *orka* istället för ”jag orkar inte”. Eleverna tar ofta för givet att mottagaren förstår vad de menar, dvs. *jag orkar inte arbeta mer...* eller *jag vill inte göra uppgiften*. Ofta förväntar de sig att den vuxne ska fylla i det de själva inte kan förklara.

Det märktes att uppgiften var mödosam för eleverna. Många har inte någon större vana att samarbeta. Detta brukar visa sig inte minst när de spelar sällskapsspel som fia med knuff, eller domino. I de situationerna och när de leker med kulor hamnar många i bråk för att de inte har uppfattat reglerna. Alla hade inte heller klart för sig vad ordet samarbeta betyder. Några trodde att det hade att göra med hur man ska agera när fröken talar.

■ Arbete med modalitet

Under terminen har vi också arbetat med *modalitet*, ord som uttrycker *säkerhet, vanlighet* och *förpliktelse*. Modalitet handlar inte om textens ämne utan om textens sannings- eller sannolikhetsgrad och avsändarens relation till det som han eller hon säger, vilken betoning texten får. Detta moment som är en del av förarbetet till den argumenterande genren har krävt mycket övning. Vi började utifrån de ord eleverna förstod. Dessa var *aldrig, alltid, du måste* och *kanske*. Vi diskuterade betydelsenyanserna tillsammans genom att ta exempel ur elevernas vardag.

Till varje modalitet fick eleverna några exempel som de tillsammans skulle placera i ordning efter i vilken grad orden uttrycker *säkerhet, vanlighet* och *förpliktelse*. Sedan fick de skriva egna exempel. Här kommer bilder med olika exempel på elevernas arbete med modalitetsorden.

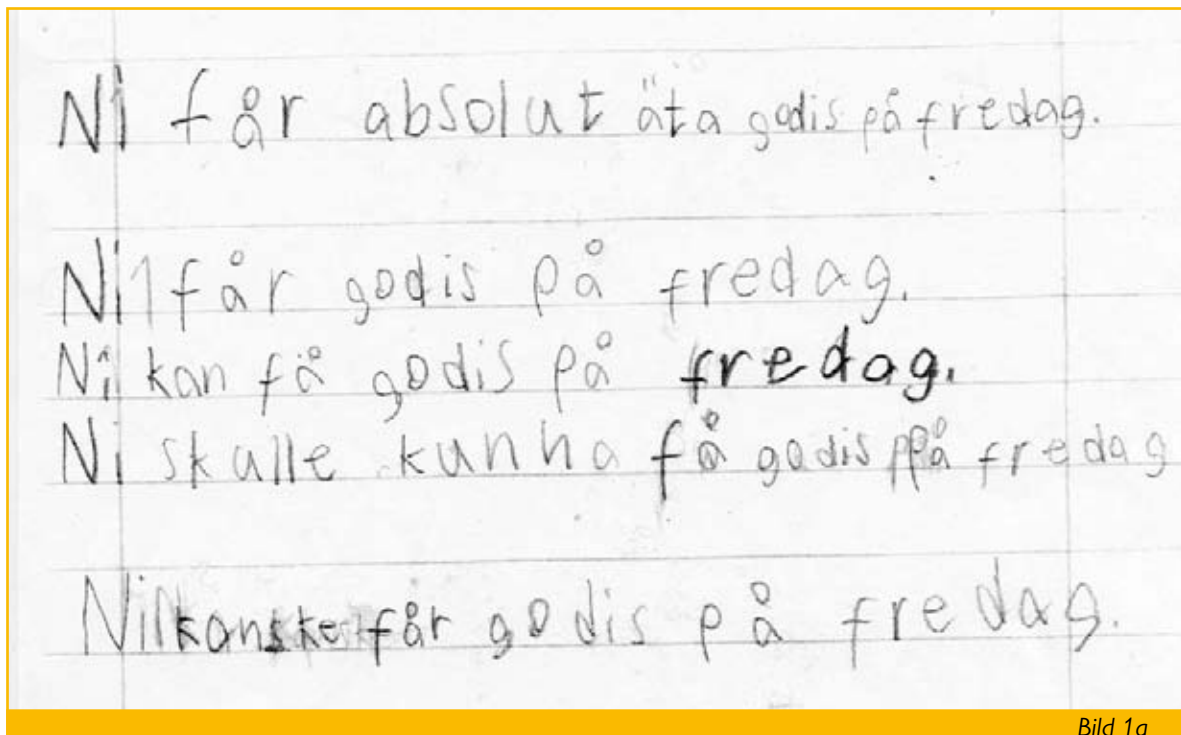


Bild 1a

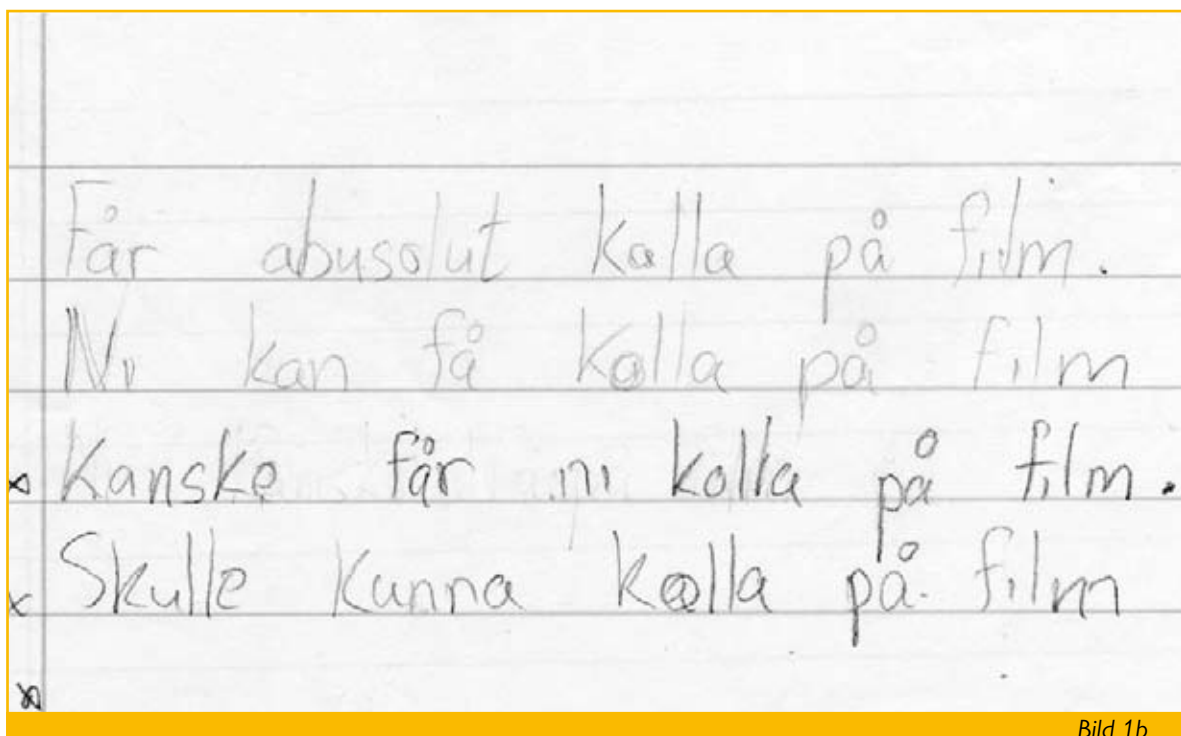


Bild 1b

Bild 1a,b visar uppgiften om modalitet som uttrycker sannolikhet: du får, du skulle kunna få, du kanske får, det är troligt, du bör, du måste.

Bild 2 elev a, b, visar uppgiften om modalitet som uttrycker vanlighet: *aldrig, alltid, för det mesta, ibland, vanligtvis, ofta, sällan, jag brukar*.

Bild 3 elev , visar uppgiften om modalitet som uttrycker förpliktelse: *Du måste, du bör, det är obligatoriskt, det är ett krav*.

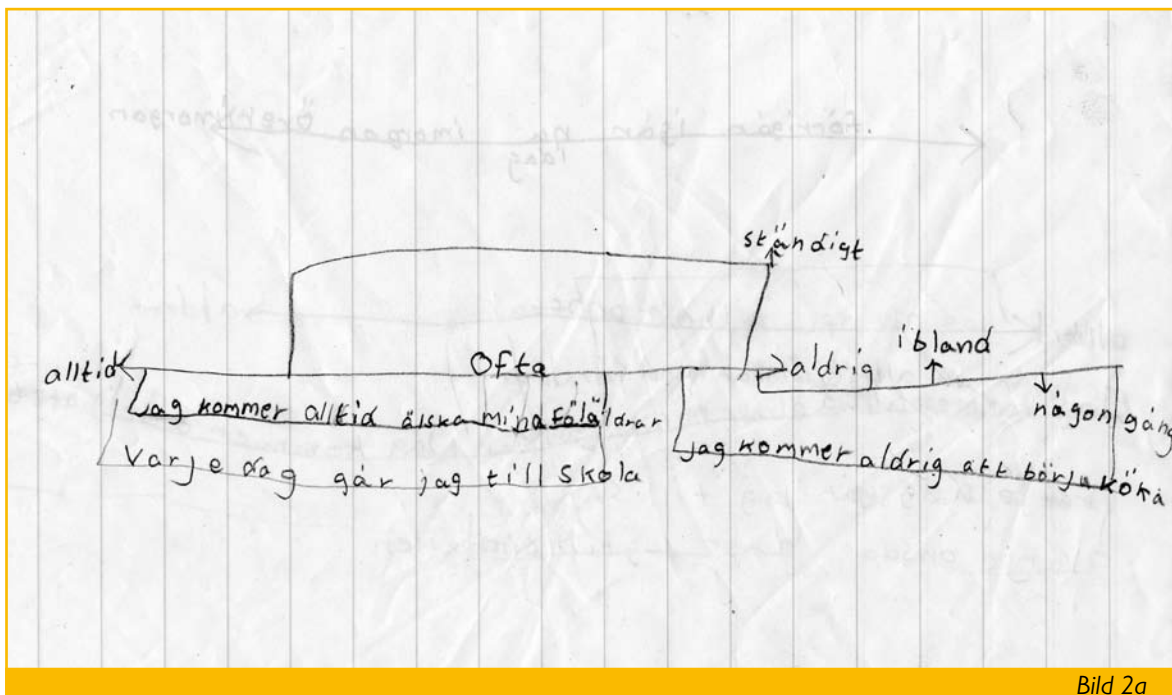


Bild 2a

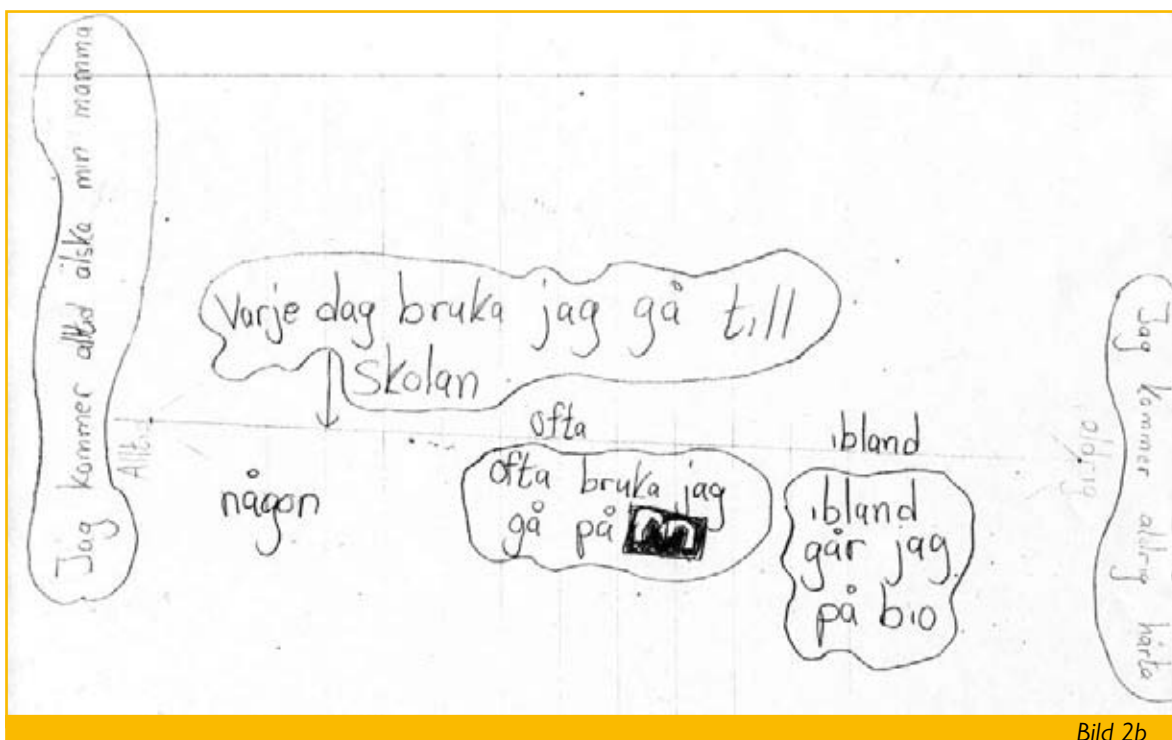


Bild 2b

■ Kommentar till övningen

Det var svårt för eleverna att uppfatta nyansskillnaderna. De är inte vana att själva använda orden och i hemmet hör de inte dessa ord på svenska. Inte heller på TV eftersom de flesta ser på tv på andra språk. Det är bara i skolan som de har chansen att höra och använda dessa ord i olika situationer.

■ Arbetet med den argumenterande genren

Nästa steg i arbetet med genrepedagogiken var under vårterminen den argumenterande genren. Ämnet för hela skolan blev barnkonventionen, barns rättigheter och skyldigheter.

Syftet var att få eleverna att förstå vad *rättigheter* betyder, men också att barnen skulle få tänka högt, reflektera, resonera, våga uttrycka en åsikt, vilket är grunden för att kunna argumentera. Utan kunskap kan de inte utveckla sina åsikter. Eleverna har parallellt med det specialpedagogiska stödet fått arbeta med den argumenterande genren i sina respektive klasser.

I den specialpedagogiska undervisningen valde jag att medvetet fokusera på hur man bygger upp fältet, ämnet vi ska prata om – Barnkonventionen, barns rättigheter. Jag koncentrerade undervisningen kring ord som *rättigheter*, *åsikt* och hur jag skulle få eleverna att förstå innebörden i dessa ord genom att få dem att relatera till egna erfarenheter. Jag försökte engagera, entusiasmera och ta reda på hur eleverna tänkte. På det sättet skapade jag förutsättningar för en bättre förståelse av ämnet. I just detta ämne har eleverna många egna erfarenheter och resurser att bidra med, men de är oreflekterade.

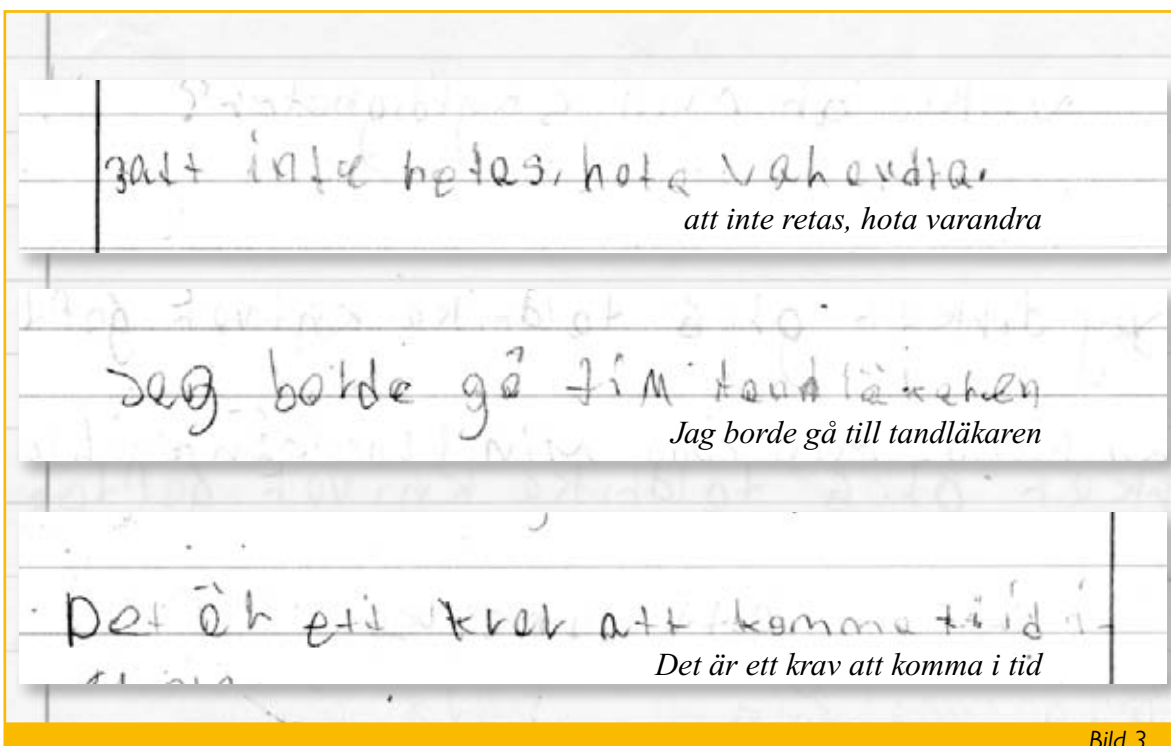


Bild 3

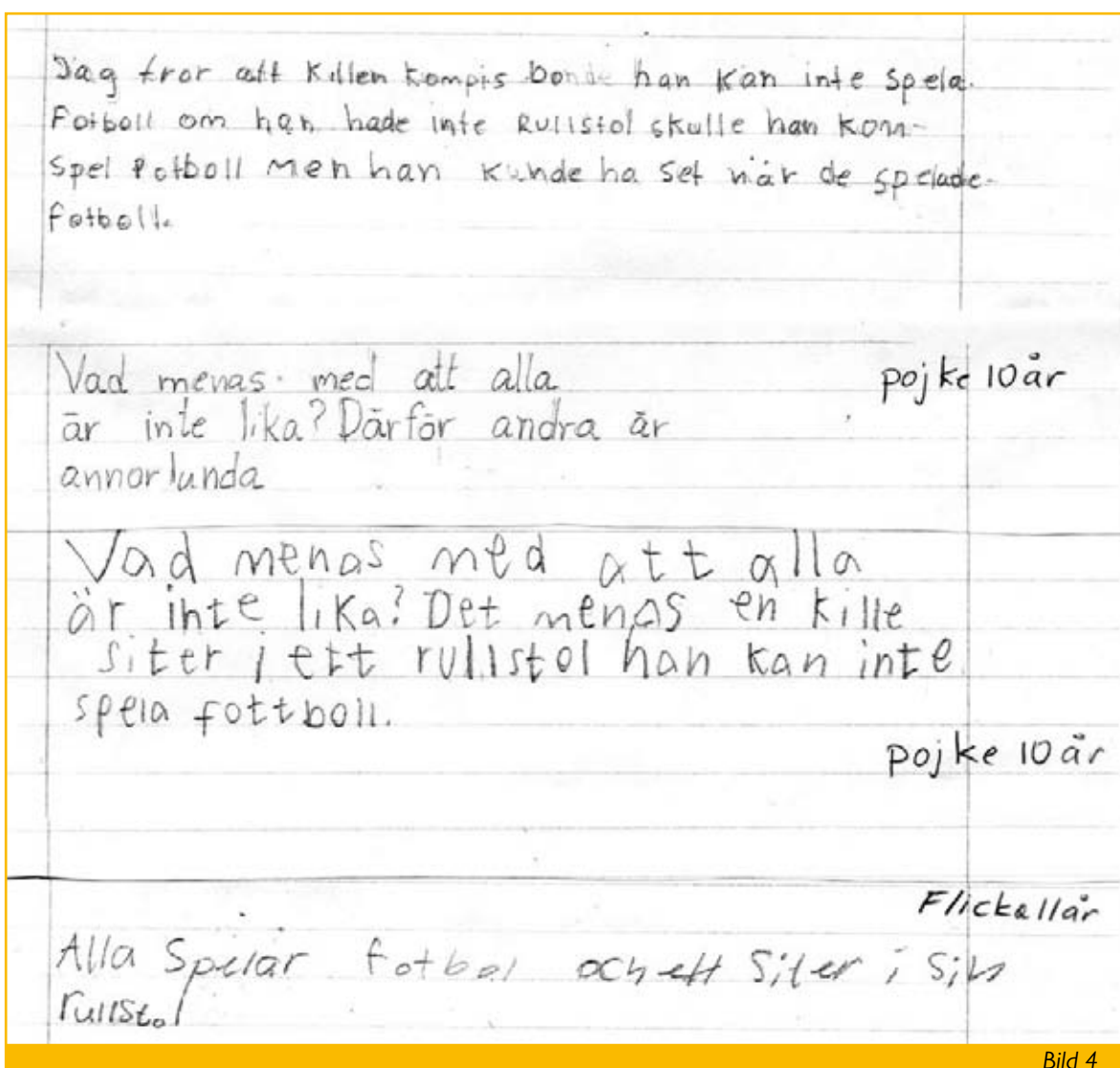


Bild 4

■ Valet av ämne

Som en del i barnkonventionen valde jag att fokusera på temat *På vilka sätt kan vi vara olika?* Jag valde ämnet av flera anledningar. Den kanske viktigaste var dess relevans. Eleverna frågar ofta *Fröken, varför får jag gå hos dig? Varför kan inte jag läsa som de andra? Är jag dum eller är andra dumma som får gå hos dig?* De får sällan möjlighet att diskutera dessa frågor. Temat skulle uppmuntra eleverna att tala direkt utifrån sina erfarenheter om vad de uppfattar som olikheter. Jag tyckte alltså att det var en bra utgångspunkt för övningar i muntlig och skriftlig framställning i den argumenterande genren.

■ Tillvägagångssätt

Sättet att introducera ämnet var att tala om barns rättigheter. Jag valde först *rätten att få gå i skolan*. Syftet med aktiviteten var att få barnen att tycka till, tänka, uttrycka sin åsikt, att förstå att en åsikt innebär ett ställningstagande för eller emot något, och att få dem att förstå

varför man säger ja eller nej och vad man säger ja eller nej till. Och att svaret *Vet inte* kan innebära att andra väljer för dem och att de kanske senare upptäcker att detta inte alls var vad de ville.

Eleverna fick titta på tre bilder och diskutera med varandra. Jag valde att börja med de synliga, uppenbara olikheterna som att födas med ett funktionshinder, att vara rullstolsburen, synskadad eller hörselskadad. En av bilderna (se bild 4) föreställde elever som spelade fotboll på en skolgård, där en av pojkarna satt i rullstol. Eleverna fick titta på bilden och fundera över vilka som såg annorlunda ut och som inte kunde vara med på samma villkor som de andra eleverna.

Vi samtalade om pojken som satt i rullstol medan de andra spelade fotboll. Jag ställde frågan *Tror ni att han är med fast han inte kan spela?* De flesta svarade *ja*. *Varför tror ni det?* Svaret blev att pojken såg glad ut. Jag frågade om de kände någon som satt i rullstol eller hade andra funktionshinder. De flesta kände någon. Vi kom ihåg en lärarkandidat som var rullstolsburen. Eleverna klistrade bilden på ett papper och skrev vad de observerat i bilden. Så småningom introducerade jag bild två och tre. Bild tre kom med en kort text.

Alla nya ord som togs upp skrev jag på tavlan så att eleverna kunde använda sig av dem i diskussionen. För att anknyta till barnkonventionen diskuterade vi om funktionshindrade barn har samma rätt som andra barn att gå i skolan. De flesta tänkte ett tag, svaret kom inte direkt. Några svarade nekande eftersom barnen hade ett funktionshinder. Elevernas svar var mera baserade på svårigheterna för eleverna att gå i skolan, mindre på rätten att gå i skolan. Vi samtalade utifrån två bilder där den första föreställde en flicka som får undervisning med hjälp av teckenspråk och den andra visade läsning med punktskrift för synskadade. Teckenspråk kände eleverna till, men inte punktskrift. Vi talade om hur det var förr för dessa barn när samhället såg annorlunda ut och det inte fanns några skolor för barn som behövde extra hjälpmedel. Att många barn med funktionshinder ansågs som mindre begåvade och inte fick gå i skolan. Vi talade också om fördelarna med att kunna se, höra, ha sina ben och armar och om vilka hjälpmedel man kunde behöva om man hade funktionshinder. Att man kunde ha glasögon för att se, (jag berättade att jag själv såg mycket dåligt och hade kontaktlinser), rullstol för att förflytta sig, punktskrift, hjälpassistent i skolan eller hjälp av speciallärare med vilken man kan arbeta enskilt i mera lugn och ro som var fallet med en av eleverna i klassen, eller gå i speciella skolor där allt är anpassat efter elevernas behov.

I diskussionen kom eleverna fram till att elever med funktionshinder visst kunde gå i skolan om de bara hade de rätta hjälpmedlen. Och att fungerande hjälpmedel var en rättighet för dessa barn. Tidigare hade eleverna inte reflekterat över att det faktiskt var en rättighet för alla barn att gå i skolan.

På Bild 5 kommer några exempel på elevernas reflektioner kring bilderna och samtalen vi haft.

Reflektioner och sammanfattning

Under arbetets gång har jag sett att eleverna som i början upplevde att de inte hade något att säga sakta har börjat våga uttrycka sina tankar. Jag har också insett att mina elever fortfarande befinner sig i en muntlig fas, men att de nu sakta börjat tillägna sig ett mera ålders-

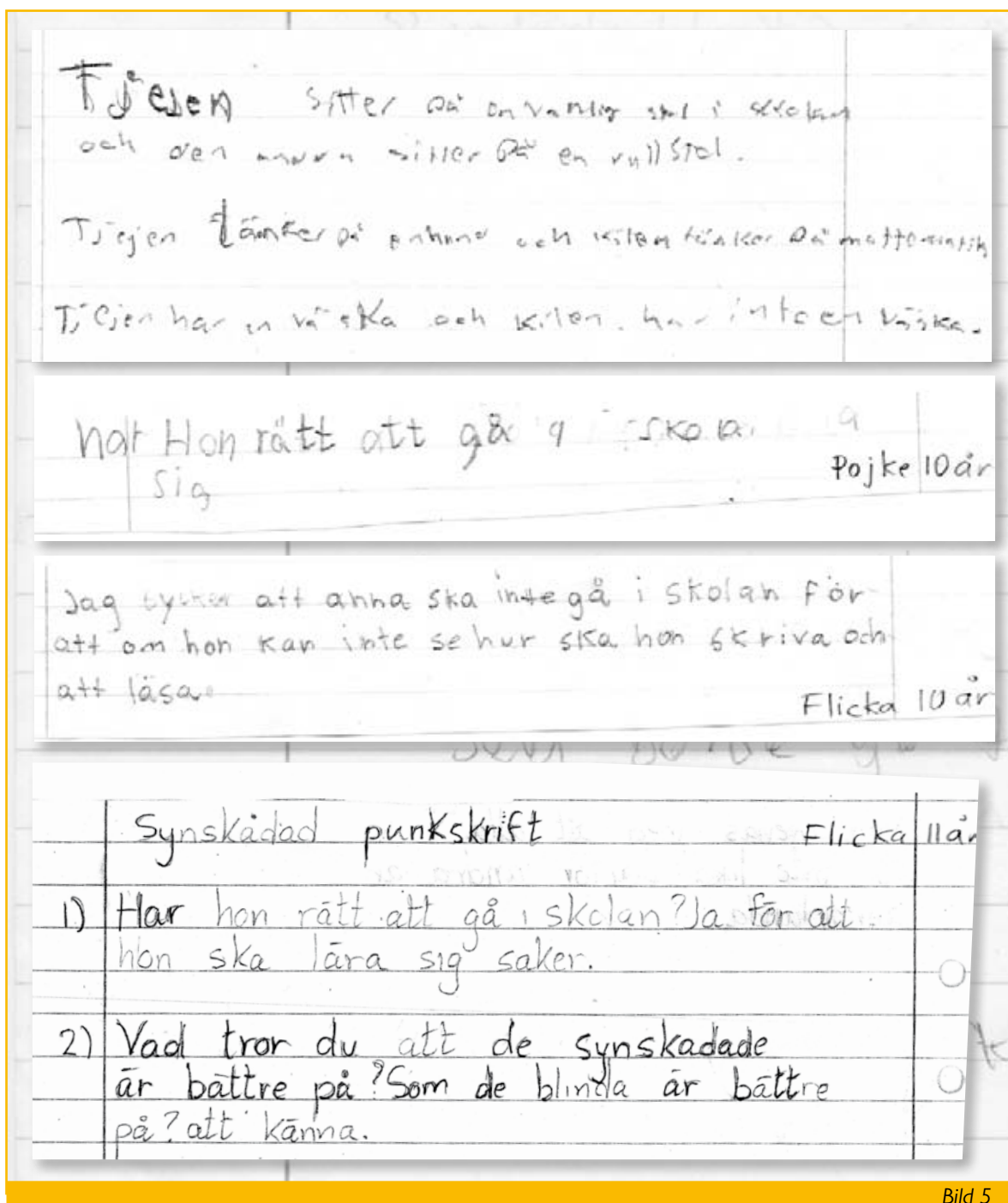


Bild 5

dekvat, skolinriktat sätt att samtala. Eleverna har gått framåt i sitt muntliga ordförråd och klarar bättre av att uttrycka flera tankar inom ett ämne.

Men även elevernas skrivande har gått framåt även om det fortfarande rör sig om korta skriftliga fraser som ännu inte kan kallas texter. Jag kan jag se en utveckling som visar sig i att det finns mera mening och innehåll. De är mera fokuserade på ämnet och har förbättrat sin koncentration. Jag ser också att eleverna utvecklas mot ökat självförtroende och att

de visar större tillit till sina egna tankar och formuleringar. De har börjat förstå att det inte handlar så mycket om att ge rätt svar utan om att kunna tänka själv och våga ställa frågor.

De är idag mera orienterade i verkligheten tack vare de frågor som vi arbetat med. Deras kunskaper är idag mindre fragmenterade. Att arbeta med teman har varit mycket positivt för deras språk- och tankeutveckling. Det gynnar speciellt elever med olika svårigheter och svenska som andraspråk.

Jag har under arbetets gång alltmer insett vikten av att inte gå för fort fram, att vara lyhörd och följa upp elevernas frågor. Gibbons (2006) poängterar att talet är bron till skrivutvecklingen. Jag har förstått att man som lärare inte kan hoppa över den fasen. I situationer där eleverna känner sig sedda och lyssnade till, får de utrymme att utveckla och formulera sina tankar.

Det krävs också positiva upplevelser, där det som lärs måste upplevas som lustfyllt, relevant och meningsfullt vilket ökar förutsättningarna för lärandet. Eleverna behöver vara med på utflykter som breddar deras erfarenhetsvärld och ger dem nödvändiga språkverktyg för att kunna orientera sig i världen. Med hjälp av genrepedagogiken lär de sig att det behövs olika språk för olika ändamål.

Jag befinner mig nu som pedagog i ett lärande och reflekterande skede i den genrepedagogiska processen med eleverna. Tillsammans med eleverna arbetar vi med förförståelse och skapar en gemensam erfarenhetsvärld vilket är essentiella grundpelare i all undervisning. Vi är på god väg, men långt ifrån målet.

Litteratur

Bergling, B. & L. Kleinwicks (1992), *Noak 1, OÅ för lågstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Cummins, J (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

Danielsson, L. Liljeroth Ingrid.(1996), *Vägval och växande*. Stockholm: Liber.

Dare, B. & Polias, J. (2004), *Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar*. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services. South Australia: DECS Publishing.

Gibbons, P. (2006), *Stärk språket stärk lärandet*. Göteborg: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hedeboe, B. & Polias, J. (2000), *Et sprog til at tale om sprog*. Dansk,dialog, Dansklærerforening.

Hedeboe, B, & Polias, J. (2008), *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Göteborg: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Holmberg P. & Karlsson Anna M. (2006), *Grammatik med betydelse*. Göteborg: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Svensson, Ann-Katrin (1998), *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Publikationer i vår skriftserie:

Måluppfyllelse & Resultat. Nr 1: *Det går att lära sig mer – två utvärderingar*,
Eva Norén och Sara Ramsfeldt, 2007

Stöd & Stimulans. Nr 1: *Etnomatematik Perspektiv för ökad förståelse i matematiklärandet*,
Irene Rönnberg och Lennart Rönnberg, 2007

Stöd & Stimulans. Nr 2: *Läsning lönar sig – Läsning och läsprojekt i Stockholms stad*,
Birgitta Anstrin-Åstedt, 2008

Stöd & Stimulans. Nr 3: *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*,
Monica Axelsson (red.), 2009

Material i digitalt format (pdf):

www.stockholm.se/utbildning/skriftserie

Riktlinjer & Strategi. Nr 1: *Elever i behov av särskilt stöd*
Riktlinjer för Stockholms grundskola, obligatoriska särskola, gymnasie- och gymnasiesärskola.
Utbildningsförvaltningen 2008

Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan

För elever med svenska som andraspråk är uppgiften i skolan både att lära sig språket och att lära genom språket. Detta är en uppgift som kräver tid, kraft och professionell stöttning från kunniga lärare. I denna bok visar en grupp lärare hur de genom ett medvetet arbete med ett samtidigt fokus på språk och innehåll i skolans ämnen möjliggör en både språklig och ämnesmässig utveckling hos sina elever.

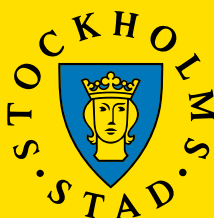
I detta sammanhang är begreppet explicit undervisning centralt och en bas för det genrepedagogiska arbetet. Istället för att vänta på att eleverna efter hand själva ska komma underfund om hur olika texter inom skolans alla ämnen kan förstås och konstrueras ger lärarna tydliga anvisningar om och beskrivningar av hur språket i ett visst ämne och en viss genre är uppbyggt samtidigt som de diskuterar de valmöjligheter som språket i en viss kultur och situation

erbjuder. Elevernas stöttas genom förebilder och exempel och genom att de får tillgång till ett metaspråk som underlättar samtalet om språket. Cirkelmodellen eller cykeln för undervisning och lärande används i flera av artiklarna som en "synlig pedagogik" och vi får i olika teman exempel på hur modellens olika steg kan utformas.

Kapitlen i boken visar hur redan förskolebarnet utvecklar både vardagsspråk och kunskapsrelaterat språk i samtal med föräldrar, syskon och förskolepersonal samt hur elever i en F-6-skola utvecklar skolspråket i tal och skrift i olika ämnen genom systematiskt språk- och ämnesarbete.

I boken medverkar Pilar Albornoz Kraut, Kristina Ansaldo, Monica Axelsson, Gry Fyrö, Britt Johansson och Tuija Rämö.

www.utbildningsforvaltningen/sprakforskningsinstitutet.se



UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN
SPRÅKFORSKNINGSINSTITUTET