

Per Holmberg

Text, språk och lärande Introduktion till genrepedagogik¹

På väg från korridoren till genrepedagogiskt arbete i klassrummet

Historien om det som här kort och gott ska kallas *genrepedagogik* startade för tjugo år sedan i några förorter till Sydney. Där inledde lärare ett samarbete kring elevers skriftspråsutveckling med forskare inom systemisk-funktionell lingvistik (SFL). Samtidigt, men mycket långt därifrån, fick jag mitt första jobb som gymnasielärare i svenska.

Mitt dilemma var detta: I min lärarutbildning hade jag fått reda på att det bästa jag kunde göra för att stödja mina elevers utveckling som skribenter var att stimulera till lustfylld läsning. För denna uppgift dög emellertid inte mina studier av språk och litteraturhistoria mycket till. Vad skulle jag göra? Min lösning var att be skolans bibliotekarie att komma till min klass och inspirera till läsning. Visst, det gick bra, men eftersom hon var lite blyg, fick jag vänta utanför salen. Så där stod jag, nöjd över att ha kommit på min bästa lektion för att stödja elevernas skrivande, men samtidigt brydd över hur jag själv hamnat i korridoren.

Nu i efterhand förstår jag händelsen som en naturlig konsekvens av tre tankefigurer som präglade min utbildning till lärare vad gäller text, språk och lärande. Jag sammanfattar dem i vänsterkolumnen i figur 1 på nästa sida. Till höger har jag formulerat de radikalt annorlunda positioner som genrepedagogen intar.

1. Denna artikel, och föredraget vid Symposium 2009, bygger på forskning inom projektet "Text- och kunskapsutveckling i skolan" (finansierat av Vetenskapsrådet 2007–2010). För mer information se: <www.svenska.gu.se/forskning/forskningsprojekt/tokis/>. I detta projekt arbetar jag tillsammans med Per Ledin, Karolina Wirdehn och Daroon Yassin samt två gymnasielärare i svenska. Härmed riktas ett stort tack till dem, liksom till de doktorander som hösten 2009 deltog i kursen "Skrivpedagogiska teorier".

Tankefigurer att utmana	Genrepedagogik
Text är input/output Språk är regler för form Lärande sker naturligt	Text är genrer Språk är resurser för betydelse Lärande sker i interaktion

Figur 1. Genrepedagogikens text-, språk- och lärandeteori (till höger) i kontrast till andra vanliga positioner

Jag ska ge var och en av de här tre punkterna ett eget avsnitt i artikeln. Att börja tillämpa den syn på text, språk och lärande som sammanfattas i uppställningens högerkolumn, är – bildligt talat – en rörelse från korridoren till genrepedagogiskt arbete i klassrummet.

Om, för det första, tillräcklig input av text i sig är villkoret för elevers output av text, är lärarens val mellan olika slags texter en mindre viktig fråga. Genrepedagogiken betonar istället att texter av olika slag, olika "genrer", ger oss helt olika utmaningar och möjligheter. (För genrepedagogikens textteori se Martin & Rose 2008; Hedeboe & Polias 2008.) Om, för det andra, språket och dess grammatik ytterst är regler för form, kan medveten kunskap om språk knappast vara till någon hjälp för skrivandet, för i den processen är ju skribenten upptagen av textens innehållssida. Genrepedagogiken ser i stället på språket som resurser för att skapa betydelse, vilket på ett helt annat sätt öppnar för att iakttagelser om språket i olika slags texter faktiskt kan fylla en viktig funktion för skrivutveckling. (För genrepedagogikens språk teori se Halliday 2004; Holmberg & Karlsson 2006.) Om, för det tredje, språkligt lärande i allt väsentligt är en naturlig och omedveten process, kan det motivera en relativt passiv lärarroll. Genrepedagogikens lärandeteori gör däremot läraren till en aktiv part i den interaktion som kan ge eleverna det stöd de behöver för sitt lärande (se till exempel Gibbons 2002).

Artikeln exempel på texter och undervisning är hämtade från två gymnasieklasser vars första kurs i svenska jag följt inom projektet "Text- och kunskapsutveckling i skolan" (se not 1).

Text är (bas)genrer

När Jim Martin och hans forskar- och lärarkollegor i Sydney startade arbetet med att utveckla genrepedagogik, var de först på plan med att tala om skolans olika slags texter i termer av genrer. När intresset för genrepedagogik växer i Sverige tjugo år senare är situationen en helt annan. I svensk skola talas det redan om olika genrer, men i regel avses faktiskt något annat

än vad genrepedagogiken tagit fasta på. Det är därför nödvändigt att först dröja något vid två olika genrebegrepp som man skulle kunna skilja med termerna *genre* och *basgenre*.²

När lärare och textforskare i Sverige talar om genrer rör det typiskt texter som hör hemma i någon av textvärldens många vrår: deckare, reportage, insändare, inköpsförslag, väderleksprognos, saga, krönika, privatbrev, manifest, reportage, expertkolumn, intyg, utvärdering, minnesord, kakrecept, jobbsökan, ordningsregler, hotbrev, dataspelsrecension, wikipediaartikel, kärleksnovell och så vidare. Det verkar rimligt att behålla termen *genre* för sådana socialt förankrade textsorter med specifika syften eller kommunikativa behov.

Men samma texter som skulle kunna etiketteras som deckare, reportage eller insändare, skulle samtidigt också kunna beskrivas som olika basgenrer, eller kombinationer av basgenrer. De kan bestå av berättelser (*narratives*), återberättelser (*recounts*), beskrivningar (*reports*), instruktioner (*procedures*), ställningstaganden (*expositions*) och förklaringar (*explanations*). Basgenrer är inte förknippade med specifika syften, utan kan alltså var och en fungera i en lång rad olika genrer (även om genrens specifika situation kommer att färga av sig på hur basgenren ser ut). Basgenrer är kulturens grundläggande framställningsformer i text för generella syften.

Genrepedagogiken, framförallt då den tillämpas i grundskolan, tar sikte på det jag här kallat basgenrer. De engelska termer som anges i parenteser ovan används (med viss variation) i genrepedagogiska handböcker för lärare och lärarstudenter (till exempel Derewianka 1991; Knapp & Watkins 2005). Den didaktiska poängen med basgenrer är att kunna erbjuda grundläggande verktyg för textskapande som sedan kan återanvändas då eleverna i högre utbildning eller arbetsliv tar sig vidare ut i textvärldens olika vinklar och vrår.

I uppställningen nedan (figur 2) anges för varje basgenre dels det typiska generella syftet, dels den typiska följden av "steg". Eftersom utrymmet endast tillåter korta exempel, kan man få intrycket av att varje steg i basgenrens text inte är mycket mer än en enda sats. Så kan det i och för sig vara, men oftare utgörs varje steg av ett eller flera stycken.

Exemplet på berättelse är hämtat från en text där klassen, efter läsning och samtal kring deckare, fått i uppgift att skriva inledningskapitlet till en egen deckare. Det naturliga i denna genre är att bygga upp texten just som en berättelse (även om också beskrivningar, ställningstaganden och

2. I projektet "Text- och kunskapsutveckling i skolan" har vi velat understryka skillnaden mellan dessa begrepp genom att tala om genrer och *textaktiviteter* (se t.ex. Holmberg 2006). Men för att närmare ansluta till genrepedagogikens terminologi, har jag här valt att tala om *basgenrer*.

förklaringar kommer att vara användbara innan mördaren är avslöjad och gripen). Dimitrios, en pojke med grekiska som modersmål, bygger upp inlevelsen genom att presentera huvudpersonen i en för läsaren bekant utgångssituation, och sätter sedan igång händelseförloppet kring komplikationen att huvudpersonens pappa verkar ha somnat – en gissning som tyvärr strax visar sig vara fel. Eftersom läraren formulerat uppgiften som en oavslutad deckare, är det faktiskt en fördel att berättelsen inte når sin upplösning.

En snarlik typ av text, som ändå kan vara värd att urskilja som en egen basgenre, är återberättelsen. Här är syftet helt enkelt att återge ett händelseförlopp utan någon dramatisk komplikation. Denna basgenre visar sig användbar när Dimitrios senare ska introducera den person han intervjuat för ett personreportage. Han väljer att inleda texten med att teckna Ingrid's väg till chefspost på Bergåsbanken i en återberättelse. Utelämnandet av basgenre's första steg, utgångssituation, känns mer naturligt när man ser texten som en grafisk helhet med bild på den intervjuade.

I samma text utnyttjar Dimitrios också basgenre's beskrivning, till exempel för att presentera Ingrid's arbetsuppgifter. Heltemat anger uppgiften att arbeta med bokslut, vilket sedan specificeras av delteman som månadsbokslut, årsbokslut och publicering. Att just återberättelse och beskrivning passar i personreportage har klassen sett i flera texter de läst tillsammans.

Exemplet på ställningstagande är hämtat från en tredje skrivomgång i samma klass där det gällde att gruppvis skriva insändare till ortens lokal-tidning. De flesta grupperna följer rådet läraren ger utifrån exempeltexter, nämligen att låta texten bli just ett ställningstagande. Man deklarerar sin åsikt, i detta fall missnöje med skolmaten, kommer med skäl, exempelvis de många olyckliga konsekvenser dålig skolmat kan få, och avslutar med en slutkläm, som här riktar sig till dem som har makt över frågan.

Berättelse

Syfte: skapa inlevelse i händelseförlopp

Utgångssituation

Det var en mörk natt. Sara var på väg hem efter en hård fotbollsträning. [...]

Händelseförlopp med komplikation

*Hon öppnar dörren och skriker:
– Pappa TV ikväll!
Ingen svarar. Han sover väl tänkte Sara. Hon går in till hans rum. [...]*

Upplösning/poäng

Återberättelse

Syfte: återge
händelseförlopp

Utgångssituation

Händelseförlopp

Ingrid började först med sommarvikariat på Bergåsbanken och efter att ha jobbat där två somrar fick hon jobbet som telefonsvarare i kundcentret. [...]

Beskrivning

Syfte: delge fakta

Heltema

Min huvuduppgift är att göra bokslut för banken, säger Ingrid.

Delteman

Då måste hon upprätta månadsbokslut för varje månadsskifte och sedan för hon ett årsbokslut med hjälp av några kollegor. Det bokslutet lägger hon in på en hemsida där man kan se hur det går för banken.

Kommentar

Det är en av många arbetsuppgifter hon får göra.

Ställningstagande

Syfte: påverka andras åsikt

Åsikt

Vi är några elever från Bergåsgymnasiet som inte är nöjda med skolmaten som erbjuds. [...]

Skäl

När det serveras till exempel pannkakor eller gröt får man inte i sig den energin som man behöver för att klara sig en hel dag. Detta leder till att eleverna går ut på stan [...]

Slutkläm

För att lösa detta problem måste kommunen omprioritera [...]

Förklaring

Syfte: reda ut något
komplicerat
(likheter/skillnader,
orsaker/konsekvenser e.d.)

Problem

*Jag har valt att jämföra två olika texter om
Hans och Greta. [...]*

Utredning

*Texten och stilen skiljer sig en hel del i de
olika böckerna. Främst så skrivs det mer
med en gammaldags stil i "Barnens Bröderna
Grimm". Det märks speciellt på vissa ord som
inte används särskilt ofta nuförtiden. [...]*

Slutsats

*Om man vill läsa en mer gammaldags
version, ska man välja "Barnens Bröderna
Grimm" [...]*

Instruktion

Syfte: vägleda andras
handlingar

Mål

Hur skriver man en sammanställning? [...]

Metod

*Skriv en inledning innehållande 1) fråge-
ställning, 2) syfte, 3) teman, 4) källor.
Skriv en avhandling, alltså själva jämförel-
sen och skillnader inom dina teman
Sist skriver man en avslutning. I denna ska
du tala om vad du kommit fram till.*

Resultat

Figur 2. Uppställning över sex basgenrer, deras syften och typiska steg

Exemplen på de två sista basgenrerna är hämtade från en annan gymnasieklass. Genren klassen arbetar med kallar läraren för sammanställning, och det gäller för eleverna att jämföra någon text som tagits upp tidigare under kursen med en annan text som de ska hitta själva. Sebastian, en elev med svenska som ett av sina modersmål, väljer att jämföra två olika versioner av folksagan Hans och Greta. Han följer mönstret för basgenren förklaring: ställer upp det problem han företagit sig att lösa, utreder det genom att notera en rad likheter och skillnader, och kommer så fram till en slutsats.

Sista exemplet i uppställningen (figur 2) antyder varför klassen överlag lyckas väl med sina långa förklaringar, en basgenre som ofta blir ganska

krävande att hålla ihop till en fungerande helhet. Klassen följer nämligen en noga utstakad plan för vägen till färdig text. Vid ett tillfälle under arbetet ber läraren klassen om hjälp att skriva en kom-ihåg-lista till de (äldre) skolkamrater som snart ska möta liknande uppgifter i det nationella provet i svenska. Huvuddelen av klassens samskrivna text utformas som en instruktion: eleverna anger först målet, och sedan metoden som deras skolkamrater bör följa för att nå dit. Naturligtvis blir detta samtidigt en repetition av vad de själva lärt sig. (Att basgenren här avslutas utan någon kommentar om resultatet är nog väl så vanligt som att denna avslutande del finns med.)

Basgenrerna, det vill säga ett begränsat antal grundläggande framställningsformer, gör det enklare att tänka igenom vad vi erbjuder våra elever för textarbete. Med en uppställning som den nedan (figur 3) kan man fylla i vad elever i en viss grupp får göra – som läsare, talare och skribenter – och förstås fundera vidare på hur det sker, och med vilket resultat. Genrepdagogen sätter upp målet att redan skolans tidigare åldrar bör erbjuda elever arbete med samtliga basgenrer i enklare texter, för att de sedan ska kunna gå vidare och utnyttja basgenrerna som verktyg för mer komplicerade uppgifter. Om man vill kan man lägga till "lyssna", vilket ju är en viktig aktivitet i textarbetet för framförallt de tidiga åldrarna.

	Berät- telse	Återbe- rättelse	Beskriv- ning	Ställ- nings- tagande	Förkla- ring	Instruk- tion
Läsa						
Samtala om						
Skriva						

Figur 3. Vad får mina elever göra? En mall för inventering av basgenrer i undervisningen

Om någon lämnat denna tablå till mig där jag stod i korridoren utanför mitt klassrum, hade mina kryss fördelat sig besynnerligt ojämnt. Min plan för elevernas skrivutveckling var att de – på väg mot nationellt prov i svenska – skulle få pröva olika slags ställningstaganden och förklaringar. Men min enda idé för läsning och samtal var att jag (och skolans bibliotekarie) skulle erbjuda klassen berättelser, ibland tillsammans med litteraturhandbokens beskrivningar av epoker och författare. En starkare koppling

mellan skrivande, läsning och samtal kan vara ett första steg till genrepedagogiskt arbete i klassrummet.

Språk är resurser för betydelse

För att kunna tala om hur olika texter och basgenrer fungerar mer i detalj, har genrepedagogiken valt att utnyttja SFL. Redan då Michael Halliday på sextioalet började utveckla teorin, var ett motiv att teorins språkbeskrivning – i förenklad version – skulle kunna fungera för klassrumssamtal om texter av olika slag. Teorin utgår därför från samma frågor som varje språkbrukare ibland ställer sig: Hur kan man uttrycka sig på ett sätt som fungerar i den här situationen? Hur skulle ungefär samma betydelse kunna uttryckas annorlunda? Vilken skillnad skulle det göra för texten och läsarna?

Man kan likna teorin vid en uppsättning glasögon. Varje par gör det möjligt att i texter tydligare se hur språket skapar en viss sorts betydelse. Med glasögon för *textuell betydelse* ser man hur språket är en resurs för att skapa samband mellan information. Med glasögon för *ideationell betydelse* ser man hur språket i en text bygger upp olika slags bilder av världen. Med glasögon för *interpersonell betydelse* till sist får man syn på hur språket kan skapa olika slags relationer mellan talare, eller mellan skribenter och läsare.

(Första gången man stöter på de här tre termerna för olika slags betydelse kan lite etymologi vara till nytta för minnet: *textuell* av latinets *textus* = 'väv', *ideationell* av grekiskans *idea* = 'idé', 'föreställning', samt *interpersonell* som ju på latin helt enkelt betyder 'mellan personer'.)

Jag ska använda dessa tre perspektiv för att visa något av vad man kan få syn på i de olika exemplen på basgenrer. Först textuell betydelse, det vill säga frågan om olika typer av samband mellan information. Vissa basgenrer är huvudsakligen uppbyggda med tidssamband. Det gäller återberättelse och berättelse men också instruktion. Här är det viktigt i vilken ordning saker och ting skett, eller ska ske. Det är inte alltid nödvändigt att markera detta språkligt, men de understrukna orden i figur 4 visar hur Dimitrios valt att skapa tydliga tidssamband i återberättandet av Ingrid's karriärväg. Bredvid visas ett par meningar ur ställningstagandet som en skrivargrupp gjorde för att utveckla sitt missnöje med skolmaten. Här gäller det att koppla ihop information så att det blir tydligt hur skribenterna resonerar sig fram mellan åsikter och skäl. Därför är det resurser för orsakssamband som gör det viktigaste jobbet.

Det finns en rik grammatik för att språkligt skapa tids- och orsakssamband. Det vanligaste är att sambandet skapas mellan olika satser och markeras av olika korta bindeord. I det sista exemplet ser vi också exempel

på något lite mer avancerat, nämligen att orsakssambandet uttrycks inne i satsen av ett verb: *leder (till)*.

Olika samband mellan information	
Tidsamband	Orsakssamband
Ingrid började <u>först</u> med sommarvikariat på Bergåsbanken <u>och efter att</u> ha jobbat där två somrar fick hon jobbet som telefonsvarare i kundcentret.	När det serveras till exempel pannkakor eller gröt får man inte i sig den energin som man behöver <u>för att</u> klara sig en hel dag. Detta <u>leder till</u> att eleverna går ut på stan [...] <u>För att</u> lösa detta problem måste kommunen omprioritera [...]

Figur 4. Samband mellan information i återberättelse (till vänster) och ställningstagande

Vi kan fortsätta att undersöka det korta exemplet på återberättelse, men nu fråga oss hur det fungerar ideationellt, det vill säga som bilder av världen (se figur 5). Framförallt sätter en sådan undersökning ljuset på vilka slags verb som används, och hur de till exempel kan uttrycka handlingar och händelser eller tillstånd. Exemplet illustrerar hur återberättelsen, liksom berättelsen, bygger upp en värld som består av unika händelser. Om man jämför med valet av verb i Sebastians förklaring ser vi hur hans text snarare formar en värld av frusna tillstånd. Så är det ofta i just basgenren förklaring där ju poängen inte är händelseförlopp utan olika logiska relationer, till exempel likheter och skillnader. Sebastian väljer ett par gånger att sätta verb i passiv form (*skrivs, märks*), för att inte befolka texten med personer som handlar eller upplever. Förklaringen blir därför mer abstrakt, medan återberättelsen får en konkret person – *Ingrid, hon* – som deltagare.

Basgenrer är olika framställningsformer, men de är mer än så. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att de är olika kunskapsformer. Att förstå något som berättelse är att förstå hur unika händelser följt på varandra i tiden. Likheter och skillnader, fördelar och nackdelar, orsaker och konsekvenser – allt sådant kan visserligen illustreras av berättelsers konkreta exempel. Men det principiella resonemanget och de generella slutsatserna, det är sådant som kräver basgenren förklaring.

Olika bilder av världen	
Unika händelser	Frusna tillstånd
Ingrid <u>började</u> först med sommarvikariat på Bergåsbanken och efter att ha <u>jobbat</u> där två somrar <u>fick</u> hon jobbet som telefonsvarare i kundcentret.	Texten och stilen <u>skiljer sig</u> en hel del i de olika böckerna. Främst så <u>skrivs</u> det mer med en gammaldags stil i "Barnens Bröderna Grimm". Det <u>märks</u> speciellt på vissa ord som inte används särskilt ofta nuförtiden.

Figur 5. Olika bilder av världen i återberättelse (till vänster) och förklaring

Till sist kan vi pröva det interpersonella perspektivet. En av de iakttagelser man då kan göra är hur texter skapar olika relationer mellan skribent och läsare genom sina språkhandlingar. I figur 6 har subjekt och finit verb strukits under. Deras grammatik är central för hur svenskan uttrycker olika språkhandlingar. Återberättelsen formuleras som påståenden, vars satser utmärks av att det finita verbet kommer som satsens andra led. Antingen kommer det direkt efter subjektet (som i *Ingrid började ...*), eller också efter ett annat inledande element (som när *fick* i exempelmeningen följer efter en infinitivkonstruktion). Detta med det finita verbets placering betraktas väl oftast som en fråga om ren korrekthet, men ur interpersonellt perspektiv blir det en mer betydelsefull sak. Med det finita verbet på andra plats tar vi emot informationen som påståenden: "jaha, började hon så", "jaha, fick hon det jobbet". Med det finita verbet först skulle vi istället uppfatta oss som tillfrågade, och avkrävda svar.

En kontrast finner vi i exemplet på basgenren instruktion, hämtat från den samskrivna kom-ihåg-listan (till höger i figur 6). Instruktionen vänder sig i huvudsak till läsaren genom uppmaningar. Också för denna språkhandling har svenskan en speciell grammatik: en speciell verbform – *skriv* – vilken klarar sig utan subjekt. Här är inte den förväntade reaktionen från läsaren ett passivt "jaha", utan att uppmaningarna åtlyds.

Om basgenrer textuellt är olika framställningsformer, och ideationellt är olika kunskapsformer, så fungerar de interpersonellt som olika interaktionsformer, olika sätt att umgås. Genom återberättelse och beskrivning kan skribenten hålla läsaren på avstånd, och låta henne eller honom notera vad texten påstår. I andra basgenrer där värderande påståenden, frågor och uppmaningar är vanligare ställer skribenten högre krav på läsaren att engagera sig och reagera.

Olika relationer mellan talare	
Påståenden	Uppmaningar
<u>Ingrid började</u> först med sommarvikariat på Bergåsbanken och efter att ha jobbat där två somrar <u>fick hon</u> jobbet som telefonsvarare i kundcentret.	<u>Skriv</u> en inledning innehållande 1) frågeställning, 2) syfte, 3) teman, 4) källor. <u>Skriv</u> en avhandling, alltså själva jämförelsen och skillnader inom dina teman.

Figur 6. Olika relationer mellan skribent och läsare i återberättelse (till vänster) och instruktion

Jag har i detta avsnitt valt att vända och vrida på samma korta exempel på återberättelse från Dimitrios reportage. På så vis hoppas jag ha kunnat visa två saker. För det första varför det inte räcker att erbjuda elever att skriva berättande eller återberättande texter. Risken är då att de missar viktiga chanser att vidga sina skriftspråkliga resurser i andra riktningar: mot fler sätt att skapa samband, fler slags bilder av världen och fler möjliga relationer till läsaren. För det andra har jag velat antyda hur mycket det finns att se och tala om vad gäller språk i text – om man provar SFL:s tre ”glasögon”. Att börja undersöka texter på detta sätt kan vara ett andra steg till ett genrepdagagogiskt arbete i klassrummet.

Lärande sker i interaktion

Vad blir då konsekvensen i klassrummet av insikten om basgenrer, deras struktur och språk? En frestande tanke är att det skulle räcka med att helt enkelt förklara detta för sina elever. Genrepdagagiken sätter emellertid inte sitt hopp till en sådan form av kunskapsförmedling. Istället hämtar genrepdagagiken sin pedagogiska inspiration från den ryske pedagogen Lev Vygotskij (1896–1934) som i sin lärandeteori betonar hur lärande sker i interaktion. Främsta vägen till lärande är att få pröva, undersöka och upptäcka, och göra det tillsammans med någon som kommit längre i sitt lärande. Vad teorin tar fasta på är, enkelt uttryckt, att vi kan klara saker vi inte skulle ha klarat själva, när vi får stöd av andra. Och att vi därefter kanske också själva klarar det vi inte klarat förut. Detta är alltså en idé om lärande som å ena sidan avvisar ideologin om att elever bäst gör sina upptäckter på egen hand (medan läraren så att säga är i korridoren), men som å andra sidan också ifrågasätter värdet av att passivt ta emot vad andra upptäckt.

Det är med dessa utgångspunkter som genrepdagagiken föreslår text-

samtal som det effektivaste lärandestödet för skrivande. Kritik mot genrepedagogik brukar rikta sig mot tillämpningar som ensidigt sysslar med basgenrens typiska struktur och språk. Och visst, genrepedagogik skiljer sig från andra skrivpedagogiska teorier genom att fästa stor uppmärksamhet vid struktur och språk. Men målet är alltså att göra eleverna till aktiva upptäckare i texter, och då måste man som pedagog vara öppen för oväntade upptäckter!

Samtal om språk och struktur är en av tre viktiga inriktningar för textsamtal. Textsamtal kan handla om

- textens förankring i ett kunskapsfält eller erfarenhetssfär (*building field*)
- textens funktion i kommunikationssituationen (*setting context*)
- textens förebild vad gäller språk och struktur (*deconstruction*)

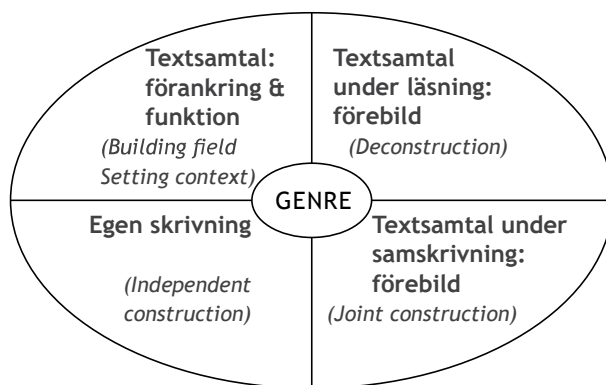
Textsamtalens tre inriktningar kan exemplifieras av de frågor som kommer upp till diskussion i samband med insändarskrivandet i Dimitrios klass. *Förankring* i egna erfarenheter görs tidigt i arbetet genom samtal om vad eleverna vill förändra där de bor. Men samtal som förankrar texten i erfarenheter och kunskaper fortsätter också efter att insändarna är klara, och i flera fall publicerade. Kommentarer till elevernas insändare på debattsidan väcker nämligen frågor kring vilka möjligheter som finns att påverka, förutom att skriva insändare, om man exempelvis vill ha nattöppna caféer, fler nattbussar och bättre skolmat.

Samtal om texters *funktion* i kommunikationssituationen får stort utrymme. Hela skrivprojektet startar med samtal om vem som får uttrycka sina åsikter i dagstidningen, och i vilka olika genrer detta sker. Och senare, inför publiceringen av de färdiga texterna, uppstår samtal mer specifikt om hur lokaltidningens insändarsida fungerar.

Samtal om *förebild* gäller främst vilken struktur som passar bäst till insändare. Läraren förser eleverna med exempeltexter som svarar mot basgenren ställningstagande. Men faktiskt väljer ett par skrivgrupper i sina egna samtal andra funktionella lösningar, vilka snarare ansluter sig till basgenren förklaring. Textsamtalen av typen förebild rör också frågor om hur man övertygar med skäl (ideationellt), hur man övertygar med känsla (interpersonellt), hur man inleder med bra rubriker, och avslutningsvis väljer mellan att skriva namn eller signatur.

En ofta reproducerad bild, det så kallade genrehjulet, visar en skiss för hur ett undervisningsförlopp med olika textsamtal kan planeras och genomföras. Hjulet är i figur 7 indelat i fyra faser som ska läsas medsols med start överst till vänster. Första fasen rymmer textsamtal med inriktning mot förankring och funktion. Utan att börja här, och ge denna fas

tillräcklig tid, blir genreskrivande lätt som torrsim: teknikövningar utan något meningsfullt sammanhang. I andra och tredje fasen blir textsamtalen mer inriktade mot att ge en förebild för det egna skrivandet. Men för att detta ska kunna bli till ett aktivt och kreativt arbete för eleverna krävs att samtalen ger så rika möjligheter som möjligt för gemensamma upptäckter. Därför föreslår genrepdagogen två klassrumsaktiviteter, som förstås kan upprepas i många olika versioner. I andra fasen sysslar man med att tillsammans läsa och noggrant granska andras texter: Hur är texter i den aktuella genren eller basgenren strukturerade i steg? Vad kan man lära sig genom att se på texterna med olika språkliga "glasögon"?



Figur 7. Genrehjulet. Olika slags textsamtal som stöd för eget skrivande

I tredje fasen fortsätter textsamtal om förebild, men nu under det att man ägnar sig åt att samskriva en text på tavlan under lärarens ledning: Hur ska vi för vår egen gemensamma text få en sådan struktur som fungerade fint i de texter vi läst? Hur kan vi utnyttja samma språkliga resurser för våra syften? Först därefter är eleverna redo för att skriva en egen text, naturligtvis med det fortsatta stöd i form av respons som kan behövas.

Jag skulle vilja tolka genrehjulet som att elevernas egna texter gärna får landa igen i samtal kring förankring och funktion, vilket skulle kunna bli en femte fas av arbetet. Kanske har skrivandet lett till texter som eleverna kan lära något av, inte bara om basgenrens språk och struktur (förebild), utan också om vad texten kan göra för nytta i kommunikationssituationen (funktion), och om vad texten har att bidra med i fråga om kunskap och erfarenheter (förankring).

Och sedan kan arbete med en ny genre eller basgenre ta vid, om man inte väljer att fortsätta att arbeta med mer avancerade varianter av det man redan lärt sig.

Som en nyckelaktivitet i genrehjulet framhålls ofta samskrivningen. Det

är ju, som vi alla vet, ofta ett glapp mellan vad man lärt sig i teorin och vad man behärskar i praktiken. Samskrivning är en strategi för att fylla det glappet. Givet ett gemensamt engagemang i den text som växer fram på tavlan ges många tillfällen till starkt lärandestöd på väg mot det enskilda skrivandet. Att Sebastians klass utnyttjar samskrivning för kom-ihåg-listan, är ingen tillfällighet. Det är en aktivitet som återkommer också i andra moment. Klassens lärare har, precis som läraren i Dimitrios klass, prövat sig fram till olika genrepedagogiska arbetssätt utan att ha fått någon kompetensutveckling i just australisk genrepedagogik. När jag under besök i hennes klassrum får se samskrivning vid tavlan, blir jag därför överraskad. Men hon svarar att hon just inte kommit på något annat sätt att hjälpa alla elever fram till nya genrer.

Detta svar, att vårt arbete måste syfta till att ge *alla* elever tillräckligt lärandestöd, tar jag som det starkaste argumentet för att pröva genrepedagogik. Om jag hade haft både Dimitrios och Sebastian i min klass den gång jag blev kvar i korridoren, hade det helt säkert haft olika konsekvenser för dessa elever. En relativt passiv lärarroll hade inte nödvändigtvis behövt drabba en elev som Sebastian, med svenska som ett av sina modersmål. Dimitrios däremot, som kommit till Sverige någonstans i mitten av sin skolgång, är i akut behov av ett starkare lärandestöd. Vi behöver hitta sätt att undervisa, också för skrivande, som inte bara hjälper dem som har chans att klara sig utan vår undervisning.

Genrepedagogik erbjuder viktiga perspektiv och verktyg för ett sådant arbete, vad gäller text, språk och lärande. Därmed inte sagt att denna pedagogik är någon slags underkur för skrivundervisning i svensk skola. Textsamtal kräver mycket som inte någon pedagogisk teori i världen kan åstadkomma: mycket tid för planering, genomförande och utvärdering; uppmuntran och idéer från kollegor; och en bibehållen nyfikenhet på vad eleverna kan bidra med.

Referenser

- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- Hedeboe, B. & J. Polias (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk, funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. (2004). *Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, I. & K. Sandwall (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i

- Göteborg. (Rapporter om svenska som andraspråk 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2006, 2002). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Derewianka, B. (1991). *Exploring how texts work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sydney: UNSW Press.