

Britt Johansson & Anniqa Sandell Ring

Låt språket bära – språk- och kunskaps-utveckling i skolans alla ämnen

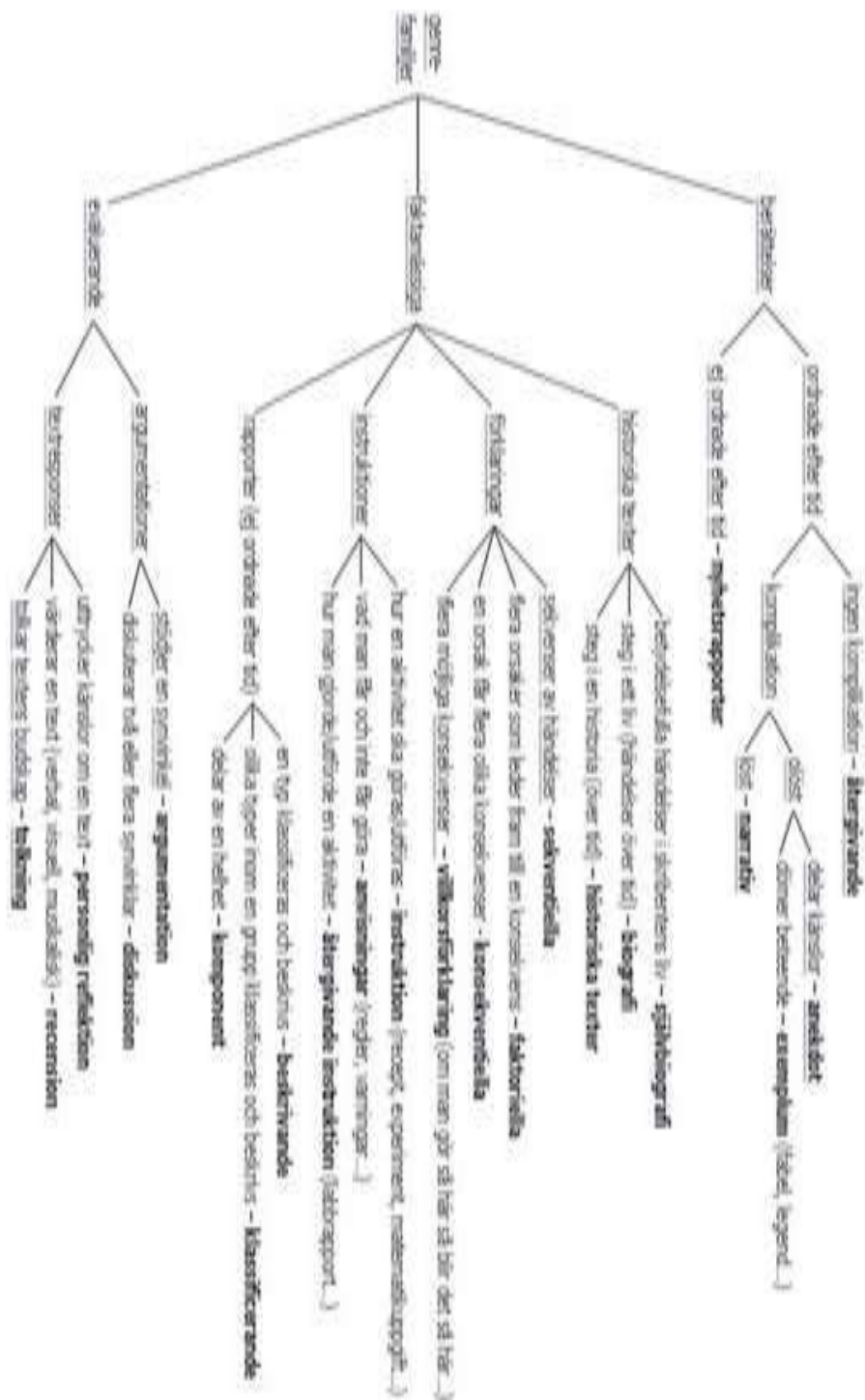
I den här artikeln presenterar vi några lärares arbete med att lära språk, lära om språk och lära genom språk i grundskolans tidiga år. Den ger en bild av dessa lärares försök att omsätta systemisk-funktionell lingvistik (se Holmberg & Karlsson 2006 för en beskrivning på svenska) och genrepedagogik i en svensk kontext, utifrån svensk läroplan och kursplan. Texten är ett utdrag ur boken *Låt språket bära – Genrepedagogik i praktiken* (Johansson & Sandell Ring, under utgivning våren 2010). Exempelen på olika övningar som nämns i artikeln är hämtade från Gibbons (2006; 2009).

Genrefamiljer

Språket förändras ständigt och genreforskare inom systemisk-funktionell lingvistik strävar efter att via olika genretaxonomier återskapa hur individen ser på världen och de aktiviteter individen deltar i när språk används för att skapa betydelse i olika situationer. De vill även visa hur sättet språket används på skapar själva sammanhanget. Indelningen av genrer kan se olika ut beroende på vilken litteratur man läser. En vanlig indelning har varit *fakta* och *fiktio*n, något som känns igen från skolans värld där man talat om berättelser och faktatexter. Schleppegrell (2004) delar in genrerna efter om de är *personliga*, *faktamässiga* eller *analytiska*, medan Mulvad (2009) utgår från begreppen *att berätta*, *att instruera*, *att beskriva*, *informerande*, *att förklara* och *att argumentera*. Det mest centrala är dock inte vilken genreindelning vi gör utan hur vi på olika sätt, bland annat genom skolans läromedel, använder olika genrer för att uppfylla målen i olika kursplaner/ämnen. Lärare kan dock behöva sätta genrerna under lupp för att själva få fatt i hur de är uppbyggda så att de kan vägleda eleverna i att konstruera text.

Utifrån kursplanens mål, den lokala pedagogiska planeringen och de texter eleverna kommer att möta inom arbetsområdet funderar läraren över vilka genrer eleverna särskilt behöver arbeta med samt vilken kunskap läraren behöver om genren för att kunna stötta eleverna. Med kunskap om olika genrer och med ett gemensamt metaspråk – ett språk för att tala om språk – kan eleverna bli framgångsrika i att förstå skolans olika texter och själva välja det språk som bäst uppfyller syftet.

För att kunna välja behöver lärare och elever ställa frågor som: Ska jag



Figur 1. Genreval – Reading to Learn, bok 5 (Rose 2009, fritt översatt)

beskriva eller förklara ett fenomen eller ett ting? Ska jag berätta något för att i första hand roa någon eller för att lära om något? Ska jag instruera någon annan hur något ska göras eller ska jag tycka något, uttrycka en åsikt eller en vilja om något?

Vi har valt att följa Roses genreindelning (Reading to Learn 2009) eftersom vi upplever att den är logisk, överskådlig och lärarvänlig. Genrerna som Rose hänvisar till delas in i tre så kallade genrefamiljer vilka i sin tur består av flera medlemmar (se figur 1 på föregående sida).

Arbete med den genrepedagogiska modellen – tre exempel

Lärarna i de tre exemplen som följer använder sig av den genrepedagogiska modellen, eller cykeln för undervisning och lärande, oavsett vilket ämne de arbetar med. The curriculum circle eller the teaching learning cycle beskrivs bland annat av Kuyumcu (2004), Gibbons (2006; 2009), Hedeboe & Polias (2008) samt av flera av artikelförfattarna i denna antologi. Denna modell har visat sig vara en mycket bra utgångspunkt i det språk- och kunskapsutvecklande arbetet i alla skolämnen. Cykeln bildar en ram för ett helt temaarbete och den ska användas som en naturlig del av undervisningen i vardagen. Lärare och elever använder språket för att bygga upp nya kunskaper, skapa förståelse och reflektera över det inlärd och över själva inlärningsprocessen. Cykeln är indelad i fyra faser vilka fungerar som ett kretslopp där det finns en ständigt pågående interaktion mellan undervisning och utvärdering.



Figur 2. Cykeln för undervisning och lärande, Hedeboe & Polias (2008: 15)

Beroende på elevernas kunskaper om olika genrer väljs de steg ut i processen som känns relevanta för elevens förståelse av text och ämne. Ibland arbetar sig klassen igenom alla steg i modellen, ibland utelämnas något steg eller så får ett av stegen ett särskilt fokus – allt med utgångspunkt i elevernas förståelse och kunskaper. Det är alltså inte en statisk modell där man är tvungen att gå från fas till fas. Det är ett tidskrävande arbete att gå igenom alla faser men vinsten med modellen är att eleverna får en reell chans att befästa både ämneskunskaperna och det ämnesrelaterade språket samtidigt som de får verktyg för att själva producera text på en högre nivå. De presterar helt enkelt bättre genom det explicita stödet i cykeln erbjuder. Ju mer kunskap läraren har om cykeln och hur de olika faserna kan angripas, desto bättre stöd får eleverna.

I det följande ges exempel på hur man i de olika klasserna arbetat med den genrepedagogiska modellen. Faserna i cykeln numreras för enkelhetens skull: fas 1 *Bygga upp kunskap*, fas 2 *Modellering och dekonstruktion*, fas 3 *Gemensam konstruktion* och fas 4 *Självständig konstruktion*.

Lärarnas urval av genrer har skett utifrån kursplanemålen och den lokala pedagogiska planeringen. Genren instruktion är mycket vanligt förekommande i skolans alla ämnen men det är inte särskilt vanligt att lärare lyfter fram och talar om genren för att eleverna ska få kunskap om den explicit. Det är heller inte vanligt att eleverna får skriva egna instruktioner (se bl.a. Derewianka 1990) vilket är ett av kursplanemålen i ämnena svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3 och detta har läraren i det första exemplet tagit fasta på.

I exemplet som sedan följer arbetar nyanlända elever och elever i årskurs 6 med historiska texter. Historiska texter är enligt vår erfarenhet mindre förekommande i de tidiga grundskoleåren och vi vill med exemplet visa att även yngre elever och elever på nybörjarnivå i svenska kan ta sig an kursplanemålen i historia och lära mer om historiska texter.

Exempel 1: Samtal om instruktioner

Läraren i denna klass har under flera år arbetat med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inspirerat av Gibbons (2006). Hon har även läst om systemisk-funktionell grammatik, om basgenrer (se artikel av Holmberg i denna antologi) och om den genrepedagogiska modellen, det vill säga cykeln för undervisning och lärande. Klassen har under en längre tid byggt en bro mellan det mer traditionella grammatiska språkbruket och det språkbruk som hör till den systemisk-funktionella lingvistik (till exempel verb/processer). De har utvecklat ett gemensamt metaspråk som de tillägnat sig tack vare att läraren arbetat mycket med att samtala

om och bearbeta text i alla ämnen utifrån cykeln för undervisning och lärande. En fördel med att använda det nya språkbruket har enligt läraren varit att det hjälper eleven att se språkets funktion bättre, "vad språket gör för jobb i olika texter".

Läraren har upptäckt att ett flertal elever har svårt att förstå instruktioner och att det påverkar resultatet av uppgiften negativt. Eleverna har inte talat om eller övat sig i att skriva egna instruktioner eftersom läraren inte tänkt på att uppmärksamma detta särskilt, trots elevernas svårigheter. Instruktioner förekommer i alla ämnen och i figur 3 ges, i mittenkolumnen, ett exempel på instruktioner från nationella proven för årskurs 3 i ämnet matematik som vi har bearbetat. I den första och tredje kolumnen har vi fört in utmärkande drag för strukturen och språket.

Struktur	Text	Språkliga drag
Kronologiskt, efter numrering	Elevernas ledtrådar Ledtråd 1 Klipp bort den <u>streckade</u> lilla biten. Släng den. Klipp längs de tre <u>prickade</u> linjerna. Skriv ditt namn.	Aktionsprocesser i imperativ på temaplats (<i>klipp, vik</i>)
Kortfattat och informativt	Ledtråd 2 Vik längs de långa heldragna linjerna så att figuren liknar en låda. Vik så att mönstret kommer på utsidan.	Beskrivningar av deltagare, nominalgrupper (<i>den streckade lilla biten, de prickade linjerna</i>)
	Ledtråd 3 Tejpa eller limma ihop äventyrsmaskinen där de långa sidorna möter varandra. Fliken ska vara på insidan.	Omständigheter (<i>på utsidan</i>)
	Ledtråd 4 Vik efter de <u>korta</u> heldragna linjerna: Vik först ihop två flikar så att de möts som ett tak (tejpa eller limma inte ihop dem). Vik de andra två flikarna utåt så att maskinen får vingar.	

Figur 3. Instruktioner i nationella proven för årskurs 3, matematik (Skolverket 2009) (vår fetstilsmarkering)

Genom att samtala om och bearbeta texter (fas 2, Modellering och dekonstruktion, i den genrep pedagogiska modellen), kan man skapa ett metaspråk i klassrummet, ett gemensamt språk som ger verktyg för att tala om strukturer och språkliga val i olika slags text (muntlig, skriftlig, visuell och så vidare). Figuren nedan ger exempel på hur man kan gå tillväga och vilka frågor man kan ställa när man dekonstruerar en instruktion.

Struktur	Text	Språkliga drag
Rubrik som informerar om målet	Så tar du bort en fästing	
Rubrik som informerar om målet Fråga om eleverna vet vad en sådan här text kallas. Tala om att det är en instruktion. Ställ frågor som: "Har ni mött denna typ av text förut?", "Kan ni ge exempel?", "I vilka ämnen och läromedel kan instruktioner finnas?", "Möter ni främst instruktioner i ett muntligt eller skriftligt sammanhang?". Visa på fler exempel på instruktioner som ofta används i skolans olika ämnen och verksamheter och tala om syftet med dem. Titta på rubriken tillsammans med eleverna och fundera över vad den vill tala om, vilken slags text det är de ska möta: "Vad ska rubriken tala om för läsaren?", "Kan man med hjälp av rubriken få svar på målet med texten, med instruktionen?"		
Bakgrund	Om du upptäcker att en fästing bitit sig fast, ta bort den så snart som möjligt för att minska risken att drabbas av borrelia.	
Material som krävs för att utföra instruktionen	Material som krävs: En pincett eller fästingborttagare (finns att köpa på apotek).	
Bakgrund och material I instruktioner finns ofta en bakgrund, en inledande text innan själva instruktionen kommer som ska hjälpa oss att förstå målet bättre. "Vad fyller inledningen för funktion?", "Vad får vi veta när vi läser inledningen?", "Vilka ord är extra viktiga att förstå betydelsen av i bakgrunden för att vi ska förstå texten och betydelsen av att verkligen följa instruktionerna noggrant?" Prata med eleverna om syftet med och vikten av att ha en detaljerad beskrivning av det material som behövs för att målet med texten ska nås. Materialet som krävs skrivs ofta i punktform i inledningen av texten. Diskutera varför den skrivs just i punktform och inte i löpande text: "Vad tror ni syftet är med att skriva utrustningen/materialet som behövs i punktform i inledningen av texten?" Dölj all text förutom rubriken och be eleverna fundera över vilken slags utrustning de tror sig behöva.		

Metod, en serie steg i kronologisk ordning. Implicit tidsbestämning, dvs. tidsbindeord som <i>först, sedan</i> står inte i texten men vi vet utifrån textens <i>struktur, numrering</i> att instruktionerna ska göras i kronologisk ordning.	Gör så här: 1. Fatta tag om fästingens mundelar så nära huden som möjligt – utan att klämma bak kroppen. Annars finns en risk att du för över borreliabakterien. 2. Dra sakta rakt ut. Vrid inte fästingen då det finns risk att mundelarna bryts loss och fastnar i huden. 3. Tvätta såret efteråt med desinfektionsmedel. Tvätta händerna med tvål och vatten. 4. Lyft ut ev kvarvarande delar med en pincett eller nål efter några dagar då en inflammation uppstår som gör det enkelt. 5. Håll koll på huden där du blivit fästingbiten för att se om du får en reaktion. 6. Ring en sjuksköterska om du känner dig osäker. Textkälla: Vårdguiden	Aktionsprocesser, s.k. göra-verb, i imperativ på temaplatz (<i>fatta tag, dra</i>) Specifika deltagare, vem/vilka som är involverade i processerna (<i>fästingen, såret</i>) Omständigheter, svarar på frågor som var, när, hur, med vad (<i>i huden, med desinfektionsmedel</i>) Ett språk som uttrycker fara om instruktionerna inte följs (<i>vrid inte fästingen då det finns en risk...</i>) Ämnesrelaterat språk (<i>borreliabakterie, mundelar, desinfektionsmedel</i>)
---	--	---

Metod, en serie steg i kronologisk ordning

Sätt fokus på **metoden**, de olika stegen och **kronologin** i texten. Prata om att numreringen hjälper till att ordna en serie steg i ordning.

Upptäck mönstret gällande **aktionsprocesser** i imperativ på temaplats vilka bidrar till att målet med texten nås. "Titta på orden som står först i meningen, vad gör de för jobb i texten?" Fokusera aktionsprocesserna som uttrycker någon form av handling, *vad* som sker och markera dem gröna. Titta även på vilken tidsform de uttrycker. Prata om skillnaden mellan imperativ och preteritum och jämför med andra instruktioner som t.ex. *återgivande instruktion* som ofta har tidsbindeord på temaplats (*först tog vi, sen höllde vi*) eller ett pronomen (*vi tog*), och skrivs i preteritum eller med anvisningar och ordningsregler (*man tar, vi går, du får*) som har ett pronomen på temaplats och skrivs i presens.

Prata om textens **omständigheter**. "Vi tittar på materialbeskrivningen. Vilket ord talar om *med* vad vi ska utföra handlingen?", "Titta på steg 3, vilket ord talar om med vad ska vi göra rent såret?", "Vilka ord talar om *när* det är dags att tvätta såret, efter vilken handling ska vi tvätta såret?". Vi tittar på det första steget: "Vilka ord talar om *hur* vi ska gå tillväga? Markera dessa ord blå."

Prata om **relation** mellan skribent och läsare och hur textens språk kan anpassas till mottagaren. Lyft fram skillnaden mellan en instruktion som skrivs i imperativ (*ta tag, dra*) och en anvisning som vänder sig till läsaren (*du tar tag, man drar*). Se t.ex. de nationella proven och den relation, de sociala roller man skapar mellan skribenten och läsaren genom att använda ett språk som "nu ska du...". "Varför vänder man sig specifikt till läsaren ibland i instruktionerna?", "Vad är syftet med du-formen?", "Vad blir skillnaden i uppmaning om det står 'du ska' i texten, hur upplever du det?"

Fokusera språket som uttrycker **fara om inte instruktionerna följs** och prata om vad de fyller för funktion. "Varför är det viktigt att ha med kommentarer om vad som kan hända om man inte följer instruktionen?", "Vi tittar på steg 1, vilka ord uttrycker vad vi ska tänka på?", "Vad kan hända om vi inte följer instruktionen?" Lyft fram viktiga begrepp som *borreliabakterie* och prata om innebörden så att alla förstår betydelsen av kommentaren om riskerna.

Titta efter textens **deltagare**. "Vem/vilka är involverade i processerna (det som sker)?", "Vilka ord talar om vilka deltagarna är? Markera dem röda."

Lyft fram de **ämnesspecifika orden**. Vi tittar i bakgrunden: "Vilka ord i texten måste vi veta betydelsen av för att kunna förstå och följa instruktionen?" Här ser läraren om eleverna har det ämnesrelaterade språk som krävs för att instruktionerna ska kunna följas.

Figur 4. Dekonstruktion av en instruktion

Exempel 2: Klassrumsarbete kring historiska texter

En förberedelseklass arbetar med temat Barnets århundrade. Flera ämnen och kursplanemål vävs in, bland annat i historia och samhällskunskap, och arbetet sträcker sig över flera månader. Syftet är att eleverna ska lära sig mer om hur människor, främst barnen, levde under tidigt 1900-tal och jämföra det med andra länders livsvillkor under samma tidsepok samt med hur barn lever idag på 2000-talet. Samtidigt ska de ta sig an historiska texter vilket hjälper dem att nå målen för temat. Läraren vill att eleverna ska få en större förståelse för betydelsen av tid, betydelsen av orsak-verkan-förhållanden och förståelse för interaktionen mellan dåtid och nutid (se till exempel Coffin 1997; Martin & Rose 2008 för en fördjupning av historiska texter). Läraren vill även att eleverna i sina personligt återgivande texter ska gå från att främst uttrycka tid på ett "nära" sätt, till att kunna uttrycka historisk tid mer distanserat, sett mer "utifrån".

Läraren använder sig av faserna 1, 2 och 4 i den genrepedagogiska modellen vid genomgång av självbiografin och biografin. Några elever i klassen som behövde extra stöttning efter dekonstruktion av en modelltext arbetade även med fas 3, gemensam konstruktion, inför det självständiga skrivandet. När klassen däremot påbörjade arbetet med historiskt återgivande text var fas 3 mycket viktig eftersom ämnet och språket var abstrakt för dem (se beskrivning av arbete med fas 3 på s. 12 och 14). Arbetet med de olika faserna kan skilja sig åt i en klass beroende bland annat på elevernas förståelse av ämnet och kunskap om genren. Ibland går hela klassen igenom alla faser, ibland är det bara vissa elever som arbetar extra med någon fas. Det är även vanligt att klassen "hoppas" mellan de olika faserna. Exempelvis kan läraren upptäcka att eleverna inte tillägnat sig tillräckligt mycket kunskap om ämnet och det ämnesspecifika språket när de kommer till fas 3 och ska skriva en gemensam text. Då flyttas fokus tillbaka till fas 1 som handlar om att bygga upp kunskap om ämnesområdet.

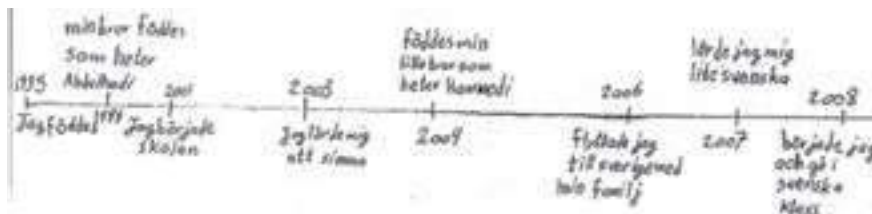
Självbiografi***Fas 1. Bygga upp kunskap: pedagogiskt engagemang***

Arbetet startar med att läraren visar en textmodell på OH över en livslinje med viktiga händelser i sitt eget liv, en utgångspunkt för en *självbiografi*. Hon vill föra in samtalet på historisk tid och kronologi innan klassen börjar bygga ut fältet kring ämnet Barnets århundrade och hon börjar i det för eleverna kända. Läraren läser upp händelserna i livslinjen och sedan väljs en händelse ut som läraren berättar lite extra om för att väcka intresse.

När jag precis fyllt åtta år var jag på en kompis lantgård och förälskade mig i en liten len kattunge med gråblank päls. Jag tog med mig katten hem men min pappa blev inte så glad eftersom han inte ville ha någon mer katt. Katten döptes till Nusse och efter ett tag älskade alla detta lilla yrväder, inte minst min pappa. Nusse dog i en bilolycka när han var två år. Han blev påkörd och vi körde honom till en veterinär men han klarade sig inte. Jag grät ofta under lång tid och jag saknade Nusse så himla mycket. Jag tänker fortfarande på honom ibland.

Fas 2. Modellering och dekonstruktion

Klassen pratar om syftet med att skriva en livslinje. De tittar på aktionsprocesserna vilka är vanligt förekommande i livslinjen, beskrivningar från födsel till nutid som bygger upp textens kronologi och de samtalar om tempusformen preteritum, varför texten är skriven i dåtid. Därefter får eleverna med stöd i lärarens modell skriva en egen livslinje och berätta om en viktig händelse för klassen. Elever som läser och skriver på nybörjarnivå klarar också att med lärarens hjälp formulera några viktiga händelser i sitt liv.



Läraren skriver sedan om sin livslinje till en självbiografi med den specifika struktur och de språkliga drag som hör till den genren och klassen dekonstruerar texten tillsammans via OH. Eleverna har även texten framför sig och de stryker över ord och fraser som läraren sätter fokus på. De tittar särskilt på omständigheter som uttrycker tid (till exempel "Året jag föddes var 1970", "1975, när jag skulle fylla fem år"). De fokuserar på mönstret att omständigheter återkommer på temaplatser i meningarna och att händelser beskrivs i kronologisk ordning och ofta följs av en värdering eller en kommentar. De talar om vilka processer som kan förekomma i en självbiografi, vad processerna "gör för jobb" i en sådan här text (figur 5), och om hur utbyggda meningar och nominalgrupper ger läsaren mer information, "bilder i huvudet". De tittar på tidsformen preteritum och att texten skrivs i jag-form samt att den är nära det muntliga språket.

Aktionsprocesser (materiella processer) <i>ex. föddes, flyttade</i>		Något sker, någon handlar och gör något
Sägesprocesser (verbala processer)		Någon säger något
Mentala processer		Någon tänker, tycker, hoppas, känner något
Relationella processer <i>ex. var, bodde</i>		Något är, blir, lever, består av (sätter deltagare i relation till varandra)

Figur 5. De vanligaste processerna

Fas 4. Självständig textkonstruktion

De elever som inte behöver arbeta med gemensam konstruktion skriver sedan sin egen självbiografi med stöd i lärarens textmodell.

Mitt liv – en självbiografi

Året jag föddes var 1995. Min födelseort var i Naif. Där bodde jag tillsammans med min familj. 2000 föddes min lilla bror. Som heter Abdalhadi. Han var jättegullig. 1999 började jag skolan. Det var lite svårt för mig men det var roligt att börja skolan. 2003 lärde jag mig att simma. Men det var jättesvårt för mig. 2004 föddes min lilla bror som heter Hammodi. Han var också jätte gullig. 2006 flyttade jag och min familj till Sverige. Först åkte jag till Malmö. Då träffade jag Mustafa och hans familj men utan hans pappa. Därefter bodde jag i ett hotell. Och Mustafa bodde också på samma hotell. När Mustafa bodde på samma hotell Då blev jag hans kompis. Sedan flyttade jag och min familj och Mustafas familj till Eksjö. Vi bodde nära varandra. Det var jättekul. Sen började jag till skolan och Mustafa gick på samma klass som jag går i. I skolan lärde jag mig mycket svenska. 2008 började jag i svenska klass. Det var kul för att jag kände många barn. De var schyssta med mig.

(Skriven av en elev som bott i Sverige i drygt ett år.)

Elever som inte kommit lika långt i skrivandet ritas en bildserie i vänstermarginal och till höger om varje bild skriver de korta meningar om sitt liv med stöttning av läraren.

Bild	
Bild	
Bild	
Bild	

Fas 2. Modellering och dekonstruktion

Läraren vill nu utvärdera arbetet med självbiografin så hon väljer ut en elevs text (se textexempel på föregående sida) och analyserar den tillsammans med eleverna via OH. De tittar om syftet uppnåtts med texten. Klassen konstaterar att eleven som skrivit texten vet vad en självbiografi bör innehålla och hur den struktureras. De upptäcker även att mentala processer saknas vilka är viktiga i en självbiografi och de talar om hur man kan "krydda" texten med ord som *tyckte, kände, önskade* etcetera. Genom att dekonstruera ett elevexempel får den eleven feedback på sin text samtidigt som övriga elever går igenom sin egen text utifrån elevexemplet. Eleverna lär på detta sätt mycket av varandra. Samtidigt fortsätter de utveckla metaspråket kring historiska texter. Läraren ställer frågor och är "experten" som vägleder eleverna vidare.

Biografi

Fas 1. Bygga upp kunskap: pedagogiskt engagemang

Efter arbetet med livslinjen börjar klassen bygga ut fältet, skaffa sig mer kunskap om hur människor levde under tidigt 1900-tal i Sverige fram till 1960-talet. De tittar på Ulf Starks filmserie *Barnets århundrade* och de tittar på Astrid Lindgrens filmer med historiska ögon, bland annat *Madicken*. Klassen gör därefter ett studiebesök på Stadsmuseet som har en utställning om hur människor levde förr i tiden i Sverige. Efter besöket väver de in ämnet bild i temat och skapar ett gemensamt collage om kunskaperna de tillägnat sig.

Alla i klassen intervjuar sedan en äldre person som berättar om sitt liv under 1900-talet, fram till år 1960. Personerna som intervjuas är födda i Sverige och i andra länder eftersom läraren vill få med jämförelsen mellan olika länder för att kursplanemålen i historia ska uppnås. Eleverna samarbetar mycket i par/grupper i temaarbetet och det muntliga samtalet får ta

stor plats. Läraren intervjuar samtidigt sin mamma och klassen samtalar om likheter och skillnader i intervjuerna. Fotografier från lärarens mammas skola och hemmiljö under 1950-talet sätts upp på väggen vilket bidrar till spontana diskussioner och jämförelser gällande kläder, frisyrer och miljöer. Därefter går man över till fas 2 i vilken eleverna dekonstruerar en biografi om Astrid Lindgrens liv och jämför hur självbiografen och biografen skiljer sig åt språkligt.

Struktur	Text	Språkliga drag
Orientering. Svarar på när, vem/vilka och var. Beskriver tid, personer och plats Händelser i kronologisk ordning som bygger upp en persons livshistoria Slutkommentar med värdering	Astrid Lindgren Astrid Lindgren var en svensk barnboks- och manusförfattare. Hon föddes år 1907 på en bondgård utanför den lilla staden Vimmerby i Småland. Där växte hon upp och hade en lycklig barndom med tre syskon. Hon har delvis fått idéer till böckerna <i>Barnen i Bullerbyn</i> och <i>Emil i Lönneberga</i> från sin egen barndom i Vimmerby. När hon blev vuxen flyttade hon till Stockholm och började arbeta på kontor. Så småningom gifte hon sig och fick barn. En gång när hennes dotter, Karin, var sjuk hittade Astrid Lindgren på historien om Pippi Långstrump. Det var dottern som gav Pippi hennes namn. Pippi är ett sådant där vilt och självständigt barn som många barn vill vara men inte vågar. 1945 kom den första Pippiboken ut. Den gjorde Astrid Lindgren till en känd författare på en gång. Efter den första boken om Pippi Långstrump kom det nya böcker med nya figurer tätt efter varandra. Några andra kända figurer är Emil i Lönneberga, Nils Karlsson Pyssling och Bröderna Lejonhjärta. År 1981 kom Astrid Lindgrens sista bok ut, <i>Ronja Rövardotter</i>. Ronja Rövardotter finns också på film liksom många andra av Astrid Lindgrens böcker. <i>Vi på Saltkråkan</i> var först tv-serie och blev sen bok. År 2002 dog Astrid Lindgren 94 år gammal. Hon är en av de svenska författare som är mest älskad och välkänd utanför Sveriges gränser. Hon finns översatt till cirka 80 olika språk. Textkälla: Första uppslagsboken (2002) och Wikipedia (fritt återgivet).	Aktionsprocesser (<i>föddes, växte upp</i>) Tidsomständigheter som uttrycker exakt tid (<i>år 1907, 1945, efter den första boken om Pippi Långstrump</i>) Relationella processer (<i>är/var, hade, blev</i>) Preteritum Nominalgrupper (<i>ett sådant där vilt och självständigt barn</i>) Specifika deltagare (<i>Astrid Lindgren, Pippiboken</i>) Tilltal i tredje person

Figur 6. Dekonstruktion av en biografi

Historiskt återgivande genre

Fas 1–3

Nu är det dags för förberedelseklassen att gå djupare in i den *historiskt återgivande genren*. Läraren har märkt att språket i de historiska filmer och texter eleverna mött är abstrakt och svårtillgängligt för dem och eleverna har svårt för att lämna det personliga tilltalet. Hon bestämmer sig för att ge lite extra stöd genom att skriva en modelltext uppbyggd av språket i de filmer/texter eleverna mött, bland annat i Ulf Starks serie om barnets århundrade. De dekonstruerar texten tillsammans för att få syn både på textens struktur och språkliga drag och det ämnesrelaterade språket. Anteckningar bestående av så kallade expertord, viktiga fraser, modala ord, omständigheter som uttrycker tid och som länkar samman information mellan satser, skrivs upp på blädderblock och de bildar sedan utgångspunkt för det gemensamma skrivandet av en historiskt återgivande text.

Expertord	Modalitet	Nominalgrupper	Tidsord/ tidsuttryck
Invånare Ekonomi (fattiga/rika) Barnarbete Hushåll Barnhem Världskrig Utbildning Tjänstefolk Varor	Ofta Sällan Nästan alltid Nästan aldrig Skulle	Många fattiga barn som inte fick äta sig mätta ägnade sig åt att tigga.	Sekelskiftet 1900-talet Århundrade Kristid På den tiden Förr i tiden För 100 år sedan När Då

Läraren sätter extra fokus på bindeorden (Gibbons 2009, s. 172) och mönstret gällande hur och var tid uttrycks och hur språket kan utvidgas genom beskrivningar av ting eller personer. De genomför övningar som handlar om textens deltagare och nominalgrupper, vilka de är och vilket jobb de gör i historiska texter. Klassen gör även övningar som befäster ämnesspråket och övriga språkliga drag (lägga remsor med meningar i rätt ordning, skärmövningar, hem-/expertgrupp m.fl., se vidare Gibbons 2006).

Därefter skriver eleverna med lärarens vägledning en gemensam historisk text. De bygger upp texten med fakta som de lärt sig under arbetets gång och tar hjälp av ord på blädderblocken. Omständigheter som uttrycker tid finns på temaplatser (markerade i fet stil i texten nedan). De fysiska deltagarna, aktörerna, är mer allmänna (*människor, barn*) än i biografierna

och deltagarna uttrycks genom nominalgrupper. Texten är mer abstrakt än självbiografin och inget eget tyckande förekommer. Läraren sätter fokus på grammatiken i ett naturligt sammanhang och grammatiska mönster, till exempel hur bindeord som uttrycker tid på temaplats påverkar ordföljden, lyfts fram för de nyanlända eleverna.

Barn under 1900-talets början

Vid sekelskiftet hoppades många att 1900-talet skulle bli "barnets århundrade". Med det menade de att barnen måste få det bättre. Det var viktigt. När första världskriget bröt ut 1914 blev det mycket svårt för de som var fattiga och det var många. Gränserna till andra länder stängdes och det kunde inte komma in några varor. Det blev kristid och ont om kläder och mat. På den tiden slets många barn ut i hårt arbete och de fattiga barnen fick sällan äta sig mätta. På 1920-talet, efter att första världskriget slutat blev livet lättare för de flesta men fortfarande fanns många fattiga barn som bodde på barnhem.
(Gemensamt skriven text i en förberedelseklass)

Tema 1700-talet

Under temat *1700-talet* arbetar en annan klass med att identifiera och reflektera kring viktiga historiska händelser och att förstå hur idéer kan skapa förändring. Tidsaxeln är ett viktigt redskap i detta arbete.

Fas 1. Bygga upp kunskap: pedagogiskt engagemang

Temat inleds med en repetition av hur historiker delar in tiden i tidsepoker som namnges efter kungar och drottningar, utvecklingssteg eller viktiga händelser i det förflutna som inneburit förändring. Läraren förklarar hur den här så kallade segmenteringen av tid möjliggör för historiker att prata om långa tidsperioder med ett ord som *medeltiden*, *Vasatiden* eller *guld-rushen*. Vidare samtalar klassen om hur historiker tittar på tid utifrån ett distanserat perspektiv medan man i exempelvis en självbiografi tittar på tid utifrån ett personligt perspektiv. För att förtydliga detta för eleverna jämförs tidsindelningen på en personlig tidsaxel med tidsindelningen på en tidsaxel över 1700-talet. Tidsaspekten i historiska texter fördjupas ytterligare genom att klassen närläser historiska texter om 1700-talet i hem- och expertgrupper. Eleverna reflekterar tillsammans över olika händelser under 1700-talet utifrån både linjär tid och cyklisk tid. Läraren förklarar att man kan titta på tidsaspekten under en epok på två sätt, dels linjärt dels cykliskt. När man tittar linjärt på tiden så placerar man ut olika centrala händelser under epoken längs en tidsaxel, medan när man tittar på tids-

aspekten cyklistiskt, talar om epokens inledning, höjdpunkt och avslutning, som i en narrativ.



Fas 2. Modellering och dekonstruktion

Läraren som har en gedigen erfarenhet av systemisk-funktionell lingvistik och genrepdagagogik vet sedan tidigare att det är svårt att hitta tydliga modelltexter i historieämnet. Hon försöker därför skriva en egen modelltext med hjälp av olika läromedel och fakta hämtad från andra källor. Lärare och elever "plockar" tillsammans ut textens olika deltagare genom att fråga vem/vilka eller vad som deltar eller knyts ihop med varandra i varje sats. Många av deltagarna består av långa nominalgrupper som läraren explicit sätter fokus på med hjälp av frågor som: Vad får vi reda på om Gustav III i den här meningen? Var finns informationen? I processen eller deltagaren? De diskuterar också orsaken till att texten innehåller så många och långa nominalgrupper. Tillsammans försöker de hitta huvudordet i de olika nominalgrupperna. Ibland är det en specifik person men ofta en generell och abstrakt deltagare som *regeringsform*, *anhängare* och *makt*. Därefter fokuserar de på textens processer och diskuterar dels textens tempus, dels skillnaden mellan aktiv och passiv form och anledningar till att så många processer uttrycks i passiv form. Läraren beskriver och visar hur en text inte alltid är komplicerad på grund av lexikon utan på grund av grammatiken.

Fas 3. Gemensam textkonstruktion

Klassen skriver sedan gemensamt en historiskt återgivande text utifrån tidsaxeln och modelltexten över 1700-talet. Till sin hjälp har de planscher med textens olika steg och blädderblocksblad som visar de långa nominalgrupperna från textmodelleringen. På väggen sitter också planscher som visar på skillnaden mellan specifika och generella deltagare, personlig tid och historisk tid, linjär tid och cyklisk tid. De gemensamt skrivna texterna används sedan som modelltexter vid passande tillfälle (se figur 7 på nästa sida).

Det gemensamma skrivandet är extra viktigt när ämnet är abstrakt, menar läraren, så hon ägnar mycket tid åt denna fas och hennes roll är tydlig. Läraren är den som vägleder eleverna mot de nivåer de ännu inte kan klara av utan stöd av läraren. Med hjälp av frågor riktas elevernas fokus på de språkliga mönster och strukturer de samtalat om tidigare vid dekonstruktionen och eleverna tar ytterligare ett kliv mot att befästa kunskaper om både ämnet och genren. Läraren hjälper till med formuleringar utifrån elevernas förslag. De börjar i rubriken och varje steg i texten, varje mening bearbetas tills alla är nöjda, både innehållsmässigt och grammatiskt. Eleverna ger förslag som läraren sedan bollar i klassen genom att ställa följdfrågor eller föreslå alternativa formuleringar som eleverna får ta ställning till. Det är ett samspel mellan lärare och elever där läraren har en tydlig stöttande roll och där hon försöker fånga upp elevernas idéer och samtidigt ta upp sådant som de ännu inte behärskar. I denna fas ser läraren om eleverna har tillägnat sig det ämnesspecifika språk och de kunskaper om ämnet som krävs för att nå målen i kursplanen. Hon får också syn på om eleverna har tillräckliga kunskaper om genren för att de ska kunna skriva en egen historisk text. Här förstärks även ämneskunskaperna och eleverna får samtidigt modeller för själva skrivprocessen.

Arbetet utvärderas kontinuerligt och målen görs tydliga för eleverna genom att de sitter uppe på väggarna i klassrummet. Lärare och elever dokumenterar vartefter i elevernas individuella utvecklingsplaner.

Vinster med genrepedagogik

Det är svårt att utvärdera och klargöra vad elevers framsteg beror på, men våra erfarenheter av att arbeta utifrån den genrepedagogiska modellen visar på flera positiva resultat. Modellen har gjort ramarna för skolarbetet tydligare för eleverna. Eleverna har erbjudits en form att utgå ifrån som hjälpt dem att bli säkrare på vad som förväntas. Detta har även bidragit till ett större intresse för språket.

Kritik som uttrycks mot genrepedagogen handlar ofta om faran i att

Rubrik	Det politiska livet i Sverige under 1700-talet	
Bakgrund	Det politiska livet i Sverige under 1700-talet kan delas in i tre perioder, stormaktstiden , frihetstiden och den gustavianska tiden .	
Period 1	Under slutet av stormaktstiden 1680–1718 <u>var</u> Sverige <u>ett envælde</u> som styrdes av Karl XI och Karl XII utan riksdagens medverkan.	Tid segmenterad i perioder
Period 2	Efter Karl XII:s död 1718 och stormaktsväldets fall <u>avskaffade</u> de fyra stånden <u>enväldet</u> och år 1721 <u>infördes en ny regeringsform</u> som innebär att riksdagen fick makt att bestämma över lagar och skatter. Så småningom <u>ledde</u> riksdagens utökade makt <u>till uppkomsten av två partier</u> , Hattarna, vars främsta anhängare var adeln och Mössorna som i huvudsak stöttades av borgare och bönder.	Exakta tidsangivelser på temaplatser
Period 3	År 1743 <u>utbröt ett uppror</u> bland bönderna i Dalarna efter svenskarnas motgångar både i ett krig mot Ryssland och i ett krig mot Tyskland. Upproret brukar kallas "Den stora Daldansen". Tre år senare <u>fick</u> Sverige en <u>tryckfrihetsförordning</u> som innebär att man fick tala och skriva fritt utan att vara rädd för kungens spioner. Tiden mellan 1718–1772 brukar kallas för frihetstiden. <u>I slutet av frihetstiden ledde</u> Hattarnas och Mössornas oenighet och ständiga växling vid makten <u>till Gustav III:s statskupp</u> , 1772 som <u>resulterade i en ny regeringsform</u> som gav kungen mer makt. Statskuppen <u>innebar slutet</u> på frihetstiden och <u>inledningen till</u> den gustavianska tiden. Under den gustavianska tiden förlorade adeln de flesta av sina privilegier men böndernas ställning förbättrades. De ryska krigen avslutades med en stor seger för Sverige och de båda länderna slöt fred utan förlust för någon sida. På en maskeradbal anordnad på Operan år 1792 mördades Gustav III av en representant för den adel som fråntagits inflytande under Gustav III:s tid vid makten. Mordet på kungen <u>avslutade</u> den gustavianska tiden. Åtta år senare <u>fick</u> Sverige <u>en ny regeringsform</u> där riksdagens makt återigen ökar.	Cyklisk tid

Figur 7. Historiskt återgivande text. Gemensamt skriven.

arbetet blir formalistiskt och statiskt. En sådan kritik kan vara befogad om läraren inte förstått hur man angriper den genrepedagogiska modellen ur ett funktionellt perspektiv. Men om läraren kan använda de olika faserna på ett kreativt sätt, och samtidigt använda de verktyg som tidigare fungerat i undervisningen, bidrar modellen till att eleven får mer och tydligare stöttning för att nå målen i skolans alla ämnen.

Vi vill avsluta med att sammanfatta vad vi ser som de stora vinsterna med genrepedagogiken.

Eleverna har fått:

- en ökad textkompetens (har lättare för att kunna välja passande genre utifrån syfte)
- en ökad läsförståelse och tillgång till ett ämnesspecifikt språk
- en större säkerhet i att uttrycka sig i tal och skrift i olika ämnen
- en ökad läs- och skrivglädje (Det är stimulerande att lyckas!)
- en tidig tillgång till grammatik i ett meningsfullt sammanhang
- tillgång till ett metaspråk som man delar med andra elever och med lärare
- verktyg att bedöma sina egna texter och ge feedback på kamraters texter
- ett ökat intresse för språk och skriven text
- en ökad måluppfyllelse.

Referenser

- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. I: Christie, F. & Martin, J.R. (red). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* London: Cassell. (s. 196–230)
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how Texts Work*. Australia: Primary English Teaching Association.
- Första uppslagsboken – Kunskap från början. (2002). Stockholm: Norstedts Förlag.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking – Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (u.u.) *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

- Kuyumcu, E. (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red). Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations – Mapping Culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. Köpenhamn: Alinea.
- Rose, D. (2009). *Reading to learn*. www.readingtolearn.com.au (10-03-19)
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling. A Functional linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skolverket (2009) Mål åk 3 i svenska som andraspråk www.skolverket.se/sb/d/2021
- Wikipedia. *Fakta om Astrid Lindgren* <http://sv.wikipedia.org/wiki/Portal:Huvudsida>