

Eija Kuyumcu

Bedömning av elevtexter i ett genrepedagogiskt perspektiv

Inledning

I denna artikel presenteras en modell för bedömning av elevers skrivuppgifter i olika skolämnen, här dock begränsade till skolämnena svenska och naturorienterande ämnen. Modellen har sin utgångspunkt i systemisk-funktionell lingvistik (hädanefter SFL), en språkvetenskaplig inriktning som huvudsakligen utvecklats i Australien under de sex senaste decennierna, bl.a. av forskarnamn som Halliday och Hasan (1976), Halliday (1975; 1985; 1994), Martin (1991; 1992), Martin och Rose (2003; 2008).

Den överordnade forskningsuppgiften som SFL varit sysselsatt med är en utformning av en teoretisk modell för att förstå hur språket fungerar som en meningsskapande resurs för den mänskliga kommunikationen (Martin 2009). Detta forskningsarbete inom SFL resulterade i en teoretisk modell som kan användas för att analysera språkanvändning i naturliga sammanhang, både muntliga, skriftliga och multimodala (det vill säga språk i kombination med bild). Denna språkmodell lämpar sig också som ett verktyg för att analysera sammanhängande texter av olika slag, så kallade diskursanalys¹, exempelvis när det gäller elevers skrivuppgifter i skolan (Halliday 1994; Rose 2008).

Bedömningsmodellen i denna artikel bygger dels på den språkliga modellen i SFL, dels på så kallade genreteori, som kan betraktas som en vidare utveckling av SFL (Christie 2007). En presentation av båda är nödvändig här för att lärare ska kunna förstå den språkvetenskapliga grunden för bedömningsmodellen och i djupet kunna analysera elevernas kommunikationsprocesser, i stället för att enbart observera de språkliga formerna (Martin 2009). Artikeln inleds därför med en presentation av de teoretiska nyckelbegrepp som ingår i SFL och genreteori. Därefter presenteras själva bedömningsmodellen (Rose 2008), varpå två exempel på elevtexter analyseras och diskuteras, i enlighet med denna modell. Artikeln avslutas med

1. Diskurs kan definieras i sin vidaste betydelse som en språklig, social aktivitet eller en text i en kontext. Det kan också betyda olika sätt att använda språket i olika sammanhang, t.ex. i olika skolämnen, som då representerar olika diskurser (Maageroe, 2005).

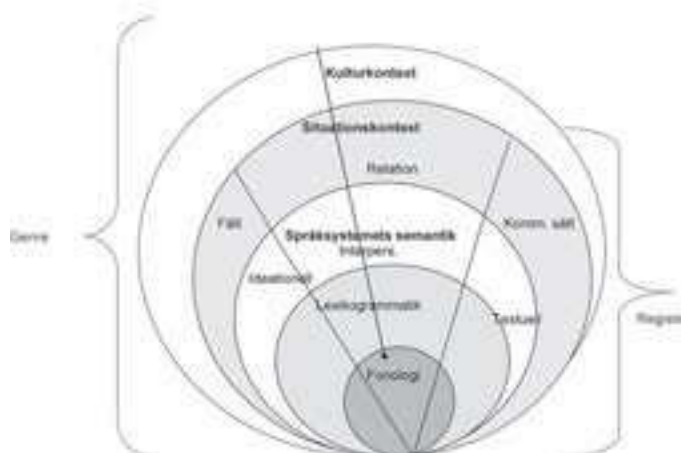
en allmän diskussion om bedömning av elevernas skrivuppgifter i skolan och vad den presenterade modellen kan bidra med.

SFL och dess språkliga modell

Teorin kallas *systemisk*, eftersom språket ses som ett meningsskapande *system* för språkanvändning i verklig kommunikation. Den betraktas som *funktionell*, eftersom den fokuserar på språkets *funktion*, i motsats till språkets form (Holmberg & Karlsson 2006). Språket betraktas som en resurs som ger språkanvändaren ett antal olika valmöjligheter för att skapa mening och betydelse. Dessa valmöjligheter styrs bland annat av den sociala kontexten för språkanvändningen, vilket gör att språk och kontext alltid betraktas som relaterade. Denna relation mellan språk och användningskontext gör att modellen också kallas för *en kontextuell teori om språket* (Martin 1993). Det banbrytande forskningsarbetet inom SFL resulterade i nya perspektiv på språkanvändning, till exempel när det gäller variation mellan texter (det vill säga vilka semiotiska resurser som används för olika syften) och mellan talare (det vill säga vilka semiotiska resurser som används för att signalera och förhandla om talarens identitet) (Martin 2009).

Synen på språket i SFL presenteras i allmänhet som ett diagram som tekniskt består av olika lager. Dessa representerar varsitt skikt av den mänskliga språkförmågan som metaforiskt visualiseras som i figur 1.

Synen på språket i SFL



Figur 1. Språkmodellen för systemisk funktionell lingvistik och genreteori (anpassad efter Martin & Rothery 1986)

Nedan förklaras vad de olika lagren i detta diagram betecknar i den mänskliga språkförmågan.

Kulturkontext: genre

Det allra yttersta lagret i denna modell består av en *kulturkontext*. Detta innebär att ett språk alltid befinner sig i en kulturkontext, som till exempel den som omger det svenska språket. Olika språk har historiskt utvecklats inom det kulturella sammanhang där människor använt språket. Det återspeglar därmed de kulturella idéer, företeelser och värden som har varit viktiga för människor att kunna kommunicera med varandra i sin sociala omgivning. Språket har utvecklats utifrån de uttrycksbehov som människorna haft för att bland annat kunna beskriva sin kulturella omgivning eller förklara företeelserna där. Människor har också utvecklat gemensamma kommunikativa mönster (konventioner) för sin språkanvändning, det vill säga hur språket används i olika sammanhang för att uppnå ett visst socialt syfte. Konventionerna gäller bland annat hur man inleder kommunikationen, hur man presenterar innehållet och hur man avslutar presentationen, beroende på syfte och sammanhang. Medlemmarna i en kultur som ända sedan barndomen har blivit socialiserade till dessa kulturella, kommunikativa mönster, är inte alltid medvetna om dem och den trygghet som sådana tolkningsramar skapar. Det är ofta först när man besöker eller flyttar till ett annat land som man upptäcker det främmande i de kommunikativa mönster som förekommer i den obekanta kulturkontexten. Kommunikativa mönster och konventioner som har uppstått i en kulturkontext kallas enligt SFL för *genrer*.

Situationskontext (social kontext): register

Det näst yttersta lagret av språkmodellen består av en *situationskontext* som omfattar följande variabler:

- *fält*: det ämnesfält, kunskapsfält, verksamhetsfält som fokuseras på, den aktivitet som pågår
- *relation*: inbördes relation mellan de talande eller skribentens roll och relation till mottagaren/läsaren
- *kommunikationssätt*: muntligt/talspråkligt respektive skriftligt/skriftspråkligt, beroende på kanalen och platsen för kommunikation (Martin 2009)

Alla dessa variabler samverkar samtidigt och påverkar den språkanvändning som kommunikationen resulterar i. För att testa detta påstående kan man till exempel iaktta hur språket används av familjemedlemmarna vid ett middagsbord eller på en föreläsning vid universitetet. Fältet för kom-

munikationen är förmodligen vardagligt vid middagsbordet, medan det är tekniskt och abstrakt vid föreläsningen. Relationen mellan familjemedlemmarna är antagligen mer jämlik än den är mellan föreläsaren och åhörarna på universitetet. Kommunikationsättet vid middagsbordet är troligen också mer talspråkslikt än vid föreläsningen vid universitetet.

Språksystemets semantik – skapandet av olika betydelser

Fältet realiserar semantiskt som *ideationella betydelser*, som ger oss bilder av världen och olika slags företeelser däri, till exempel vilka som deltar i företeelsen (deltagare), vad som pågår (process) och hur eller var (eller andra omständigheter). Relationen beskriver *interpersonella betydelser* och omfattar bland annat de status- och maktförhållanden som finns mellan de involverade i en kommunikation eller mellan skribenten och mottagaren/läsaren (jämför exempelvis maktförhållanden i texter skrivna av myndigheter med personliga brev skrivna av nära vänner). Kommunikationssättet i sin tur realiserar *textuella betydelser*, det vill säga det sätt som diskursen i en text organiseras språkligt. Det kan i så fall vara mer eller mindre talspråkslikt (som ofta i personliga brev) eller skriftspråkslikt (som i regel i myndighetstexter). Variablerna för fält, relation och kommunikationssätt kallas också för registervariabler, vilka bland annat påverkar hur formella eller informella de språkliga *register* som används i särskilda situationskontexter är.

Ordförråd och grammatik

Nästa lager i den språkliga modellen består av *lexikogrammatik*. Som namnet antyder, omfattar det både lexikon (ordförrådet) och språkets grammatik. Lagret för lexikogrammatik tillhandahåller de grammatiska resurser som talarna av ett språk har till sitt förfogande, samtidigt som det innehåller alla de lexikala resurser som finns i det aktuella språket för att uttrycka olika slags betydelser om företeelserna i denna och fiktiva världar.

Fonologi och ortografi

Det innersta lagret i detta språkssystem består av *fonologi*, läran om språkljudens och prosodins funktion, det vill säga hur språkljuden fungerar inom det aktuella språkssystemet. Utifrån det fonologiska perspektivet kan iakttas huruvida en elev kan *uttala* alla de ljud och ljudkombinationer som ingår i språket eller om lärarens stöttning behövs för att underlätta för fonologiska svårigheter. Språkljuden har sina motsvarigheter i skrift i *ortografi*, som oftast helt enkelt kan översättas med skriftspråk eller stavning.

Det handlar om hur orden stavas, hur interpunktion används, regler för användning av gemener och versaler, regler för avstavning och särskrivning etcetera.

Relationerna mellan de olika lagren

Om man ser på helheten i detta språkssystem är begreppet *genre* något som påverkas och utformas av de olika språkliga lagren genom hela modellen, från det yttersta lagret – kulturkontext – till fonologi i det innersta lagret (se beteckningen till vänster om figuren). Det begrepp som ursprungligen myntades av Halliday (1994) för variablerna fält, relation och kommunikationssätt är *register* som utformar språkanvändningen i olika situationskontexter (se beteckningen till höger om figuren – de olika språkliga lagren från situationskontext ända ner till fonologi). Alla SFL-teoretiker är inte överens om lagret ovanför situationskontext, det vill säga kulturkontext, och därmed inte heller om begreppet *genre*. Dessa SFL-teoretiker utgår i sin språkliga analys endast från situationskontexten (den sociala kontexten) och begreppet *register* (till exempel Hasan 2009).

Genreteori

Det teoretiska arvet efter Halliday fördes vidare av Martin som på 1980–90-talet ledde flera olika forskningsprojekt om skrivundervisningen i skolorna i New South Wales i Australien.² Det var Martin som tillsammans med sina medarbetare (Martin & Rothery 1986; Christie & Martin 1997; Unsworth 2000; Martin & Rose 2003; 2008) införde begreppet *genre* för att beteckna olika slags skrivuppgifter och läromedelstexter i skolan. Skillnaden mellan det gamla genrebegreppet och det nya är att det förra används för att beteckna skönlitterära texter (och andra konstformer) och det nya används för att beteckna även olika slags faktatexter (sakprosa). En vetenskaplig skolbildning inom SFL uppstod vid Sydney universitet och blev internationellt känt som "Sydney-skolan" (se vidare O'Donnell 2006, s. X). Genre definierades här som en "*stegvis, målinriktad och social process*" (Martin 1986, s. 25; Martin & Rose 2007, s. 8; 2008, s. 6). Den är *stegvis*, eftersom det vanligtvis tar flera "steg" för att uppnå målet för den språkliga, sociala processen, *målinriktad*, eftersom den syftar till att uppnå ett visst mål och *social*, eftersom människor interagerar socialt med varandra via genrer (Martin, Christie & Rothery 1987, s. 59).

2. *The Writing Research Project, the Disadvantaged Schools Program, Language and Social Power Project och Write it Right Project* (O'Donnell 2006; Veel 2006; Martin & Rose 2008).

De genrer som Martin och hans medarbetare i de olika forskningsprojekten identifierade som viktiga *genrefamiljer* (eller *nyckelgenrer*) inom skolans textvärld var i princip sex till antalet:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1. berättande (narrativ) | 4. instruerande |
| 2. återgivande | 5. förklarande |
| 3. beskrivande | 6. argumenterande/diskuterande |
- (jfr Macken-Horarik 1996)

De australiska genreteoretikerna argumenterade också för att behärska-ningen av dessa genrer var av stor betydelse för elevernas prestationer i skolan, dels när det gäller elevernas läsförståelse, dels deras skrivförmåga. För att eleverna skulle bli medvetna om hur läromedelstexter var språkligt uppbyggda och få goda förebilder för sitt eget skrivande behövde eleverna *explicit undervisning* av lärarna. Det utvecklades därför en genrebaserad undervisningsmodell som nu i allmänhet används i skolorna i Australien, särskilt när det gäller skrivundervisningen (se vidare Gibbons 2006; Hedeböe & Polias 2008; Kuyumcu 2004). "Det explicita" består bland annat av att klassen dekonstruerar skolans texter och undersöker hur informationen i dem är "paketerad" och vilket ordförråd som texten talar med samt vilka grammatiska resurser som används. Lärarna konstruerar också gemensamma klasstexter tillsammans med eleverna för att de ska få goda förebilder för sitt eget skrivande (se vidare till exempel Derewianka 2004; Christie & Derewianka 2008; Martin & Rose 2008).

Identifiering av en genre

Identifiering av en genre kan göras främst med hänsyn till fyra olika kriterier:

- textens kontext
- textens syfte/sociala funktion
- textens övergripande (eller schematiska) struktur, så kallade genresteg
- textens språkliga drag

De två exempeltexter som analyseras och bedöms i artikeln, representerar två olika genrer: den berättande och den beskrivande genrefamiljen. Dessa genrer karaktäriseras av följande kriterier (Martin & Rose 2008):

A. Identifiering av den beskrivande genren

Syfte: beskriva ett fenomen, t.ex. ett djur, en växt, ett land (informationsrapport)

Genresteg: Klassifikation ^ Detaljer 1-n

En informationsrapport påbörjas vanligen med en klassifikation som anger vilken överordnad grupp, släkte eller familj som fenomenet tillhör. Därefter följer beskrivningar av olika detaljer som t.ex. längd, vikt, färg, beteende, föda, jaktvanor, reproduktion, livslängd, faror etc.

Språkliga drag:

Tempusform: presens (om det inte handlar om utdöda fenomen)

Deltagare: Fokus på generiska deltagare

Processer: Relationella processer (*är, har, blir, förekommer* etc.). Verb som beskriver beteende, agerande, levnadsvanor etc.

Karaktäristiskt: Ämnesspecifikt ordförråd, tekniska och abstrakta termer kan förekomma. Värderingar förekommer däremot inte, utan förhållningssättet är objektivt, sakligt och opersonligt.

B. Identifiering av den berättande genren

Syfte: underhålla, informera och lösa ett eller flera problem, introduktion och socialisering till samhällets kulturella värden

Genresteg: Orientering ^ Komplikation ^ Upplösning

Orienteringssteget tar upp när berättelsen ägde rum, vem eller vilka som var med, var det hände och eventuellt huvudpersonernas avsikt. I komplikationssteget presenteras vilket problem som uppstod och varför, samt huvudpersonernas känslor och tankar kring detta. Upplösningssteget presenterar hur det gick till slut och vem som löste problemet och hur. Huvudpersonernas tankar och känslor kring dessa händelser finns eventuellt med. Ibland finns också någon slags poäng eller slutknorr som presenterar en slutsats eller lärdom som man kan dra av berättelsen.

Språkliga drag:

Tempusform: preteritum/dåtid

Deltagare: Fokus på individuella deltagare (människor och djur)

Processer: Aktionsverb i komplikations- och upplösningssteg. Mentala verb och verbala processer i värderingar (huvudpersonernas tankar, känslor och reflektioner)

Textbindning: med hjälp av temporala sekvenser (*sedan, nästa dag, plötsligt, när... till slut*)

Karaktäristiskt: Utvecklade nominalfraser (*den gamla gumman, den mörka skogen*)

Bedömningsmall i ett genrepedagogiskt perspektiv

Den bedömningsmall som nu presenteras, följer i stora drag den språkliga SFL-modellen (se figur 1). De olika kriterierna i mallen presenteras först kortfattat och kommenteras sedan mer detaljerat i samband med analysen av de elevtexter som presenteras som exempel. Bedömningskriterierna som presenteras i den första delen under benämningen Kontext kan bedömas mer översiktligt, medan kriterierna i den andra delen under benämningen Diskurs bör analyseras mer ingående och identifieras i själva elevtexten. Denna analys visar vilka språkliga resurser som eleven använder. Textens genre, fält, relation och kommunikationssätt är uttryck för elevens genre- och ämneskompetens.

KONTEXT	<i>Gör en översiktlig bedömning av dessa kontextkriterier!</i>
Syfte	Hur lämplig är den utvalda genren för skrivsyftet?
Genresteg	Finns de nödvändiga stegen med och hur väl är de utvecklade? Markera och benämna varje steg i texten.
Fält	Hur väl förstår och förklarar eleven fältet i en faktatext? Hur väl skapar eleven den röda tråden, scenen och huvudpersonerna i en berättelse? Hur väl argumenterar eleven för sin ståndpunkt i en argumenterande text?
Relation	Hur väl förhåller sig eleven till objektiviteten i en faktatext? Hur väl engagerar eleven läsaren i en berättelse? Hur väl övertygar eleven i argumentering?
Kommunikationssätt	Hur skriftspråkslikt är språket med hänsyn till skolår/uppgift? Är texten mer lik det talade språket?
DISKURS	<i>Markera diskurskriterierna i texten för att du ska få en klar bild av elevens diskurskompetens!</i>
Faser	En välorganiserad text går genom en logisk sekvens av olika faser. Faserna finns i varje genresteg och kan bestå av ett stycke eller en eller några meningar. Identifiera och markera faserna i texten. Hur väl organiserad är sekvensen av faserna i texten?
Ord	Eleven gör ordval för att bygga upp textens fält. Detta består av innehållsord och relationerna mellan dessa, mening för mening. Markera de innehållsord som eleven använder. Vilka lexikala resurser har eleven? Hur väl används ordförrådet för att skapa textens fält?
Attityd	Attityd är de ordval som eleven gör för att uttrycka sitt förhållnings-sätt. Detta omfattar känslor (affekt), bedömningar av människor och deras beteenden, värderingar av saker och skeenden samt ord som förstärker/förminskar (gradering) eller modifierar olika uttryck.

Konnektiv-bindning	Konjunktioner, subjunktioner och konjunktionella adverb är de logiska relationerna (sambandsord) som används mellan och inom meningarna för att binda ihop satser och meningar. Markera de konjunktioner (bindeord) som eleven använder. Logiska relationer kan också vara implicita. Finns det en tydlig logisk relation mellan meningarna?
Referens-bindning	Referensbindning används för att hålla reda på personer och saker genom hela texten. Detta omfattar pronomen, artiklar, demonstrativa pronomen (<i>denna, detta</i>) och jämförande ord (<i>varje, alla, samma, andra</i>). Markera de ord som används för referensbindningen i texten. Framgår det tydligt vem, vilka eller vad som syftas på i varje mening?

GRAMMATIK	<i>Gör en översiktlig bedömning av textens grammatik och grafiska kriterier.</i> Används grammatiska konventioner för skriftspråket korrekt? Finns det en lämplig variation av grammatiska resurser, relevanta för skolåret eller är de grammatiska resurserna för enkla?
------------------	--

GRAFISKA DRAG

Stavning	Är frekventa ord korrekt stavade? Är mindre frekventa ord korrekt stavade?
Interpunktion	Hur lämpligt och korrekt används interpunktion?
Presentation	Används styckeindelning? Hur pass läslig är handstilen? Är layouten tydlig? Används illustrationerna på ett lämpligt sätt?

Assessing Writing. Rose (2008), www.readingtolearn.com.au (Book 2). Fritt översatt av Eija Kuyumcu.

Exempeltexter för bedömning

I nästa steg presenteras tre elevtexter i olika genrer som analyseras enligt den presenterade bedömningsmallen. Detta görs för att ge konkreta exempel på hur bedömningen kan gå till.³

Beskrivande genre

Kontext

Undervisningskontexten för denna skrivuppgift var naturorientering i skolår 3 i en flerspråkig och mångkulturell skola i en förort i Stockholm.

3. Texterna är hämtade från elever i Knutbyskolan i Stockholm, där lärarna bedriver genrepdagagogisk undervisning i hela skolan. Elevens handskrivna texter har skrivits om på dator med samma stavning, interpunktion och styckeindelning som i originalet.

Klassen studerade temat "jordmån" och hur den påverkades av mineral-sammansättningen hos jordarterna, klimatet, växtligheten och de bakterier, svampar och djur, som lever i jorden och på markytan. Eleverna hade varit i naturen och forskat kring temat och upptäckt olika slags småkryp som fungerade som nedbrytare (det vill säga byggt upp förståelse kring ämnesfältet). De hade läst texter om dessa nedbrytare i sina läroböcker, på Internet och i annan litteratur (det vill säga de hade skapat sig förebilder om hur en text inom detta kunskapsfält språkligt byggs upp). De hade gjort gemensamma tankekartor om olika nedbrytare och skrivit upp de ord som var adekvata för att beskriva de olika nedbrytarna. De hade skrivit en gemensam beskrivande text om en annan nedbrytare – dagmask – och eleverna kunde sedan välja någon annan nedbrytare som de skrev om i sin individuella skrivuppgift. Exempeltextern som vi utgår från beskriver gråsuggan. Texten tillhör därmed den beskrivande genrefamiljen, närmare bestämt *en beskrivande informationsrapport*.

Utan titel (år 3)

Gråsuggans släkt räkor hummer och krabor
några lever i vatten och några lever i land

gråsugga har 14 ben 7 på varje sida den har också sement

gråsugga lever under sten och sopp högar
den tycker om när det är fuktig

gråsugga ätter döda växdelar gråsugga är nedbrytare

gråsuggans finder är spindlar fåglar och grodor och däggdjur
Gråsugga kan leva i 3 år den kan bära 10–200 ägg
Den bär mellan ben under magen i 2 månader

Syfte: Eleven har valt att skriva i den beskrivande genren och texten är en *informationsrapport* om gråsuggan. Den stämmer väl överens med skrivsyftet – att beskriva gråsuggan, ett enskilt djur bland nedbrytarna. Läsaren känner igen texten som en välbekant genre inom NO, även om den inte är välutvecklad i alla avseenden.

Genresteg: Alla de nödvändiga genrestegen – utom *titeln* – är med, nämligen *klassifikation* och elva olika *detaljer*. Detta ger en relativt informationsrik och välutvecklad beskrivning av gråsuggan, särskilt om man tar hänsyn till elevens ålder. Läsaren har lätt att förstå och ta till sig informationen. Jag har markerat och benämnt *genrestegen* i texten enligt följande:

Titel	saknas
KLASSIFIKATION	Gråsuggans släkt räkor hummer och krabor
DETALJ 1	några lever i vatten och några lever i land
DETALJ 2	gråsugga har 14 ben 7 på varje sida
DETALJ 3	den har också sement
DETALJ 4	gråsugga lever under sten och sopp högar
DETALJ 5	den tycker om när det är fuktig
DETALJ 6	gråsugga ätter döda växdelar
DETALJ 7	gråsugga är nedbrytare
DETALJ 8	gråsuggans finder är spindlar fåglar och grodor och däggdjur
DETALJ 9	Gråsugga kan leva i 3 år
DETALJ 10	den kan bära 10-200 ägg
DETALJ 11	Den bär melan ben under magen i 2 månader

Fält: Eleven förstår och förklarar det ämnesfält som texten handlar om på ett relativt tillfredsställande sätt (med hänsyn till skolår och andraspråksbakgrund).

Relation: Elevens roll som skribent är att ge faktainformation om gråsuggan. Detta förutsätter ett opersonligt och objektivt förhållningssätt gentemot läsaren, vilket också eleven lyckats bra med.

Kommunikationssätt: Elevens kommunikationssätt bygger främst på det talade språket, vilket också är helt förståeligt med hänsyn till elevens ålder. Texten består av relativt korta påståendesatser som inte är särskilt avancerade, men fungerar helt tillfredsställande för textens syfte. Detta kommunikationssätt är karaktäristiskt även för mer professionella informationsrapporter (se exempelvis <http://sv.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A5suggor>).

Diskurs

Faser: Faser inom ett genresteg kan bestå av en eller flera meningar, till och med ett helt stycke. Faserna är också mer varierande diskurssegment än genrestegen som tenderar att vara mer stadiga och orubbliga element (Rose 2005). Det råder därmed inte något ett-till-ett-förhållande mellan genresteg och faser, utan genrestegen kan ibland vara fler till antalet än faserna, som i denna text. De faser som eleven tagit med i denna exempeltext kan kategoriseras som nio olika "informationsenheter" eller faser (se spalten till höger).

Titel saknas	
Gråsuggans släkt räkor hummer och krabor några lever i vatten och några lever i land	SLÄKT/GRUPP SPRIDNING
gråsugga har 14 ben 7 på varje sida den har också sement	KROPPSDELAR
gråsugga lever under sten och sopp högar den tycker om när det är fuktig	LEVNADSMILJÖ
gråsugga ätter döda växdelar gråsugga är nedbrytare	NÄRING FUNKTION
gråsuggans finder är spindlar fåglar och grodor och däggdjur	FIENDER
Gråsugga kan leva i 3 år den kan bära 10–200 ägg Den bär mellan ben under magen i 2 månader	LIVSLÄNGD FORTPLANTNING

Faserna är välorganiserade med tanke på deras logiska sammanhang, det vill säga samma slags information är placerad i samma stycke och hänger logiskt ihop.

Ord: Det använda ordförrådet, det vill säga uttryck för textens *deltagare*, *processer* och *omständigheter* (i traditionell grammatik textens substantiv, verb och adverb) är åldersrelevant och består av både vardagliga ord och mer ämnesspecifika ord. De ämnesspecifika substantiven visar att eleven har förstått innehållet. Exempel på sådana ord är "segment", "växtdelar", "nedbrytare", "fiender" och "däggdjur". I klassifikationen använder eleven en parafra i stället för det klassificerande, ämnesspecifika ordet "kräftdjur" – "Gråsuggans släkt räkor hummer och krabor". Processerna består av relationella verb som "är" och "har", vilket är karaktäristiskt för informationsrapportens beskrivande del av utseendet. Dessutom förekommer processer som beskriver gråsuggans ätvanor (äter), levnadsmiljö (lever), ålder (kan leva) och processer för fortplantning (kan bära, bär). Uttryck för omständigheter bidrar till informationen, till exempel "i vatten", "i land", "på varje sida", "under sten- och sophögar", "när det är fuktigt", "i 3 år", "mellan benen", "under magen" och "i 2 månader". Den mentala processen i detalj 5 "tycker om" kan anses vara åldersrelevant i detta sammanhang, i stället för exempelvis det mer avancerade ordet "föredrar". Eleven har tillräckliga lexikala resurser för att informera om gråsuggan på år 3-nivån.

Attityd: Elevens attityd i faktatexter ska vara opersonlig och återspegla ett objektivt förhållningssätt. Attityd i faktatexter uttrycks ofta med hjälp av modifierande uttryck som exempelvis modala hjälpverb. Eleven använder

relevant modalitet när det gäller djurets livslängd och fortplantning: "Gråsugga *kan* leva i 3 år" och "den *kan* bära 10–200 ägg".

Konnektivbindning: Eleven använder endast ett additivt bindeord mellan två satser "några lever i vatten *och* några lever i land". För övrigt är de logiska relationerna mellan satserna implicita, vilket dock är vanligt inom den beskrivande genren.

Referensbindning: Gråsuggans släkt – räkor, hummer och krabbor – presenteras först och refereras i nästa mening med det indefinita pronomenet "några" (två gånger), vilket fungerar utmärkt i detta sammanhang. Därefter följer information om gråsuggan, där referensbindningen växlar mellan *gråsugga* – *den* eller ordet *gråsugga* upprepas också i flera led. Detta visar att eleven är medveten om hur referensbindningen kan varieras med hjälp av pronomina. Referensbindningen är åldersadekvat, men läraren kan stötta eleven vidare för att utveckla fler strategier för att variera referensbindningen.

Grammatik

Grammatik: Elevens grammatiska resurser kan ses som åldersadekvata för skolåret och för det faktum att eleven har svenska som sitt andraspråk. Detta för med sig att eleven gör olika slags grammatiska böjningsfel när det gäller adjektiv- och substantivböjning, till exempel att "gråsugga" saknar bestämd form. Det förekommer också grammatisk förenkling. Till exempel är det relationella verbet "är" utelämnat i den första meningen. Eleven skulle behöva ytterligare stöttning när det gäller de grammatiska konventionerna i skriftlig svenska.

Grafiska drag

Stavning: De flesta frekventa orden i elevens text är korrekt stavade. Där emot följer inte några av de mindre frekventa orden, det vill säga de mer specifika ämnesorden, stavningskonventionerna. Stavningen fungerar dock så bra att läsaren som är van vid elevernas stavning vid de lägre skolåren kan läsa texten med relativt bra förståelse. Stavningen är emellertid en aspekt där eleven behöver lärarens stöttning.

Interpunktion: Eleven kan inte använda interpunktion över huvud taget. Detta är en aspekt som undervisningen och lärarstöttningen måste ta itu med.

Presentation: Elevens text följer en logisk styckeindelning så att samma slags information hamnar i samma stycke. Detta kan bero på lärarens

stöttning eller att eleven har fått bra förebilder för hur man delar upp informationen i stycken.

Sammanfattande bedömning

Sammanfattningsvis kan sägas att eleven beskriver *ett* djur och skriver därmed en informationsrapport, som är relevant i detta sammanhang. Alla de obligatoriska genrestegen är med. Fältet omfattar några ämnesspecifika begrepp om gråsuggor, relationen till läsaren är opersonlig och objektiv, kommunikationssättet består av enkla påståendesatser som är mer likt talspråket. Textens faser är klara och tydliga när det gäller strukturering av informationen. Ordförrådet består mest av vardagliga ord, men har också några ämnesspecifika ord. Attityden i texten är opersonlig och saklig och några påståenden modifieras med det modala hjälpverbet "kan". Konnektivbindningen mellan satser och meningar är implicit utom i ett fall: "och", vilket fungerar helt tillfredsställande i sammanhanget. Referensbindningen består för det mesta av växlingen mellan huvudordet "gråsugga" och pronomenet "den" samt upprepning av huvudordet "gråsugga". Det finns en del grammatiska svårigheter som förmodligen beror på att eleven har svenska som andraspråk. Det finns också en hel del stavningsfel på mindre frekventa ord, men dessa kan betraktas som normala för skolåret och uppgiften. Interpunktion används inte alls, även om eleven har lyckats göra en bra och tydlig styckeindelning.

Stöttningsplan: Läraren kan stötta eleven vidare genom att fästa elevens uppmärksamhet vid några grammatiska regler, när det gäller ordböjning. Det troliga är dock att eleven så småningom kommer att utveckla de grammatiska och språkliga resurser som behövs, under förutsättning att han får bygga upp ett relevant ämnesfält för sina skrivuppgifter, får goda förebilder för sitt skrivande och fortsatt stöttning av läraren och klassen. Särskilt bör läraren uppmärksamma utvecklingen av konnektivbindning, referensbindning och interpunktion.

Berättande genre

Kontext

Eleverna i skolor 3 höll på med den berättande genren i undervisningen och skrev slutligen sina individuella texter inom genren, mestadels sagor.

Utan titel (år 3)

länge länge sedan

i en mörk skog

Det var en drake som bodde Sen kom

en häxa som kom till draken Sen sa
 hon kan du skjutsa mig
 Sen sa draken ja
 stig på. Sen åket Dem till en slott där Bor
 en prinsessa med
 en Prins Sen kom häxan
 med Draken till slottet
 Sen dödade häxan prinsen
 draken blev sänll
 Sen dödade drake häxan
 Sen levde prinsen igen.
 Snipp snapp slut
 Sen levde lyckliga i sina dagar.

Syfte: Eleven har valt rätt genre för skrivuppgiften, som ska föreställa en saga.

Genresteg: De nödvändiga genrestegen finns med utom titeln: orientering ^ komplikation ^ upplösning. Jag har identifierat och markerat stegen på följande sätt:

Titel	saknas
ORIENTERING	länge länge sedan i en mörk skog Det var en drake som bodde Sen kom en häxa som kom till draken Sen sa hon kan du skjutsa mig Sen sa draken ja stig på. Sen åket Dem till en slott där Bor en prinsessa med en Prins
KOMPLIKATION	Sen kom häxan med Draken till slottet Sen dödade häxan prinsen
UPPLÖSNING	draken blev sänll Sen dödade drake häxan Sen levde prinsen igen. Snipp snapp slut Sen levde lyckliga i sina dagar.

Fält: Textens fält (deltagare, processer, omständigheter) består av alla de ingredienser som man förväntar sig av en traditionell saga. Textens deltagare är "drake", "häxa", "prinsessa" och "prins". Textens processer är för det mesta aktionsverb, till exempel "komma", "skjutsa", "stiga på", "åka",

"döda". Några verbala processer finns med i orienteringen där häxan frågar draken om skjuts, med hjälp av verbet "sa" och draken svarar med samma process. En relationell process förekommer i meningen "draken *blev* snäll". Ytterligare exempel på processer är var huvudpersonerna "bor" och hur de "levde". Omständigheten för tid som visar när detta hände är uttryckt med "länge länge sedan". Andra omständigheter är platsen för händelsen "i en mörk skog" och platsen dit huvudpersonerna åkte "till en slott där Bor en prinsessa med en Prins", den senare en lång konstruktion med en nominalfras. Ytterligare omständigheter är "med Draken" (i sällskap med draken) och "till slottet" (omständighet för plats).

Relation: Efter genomläsning av denna saga kan läsaren uppleva att den inte riktigt engagerar. Orsaken är förmodligen att genrestegen för komplikation och upplösning inte är tillräckligt utvecklade för att skapa spänning och för att till slut ställa allt till rätta igen. Som läsare vet man också för lite om huvudpersonernas avsikter, känslor, tankar och reaktioner under de olika händelserna. Den röda tråden är inte helt tydlig utan eleven berättar som om han skulle återge episoder i en återgivande genre. Yngre elever har ofta svårigheter med att skriva utvecklade berättelser med fullständiga genresteg, omfattande orientering, komplikation och upplösning, eftersom berättelser och sagor är en komplex genre.

Kommunikationssätt: Elevens text kan betraktas som talat språk. Eleven behöver utveckla sina resurser för att uttrycka sig mer skriftspråkligt i en skriven text.

Diskurs

Faser: Faserna i berättelser och sagor brukar ha följande faser: *scen* som introducerar huvudpersonerna, deras aktivitet och kontexten för berättelsen. Berättelsens *händelser* för berättelsen framåt i en ordningsföljd och ett eller flera *problem* som tillstöter skapar spänning och engagerar läsaren i berättelsen. Huvudpersonernas *reflektioner* värderar händelserna och *lösningen* på problemet utlöser spänningen. Berättarens egen röst kan ibland också finnas med i form av *kommentarer* till de olika händelserna. Jag har identifierat och markerat textens faser enligt följande:

länge länge sedan	scen (tid)
i en mörk skog	scen (plats)
Det var en drake som bodde Sen kom	scen (vilka)
en häxa som kom till draken	scen (aktivitet)
Sen sa hon kan du skjutsa mig	händelse
Sen sa draken ja	

stig på. Sen åket Dem till en slott där Bor
en prinsessa med
en Prins

Sen kom häxan	problem
med Draken till slottet	
Sen dödade häxan prinsen	problem
draken belev sänll	lösning
Sen dödade drake häxan	lösning
Sen levde prinsen igen.	lösning
Snipp snapp slut	
Sen levde lyckliga i sina dagar.	kommentar

Av analysen framgår att de flesta faserna, utom huvudpersonernas reflektioner på händelserna, har tagits med i denna korta saga. Faserna är inte särskilt utvecklade, men man kan se denna saga som en början på en utveckling av elevens berättarkonst.

Ord: Eleven har främst vardagliga lexikala resurser att bygga upp sagan med. Eleven behöver utveckla sitt ordförråd, till exempel få syn på andra sätt att uttrycka verbala processer än "sa". Klassen kan exempelvis samla in olika uttryck för verbala processer och göra en tankekarta med olika alternativ som sätts upp på klassrumsväggen. Eleven hade ytterligare kunnat utveckla sin text om läraren hade ställt stöttande frågor som: "Kan du säga något mer om draken?", "Var han en snäll eller en elak drake?", "Hur tror du att häxan var?", "Var hon hjälpsam eller elak?" Men med hänsyn till elevens ålder och andraspråksbakgrund har eleven ändå lyckats med att skapa ett spännande ämnesfält för en saga i miniformat.

Attityd: Eleven saknar nästan helt uttryck för attityd, det vill säga värderingar och bedömningar av huvudpersonernas beteende m.m. Där hade läraren också kunnat stötta eleven mer genom att fråga: "Tycker du att häxan gjorde rätt när hon dödade prinsen?", "Vad tror du att draken kände/tänkte då?" eller något liknande.

Konnektivbindning: Eleven binder ihop sagan till en sammanhängande text genom att använda det temporala konjunktionella adverbet "sedan". Detta ord använder eleven hela nio gånger. "Sedan" är också det vanligaste sättet för yngre elever och små barn att binda ihop sina berättelser med. Eleven är därmed i behov av lärarens stöttning för att hitta ett mer varierat sätt för textens konnektivbindning. Undervisningen ska erbjuda olika alternativ som "en dag", "plötsligt", "efter en vecka", "nästa dag", "när de

hade kommit till slottet...", "till slut" etcetera. Dessa kan sedan finnas på en plansch på klassrumsväggen för att tas i bruk vid behov.

Referensbindning: Huvudpersonerna presenteras helt korrekt i obestämnd form "en drake" och "en häxa". I nästa steg refererar eleven till samma fenomen med "draken" och till häxan som "hon". Därefter sker ett perspektivbyte när häxan tilltalar draken i direkt tal (eller vad som var tänkt som sådant): "- Kan *du* skjutsa mig?" När eleven refererar till de båda huvudpersonerna använder hon pronomenet "dem". Eleven introducerar ytterligare två huvudpersoner, "en prinsessa" och "en prins", även de korrekt introducerade i en obestämnd form. I en mening mot slutet har eleven antagligen ett skrivfel då "drake" har tappat bort ändelsen för bestämd form i slutet. Sammanfattningsvis fungerar elevens referensbindning relativt tillfredsställande.

Grammatik

Grammatik: Elevens saga har en hel del grammatisk förenkling i form av utelämnade ord, till exempel: "***Det var/hände för*** länge, länge sedan." I den sista sagoformeln "Sen levde [] lyckliga i sina dagar" har subjektet utelämnats. Intressant nog är även sagoramsan "Snipp, snapp, snut, så var sagan slut" förenklad i elevens text. Detta kan betyda att eleven ganska nyligen har anlänt till Sverige och inte är riktigt säker på de uttryck som brukar användas i svenska sagor. Meningsbyggnaden avviker något från standardsvenskan, till exempel när det gäller ordföljden i "I en mörk skog *det var* en drake som bodde." Eleven är också osäker på användningen av den obestämda artikeln *en/ett*, vilket är ett typiskt andraspråksdrag. Men det går ändå att förstå elevens berättelse trots dessa kosmetiska grammatiska avvikelser. Variationen av elevens grammatiska resurser, relevanta för skolåret, är dock bristfällig och behöver stöttas av läraren. Texten består av korta påståendesatser. Direkt tal behöver signaleras korrekt.

Grafiska drag

Stavning: De flesta orden är korrekt stavade, utom några omkastningar som *åket* i stället för "åkte" och *sänll* i stället för "snäll". Osäkerheten i stavningen mellan "dem" och "de" är svår att bemästra även för elever med svenska som modersmål och förekommer till och med högre upp i skolåldern och även bland vuxna svenskar.

Interpunktion: Eleven är osäker när det gäller reglerna för interpunktion och stor bokstav i början av meningen. Endast tre meningar avslutas med punkt, vilket ändå kan tolkas som ett tecken på att eleven fått syn på

dess funktion och experimenterar med regeln. I några fall signaleras också början av en ny mening med hjälp av stor bokstav, men dess användning är vacklande. Detta betyder att eleven håller på att tillägna sig och experimentera med regeln för interpunktion och användning av stor bokstav.

Presentation: Texten skulle vinna på om eleven lärde sig att dela upp texten enligt styckeindelning, till exempel genom att skilja de tre olika genrestegen åt – orientering - komplikation - upplösning – och därmed markera början av ett nytt stycke.

Sammanfattande bedömning

Sammanfattningsvis kan sägas att elevens text hör till den berättande genrefamiljen, närmare bestämt till "familjemedlemmen" saga. Detta återspeglas i de obligatoriska genresteg och i de mer frivilliga faser som finns med i texten, vilket gör att vi känner igen texten som "saga". Däremot behöver eleven stöd för att utveckla dessa ytterligare, till exempel genom att skapa en tydligare komplikation och en trovärdigare upplösning. Textens fält innehåller de spännande ingredienser som brukar finnas med i en saga, men textens relation lyckas inte riktigt engagera läsaren. Detta kan också bero på att den röda tråden i texten inte är helt tydlig. Kommunikationssättet är talspråkligt, vilket märks framför allt av upprepningen av det temporala bindeordet "sedan".

Stötningsplan: För att läsarna ska engagera sig mer i sagans spännande ingredienser skulle de behöva veta mer om dess deltagare: draken, häxan, prinsen och prinsessan: Hur var de? Var de snälla eller elaka, goda eller onda? För att uppnå detta behöver eleven stöd för att utveckla sina nominalfraser (till exempel den elaka häxan, den snälla draken). Texten skulle också engagera läsarna mer genom att presentera huvudpersonernas tankar, känslor och värderingar. Den lite otydliga röda tråden ger åtskilligt för läsaren att fundera över, till exempel hur det kom sig att prinsen först dog, men sedan blev levande igen. Var det magi eller någon slags förtrollning? Lärarens stötningsfrågor som dessa och textförebilder genom läsning av barnböcker och sagor kan ge eleven utvecklade resurser. Textens grammatiska korrekthet, interpunktion, layout (styckeindelning) och stavning är också några aspekter att ta med i en stötningsplan. Eleven behöver dock lärarens positiva återkoppling och bekräftelse på sin prestation för att få lust och motivation för att utvecklas vidare.

Den teoretiska och ideologiska grunden för bedömningsmallen

Kriterierna i den presenterade bedömningsmallen och protokollet (bilaga 1) följer synen på språket i SFL och har utvecklats av David Rose (2008), i samarbete med verksamma lärare i Australien och internationellt. Den bygger på ett forskningsarbete om elevernas skrivande som har bedrivits under flera årtionden. Bedömningen av elevtexter genomförs i en riktning "top-down", det vill säga den påbörjas från de yttersta lagren (kontext) och går mot de innersta lagren (lexikogrammatik, stavning). Bedömningsmallen tar därmed hänsyn till såväl textens övergripande struktur som de övriga aspekterna av språket, som ordval, grammatik och stavning. Detta ger en bredare grund för rättning och bedömning än det sätt som ofta kan iakttas i grundskolans olika ämnen. Det vanliga verkar vara att lärarna fokuserar på de snävare och lättare identifierbara aspekterna i språket såsom ordböjning, ordföljd, ordval och stavning när de läser och rättar elevernas skrivuppgifter i olika skolämnen (Kuyumcu, kommande avhandling). Elevens övergripande textstruktur eller val av genre enligt syftet för skrivuppgiften lämnas i regel helt utan kommentar. Bedömningen tar därmed inte hänsyn till alla de olika lager som finns i det språkliga systemet (se figur 1), utan utgår i stället från avvikelser från standardspråket, vilka ofta markeras med en rödpenna i marginalen eller med pilar för omkastning av ordföljd eller liknande.

En bra undervisning hjälper elever att gå vidare i sin språkliga utveckling och stödjer deras positiva identitetsutveckling som elever. Den skapar lust för läsning och motivation för skrivande genom att se till att elever lyckas med sina uppgifter. För att åstadkomma det behövs lärare som kan stötta eleverna med uppgifterna. Det räcker med andra ord inte – som så ofta görs gällande – att ställa höga krav och förväntningar på eleverna. Det ska man naturligtvis också göra, men eleverna behöver framför allt *kvalificerad undervisning med en hög stöttningsfaktor*, det vill säga ett sätt att undervisa som når *alla elever* i klassen. För att lärare ska kunna ge denna stöttning på en adekvat nivå behöver de känna till vilka styrkor och svagheter som eleverna har. Den presenterade bedömningsmallen kan vara vägledande för att ta reda på sådana kvaliteter.

Bedömningen av elevernas skrivuppgifter är nödvändigt inte enbart under de tre första skolåren då elevernas läs- och skrivinlärning normalt sker, utan är ännu viktigare från år 4 och uppåt. Då behöver eleverna få stöd i sin läs- och skrivutveckling i olika skolämnen, vilket innebär att ämnesinnehållet i läromedelstexter måste bearbetas i ett helhetsperspektiv som tar hänsyn till alla de språkliga nivåer som ingår i den mänskliga språkförmågan (se figur 1). Lärarna behöver också genomtänkta planer för

hur de kan stötta de elever som inte lyckas med sina läs- och skrivuppgifter särskilt bra. En avslutande kommentar till läsaren är därför: Kan den presenterade bedömningsmallen fungera som ett verktyg för att accelerera elevernas lärande och måluppfyllelse i skolan?

Referenser

- Christie, F. (2007). Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education. I: Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London & New York: Continuum.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourses*. London & New York: Continuum.
- Christie, F. & Martin, J.R. (1997). *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London & New York: Continuum.
- Derewianka, B. (2004). *Exploring how texts work..* Maryborough, Vic.: Primary English Teaching Association.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press (republished by Oxford University Press 1989).
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. & Mathiessen, C.M.I.M (1999). *Constructing Experience Through Language: A Language-based Approach to Cognition*. London: Cassell.
- Halliday, M.A.K. & Mathiessen, C.M.I.M (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (third edn.) London: Arnold.
- Hasan, R. (2009). The place of context in a systemic functional model. In: Halliday, M.A.K. & Webster, J. (eds.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 166–89.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (second revised edn 2006). London: Routledge.
- Kuyumcu, E. (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K.

- & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Kuyumcu, E. (kommande avhandling). *Utveckling av tvåspråkiga elevers skriftliga diskurskompetens i fyra skolämnen: svenska, SO, NO och modersmålet turkiska. En genrepedagogisk syn på grundskolans skrivundervisning i år 6–9*. (Arbetsitet).
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. In: Hasan, R. & Williams, G. (Eds.), *Literacy in Society*. London & New York: Longman.
- Maageroe, E. (2005). Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere. Oslo: Universitetsforlaget AS. *Finns ej med i texten*.
- Martin, J.R. (1986). Intervening in the Process of Writing Development. In: Painter, C. & Martin, J.R. (eds.) *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum*. Occasional Papers No 9 1986. Applied Linguistics Association of Australia. Pp11–43.
- Martin, J.R. (1991). Critical literacy: the role of a functional model of language, *Australian Journal of Reading*, 14.2, 117–32.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. (1993). A Contextual Theory of language. In: Cope & Kalantzis (eds.), *The Power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J.R. (2009). Semantic Variation – Modelling Realisation, Instantiation and Individualisation in Social Semiosis. In: Bednarak, M. & Martin, J.R. (eds.), *New Discourse on Language. Functional Perspectives on Multimodality, Identity and Affiliation*. London & New York: Continuum.
- Martin, J.R., Christie, F. & Rothery, J. (1987). Social processes in education: A reply to Sawyer and Watson (and others). In: Reid, I. (Ed.), *The place of genre in learning: Current debates*. Deakin: Centre for Studies in Literacy Education, Deakin University.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. (second revised edn. 2007). London & New York: Continuum.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. London & Oakville: Equinox.
- Martin, J.R. & Rothery, J.R. (1986). *Writing Project Report No. 4*. Department of Linguistics, University of Sydney.
- O'Donnell, M. (2006). Preface. In: Whittaker, R., O'Donnell, M. & McCabe, A. (eds.), *Language and Literacy. Functional Approaches*. London and NY: Continuum.
- Rose, D. (2005). Narrative and the origins of discourse. Construing experience in stories around the world. In: *Australian Review of Applied Linguistics Series S 19, Language and Social Life: functional perspectives*. K. Love (ed.), pp. 151–73.
- Rose, D. (2008). *Reading to learn. Accelerating learning and closing the gap*. www.readingtolearn.com.au

- Unsworth, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. In: Unsworth, L. (ed.), *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London & Washington, DC: Cassell, pp. 245–74.
- Veel, R. (2006). The *Write it Right* project – Linguistic modelling of secondary school and the workplace. In: Whittaker, R., O'Donnell, M. & McCabe, A. (eds.), *Language and Literacy. Functional Approaches*. London and New York: Continuum.

Bilaga 1

Bedömningsprotokoll Elevens namn: _____

Bedömningskriterier	Poäng				Lärarens kommentarer och stötningsplan
	0	1	2	3	
KONTEXT					
Syfte – utvald genre					
Struktur – genresteg					
REGISTER					
Fält					
Relation					
Kommunikationssätt					
DISKURS					
Faser					
Ord					
Attityd					
Konnektivbindning					
Referensbindning					
GRAMMATIK					
Grammatisk korrekthet					
Grammatiska resurser (enkla eller varierade)					
GRAFISKA DRAG					
Stavning					
Interpunktion					
Presentation (styckeindelning, läslighet av handstil, layout, illustrationer)					
TOTALT					

Poäng som kan ges: 3 = hög, 2 = medium, 1 = låg 0 = ingen förekomst

Källa: David Rose (2008), *Reading to Learn, Book 2e*