

Mikael Olofsson

Genrepedagogik med lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen

Bakgrund

Under de senaste åren har jag i kompetensutbildningar arbetat med lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Det har varit lärare som undervisar i olika ämnen och på olika program. Gemensamt för lärarna har varit att de i sina grupper möter allt fler flerspråkiga elever¹ och att de därför har velat veta mer om hur man lär sig ett andraspråk, men framför allt om vad det innebär att lära på andraspråket. Frågor som kommit upp är: Hur kan jag arbeta så att jag når alla elever i min grupp? Vad är det som är svårt i lärobokstexterna? Hur kan jag stötta eleverna i läsningen och skrivandet?

När det gäller frågor om lärobokstexter är det inte bara flerspråkiga elever som har svårigheter – många elever upplever texterna på gymnasienivå som krävande och svåra att ta till sig. En viktig uppgift för läraren blir därför att planera arbetet på ett sådant sätt att eleverna ges bättre förutsättningar att klara textläsningen.

I denna artikel vill jag berätta om ett exempel som jag arbetat med i några lärargrupper på Omvårdnadsprogrammet. Förutom att vara ett nationellt program i gymnasieskolan är omvårdnadsprogrammet en utbildning som på flera håll i landet erbjuds inom vuxenutbildningen, inte sällan i kombination med studier i sfi (svenskundervisning för invandrare) alternativt svenska som andraspråk på grundläggande eller gymnasial nivå. Det innebär för många studerande att de förväntas läsa lärobokstexter som förutsätter en språkförmåga i svenska som de ännu inte hunnit utveckla. Detta ställer naturligtvis stora krav på de studerande men också på lärarna i en sådan utbildning. En viktig aspekt har därför blivit att undersöka var svårigheterna ligger och hur man som lärare kan ta sig an dem, både med sina kollegor i lärarlaget och senare med sina studerande.

I artikeln beskriver jag mitt arbete med lärarlagen, vilka främst bestod av lärare i vårdämnena samt i svenska och svenska som andraspråk. De arbetsätt vi tillsammans prövat har sin grund i den australiska genrepedagogen

1. För enkelhets skull använder jag genomgående beteckningen *elev* men avser med detta även vuxenstuderande. Beteckningen studerande använder jag endast då det mer specifikt handlar om personer inom vuxenutbildningen.

och därför redogör jag först kort vad den baserar sig på. Därefter tar jag upp vad som kännetecknar språkanvändningen i skola och utbildning och kopplar detta till hur språkraven kommer till uttryck i styrdokumentet. Sedan beskriver jag hur vi med hjälp av några genrep pedagogiska verktyg samtalade om och dekonstruerade en lärobokstext. Även om exemplet hämtas från vård-/omsorgsområdet är resonemanget giltigt också för andra ämnen och program.

Lärande och språk

Tankarna bakom de arbetssätt som jag här presenterar grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket företräds av bland andra Lev Vygotskij. I hans teori betonas den sociala kontextens betydelse för lärande. Individens språkutveckling är inte en individuell process utan sker i hög grad i samspel med omgivningen. I takt med att individen erövrar nya språkliga resurser kan hon ta till sig och förstå alltmer abstrakta resonemang.

Ett centralt begrepp hos Vygotskij är *den närmaste utvecklingszonen* (Vygotskij 1999, s. 333). I denna zon befinner man sig när man arbetar med uppgifter som man inte kan lösa på egen hand men som man med stöd från omgivningen klarar av. I en skolsituation kan det innebära att läraren i sin undervisning utmanar eleverna med krävande arbetsuppgifter samtidigt som hon ser till att planera upplägget så att eleverna får tillgång till språkliga stödstrukturer på vägen. Här kommer ett annat begrepp in, *stöttning* (Bruner m.fl. i Lindberg 2004, s. 472), som är det tillfälliga men nödvändiga stöd eleven behöver i en viss lärandesituation. Stöttning kan handla om att gå från det talade till det skriftliga språket, att ge strategier och modeller för hur man kan lösa en uppgift, eller att börja i ett gemensamt arbete innan man går över till individuellt arbete (se vidare Gibbons 2006; 2009 för konkreta exempel på stöttning). Med stöttning får man inte bara möjlighet att klara av den aktuella uppgiften utan man får också strategier att lösa liknande arbetsuppgifter längre fram på egen hand.

Vygotskijs sociokulturella perspektiv och dess betoning på att lärande sker i ett socialt sammanhang stämmer väl överens med den språk teori som Halliday står bakom, systemisk-funktionell lingvistik (SFL). I denna teori betonas språket som en resurs för att uttrycka betydelse i olika kontexter. Språkanvändning är alltid knuten till en kontext vilken är avgörande för vilket slags språk som förekommer där (Halliday & Martin 1993). Till Hallidays teori har sedan Martin och Rothery kopplat en genrekompont och utvecklat den australiska genrep pedagogiken (Axelsson m.fl. 2006).

Utmärkande för genrepedagogiken är att den pekar på det starka sambandet mellan ämne och språk; att varje kunskapsfält har sitt eget språk och sina egna sätt att presentera och uttrycka kunskaper på. I en skolkontext tar detta sig uttryck i ett antal genrer som man behöver behärska för att kunna ta till sig kunskaper. En konsekvens av detta blir att varje lärare måste ha en medvetenhet om vad som kännetecknar hennes ämne ur ett språkligt perspektiv, för att i sin tur kunna uppmärksamma eleverna på detta. I gemensamma samtal om texter och språk kan eleverna ges nycklar till ämnet. En sådan explicit undervisning om texters syfte, struktur och språkliga drag är ett annat utmärkande drag för genrepedagogiken.

Att läraren verkligen får syn på språket i det egna ämnet är en förutsättning för att hon ska förstå var svårigheterna kan ligga. Gibbons (2009, s. 46) beskriver språket i ämnet med en metafor i form av ett fönster: För dem som kan ämnesspråket är fönsterglasets genomskinlighet – de uppfattar innehållet klart och tydligt. Men för dem som inte behärskar språket fullt ut är fönsterglasets frostat; för dem framstår innehållet som dimmigt och otydligt. Detta, att språket står i vägen för innehållet, är situationen för många andraspråkselever i ämnesundervisningen. Därför behöver varje ämneslärare se *på* språket i det egna ämnet, i stället för bara *genom*, så att de på ett bättre sätt kan stötta eleverna i en parallell språk- och kunskapsutveckling.

Skolans genrer

Inom genrepedagogiken definieras genre som "en socialt inriktad process som sker i ett visst syfte och i vissa steg" (Martin 1984, s. 25). Varje genre har ett specifikt syfte, en särskild struktur och vissa språkliga särdrag som gör att människor inom samma kulturella kontext känner igen den som en genre (även om de inte uttrycker det på ett medvetet och explicit sätt). När det gäller genrer som förekommer i skolans undervisning, finns det olika förslag på sammanställningar och beskrivningar (se till exempel Rose i Johansson & Sandell Ring i denna volym). Antalet genrer varierar i dessa uppställningar; det har att göra med hur specifik beskrivning man vill ge och, inte minst, vilka årskurser man beskriver. En i utbildningssammanhang ofta refererad modell är Pauline Gibbons sammanställning över "de vanligaste texttyperna i skolan", där hon beskriver följande "texttyper"² som eleverna förväntas möta tidigt i undervisningen: återgivande, berättande, beskrivande, instruerande samt diskuterande/argumenterande text

2. Gibbons använder termen *texttyper* om genrer som förekommer i skolan, i syfte att skilja dem från genrer som förekommer utanför skolan.

(Gibbons 2006, s. 89). I mitt arbete med lärlagen använde jag en sammanställning delvis hämtad från Gibbons, men kompletterad med två genrer från en modell som använts i ett tidigare projekt kring ämne och språk (Axelsson m.fl. 2006), vilken i sin tur bygger på Mary Schleppegrells sammanställning över genrer i skolan (Schleppegrell 2004, s. 85).

I figur 1 beskrivs sju genrer utifrån syfte, struktur och språkliga drag. Sammanställningen ger en förenklad beskrivning av genrerna, men är tänkt att fungera som en första orienteringspunkt. Figuren riktar sig inte i första hand till eleverna utan till lärarna för att de ska få en medvetenhet om vad som utmärker de olika genrerna. Med hjälp av en sådan uppställning kan man diskutera vilka genrer eleverna får möta – och *bör* möta – i olika ämnen. Exempelvis kan man upptäcka att man arbetar för mycket med en genre på bekostnad av de andra.

Schleppegrell (2004) använder även de överordnade termerna *personliga*

	<i>Personliga genrer</i>		<i>Faktagenrer</i>	
Genre <i>Ex.</i>	Återgivande <i>En dag på min yrkespraktik</i>	Berättande <i>Mötet</i> (en novell)	Beskrivande <i>Bakterier</i>	Instruerande <i>Hur man lagar en nyttig måltid</i>
Syfte	Att berätta vad som hänt	Att underhålla, förmedla en känsla, kunskap	Att förmedla information	Att förklara hur något görs
Struktur	– Orientering – En serie händelser – Personlig kommentar	– Orientering – En serie händelser – Problem – Upplösning	– Klassifikation/ Allmänna upplysningar – Detalj... – Detalj...	Målinriktad – Stegvisa moment
Sammanlänkande ord	Tidsadverb (<i>först, sedan, därefter...</i>)	Kan vara tidsadverb (<i>senare, efter en tid, efteråt</i>)	Förekommer vanligtvis inte	Kan förekomma tidsadverb (<i>För det första, för det andra... till sist</i>)
Andra språkliga drag	Dåtid Beskrivande ord	Kan vara dåtid Beskrivande ord Kan finnas dialog	Verb i presens, t.ex. <i>är, har</i> . Ämnesspecifikt ordförråd	Verb: imperativ, t.ex. <i>ta, håll, blanda</i>

Figur 1. Genrer i skolan (bearbetad utifrån Schleppegrell 2004, Axelsson m.fl. 2006, Gibbons 2006)

genrer, faktagenrer och analytiska genrer. Dessa kan också vara användbara för att beskriva vilka typer av läsning och skrivande man arbetar med.

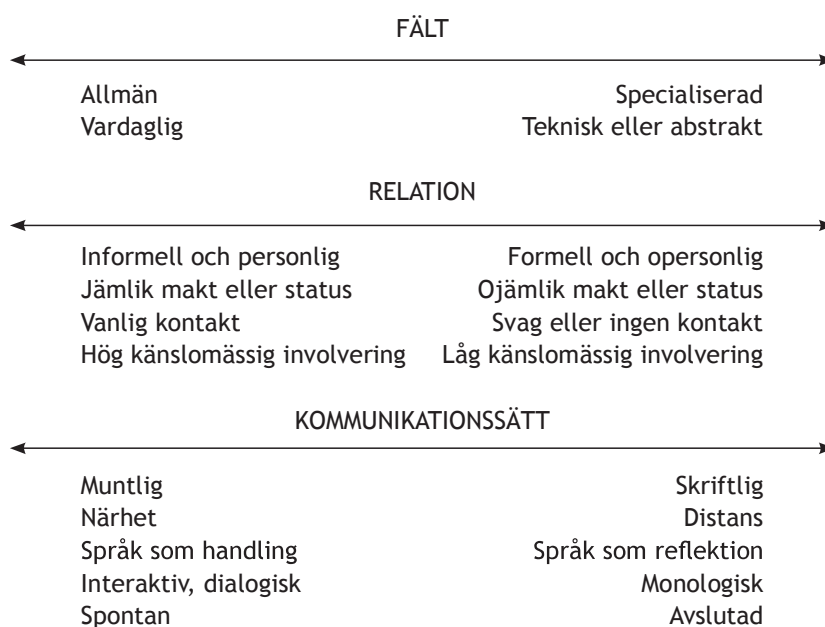
Skolspråk

Även om varje ämne, liksom varje genre, har sitt eget sätt att uttrycka kunskap på, "sitt eget språk", kan man också finna drag som generellt kan sägas vara utmärkande för språket i skolan. Skolspråket utmärks av att vara dekontextualiserat, specialiserat och abstrakt (Lindberg 2001; Magnusson 2008), och förekommer inte minst i de lärobokstexter som eleven möter i olika ämnen.

För att ytterligare beskriva de situationer som man behöver behärska språkligt för att nå framgång i skola och utbildning, kan vi utgå från hur situationskontexten beskrivs inom SFL, systemisk-funktionell lingvistik.

	<i>Analytiska genrer</i>		
Genre Ex.	Redogörande <i>Från bondesamhälle till industrisamhälle</i>	Förklarande <i>Klimat och väder</i>	Argumenterande/ Diskuterande <i>Rättvisa betyg?</i>
Syfte	Att redogöra för varför ett skeende inträffade	Att förklara och tolka ett fenomen	Att övertyga andra, att välja sida och presentera argument
Struktur	T.ex. orsak – verkan	Logisk uppbyggnad	– Orientering – Argument – Ev. motargument – Slutsats
Sammanlänkande ord	Orsakssambanden uttrycks ofta med verb: "Därför blev det svält" → "Detta ledde till svält" "Detta gav upphov till svält"	Ofta implicita orsakssamband, dvs. få sammanlänkande ord	<i>För det första, för det andra..., dessutom, emellertid, å andra sidan</i>
Andra språkliga drag	Handlingar uttrycks i hög grad av nominalfraser i stället för verb: "Det regnar mycket..." → "Den rikliga nederbörden" "Samhället förändrades" → "Samhällsförändringen"	Ofta stor variation och hög komplexitet i meningsbyggnaden	Språk för att övertyga: <i>det är uppenbarligen fel att..., det är utan tvekan så att...</i>

Här beskrivs situationskontexten utifrån tre perspektiv eller variabler: *fält* (*field*), *relation* (*tenor*) och *kommunikationssätt* (*mode*) (Halliday & Martin 1993, s. 32; Hedeboe & Polias 2008, s. 71). *Fält* beskriver vad som händer, själva ämnet eller verksamheten som pågår; *relation* beskriver vem som deltar och förhållandet mellan skribent och läsare (eller mellan talare och lyssnare); *kommunikationssätt* beskriver hur själva språket används och vilken roll det förväntas spela i situationen. I figur 2 visar Hedeboe och Polias (2008) hur man kan beskriva situationskontexten utifrån de tre variablerna.



Figur 2. Situationskontextens kontinua (Hedeboe & Polias 2008, s. 71)

Generellt kan man säga att ju högre upp i skola och utbildning man kommer, desto längre till höger i figuren hamnar man. De situationer man ställs inför där, kräver i högre grad ett specialiserat, formellt och distanserat språkbruk. Samtidigt handlar det i undervisningen inte bara om att gå från vänster till höger. Snarare gäller det att skapa lärandesituationer där eleverna får möjlighet att utvidga sin språkbehärskning maximalt. Detta gäller inte minst inom vuxenutbildningen där studerande med akademisk bakgrund kan ha ett på många sätt fungerande formellt skriftspråk men saknar ett ledigt talspråk som fungerar i mer informella situationer.

När man inom forskning och praktik i svenska som andraspråk beskriver

elevernas språkanvändning använder man ofta begreppen *vardagsrelaterad* och *skol- och kunskapsrelaterad* språkbehärskning (se exempelvis Axelsson 2004). Dessa begrepp är användbara för att tala både om hur väl elever språkligt behärskar vardagens här-och-nu-situationer, och hur väl de klarar att använda språket för att inhämta och uttrycka kunskaper. Den kunskapsrelaterade språkbehärsningen är nödvändig för att man ska kunna ta till sig skolspråket.

Domäner, mål och krav

Vi kan alltså konstatera att för att planera undervisningens innehåll och upplägg är det viktigt att definiera de situationer som är och kommer att bli aktuella för den grupp vi ska undervisa. Den genom Europarådet framtagna *Gemensam europeisk referensram för språk* delar in olika språksituationer som vi ställs inför i vårt sociala liv i *domäner*, det vill säga handlingsfärer eller intresseområden (Skolverket 2007, s. 47). Man skiljer mellan fyra domäner: den personliga domänen, samhällsdomänen, yrkesdomänen och utbildningsdomänen. Inom sfi-utbildningen är alla dessa domäner aktuella, medan det i en karaktärsämneskurs i gymnasieskolan är kanske främst de två senare, yrkesdomänen och utbildningsdomänen, som står i fokus. Här handlar det om att förbereda eleverna för kommande uppgifter i arbetslivet men också för vidare utbildning inom högskola och universitet. Vårt val av domäner som eleverna ska förberedas inför är avgörande för innehållet i undervisningen och påverkar vilka teman, vilka texter och vilka uppgifter man ska arbeta med.

Utöver att definiera de språkliga domänerna har vi att utgå från de direktiv som anges i styrdokumentet. I ett lärarlag behöver man vara ense om vilka mål eleverna ska uppnå och vad de behöver ha med sig från kursen eller utbildningen.

Till att börja med finns det i läroplanen tydliga skrivningar om att det är alla lärares ansvar att arbeta med elevernas språkutveckling. Under avsnittet Mål och Riktlinjer (Lpf 94, s.11–12, min kursivering) kan vi läsa att läraren ska:

- *organisera arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling*
- *samverka med andra lärare i arbetet med att nå utbildningsmålen*

Här finns således incitament för att dels uppmärksamma språkliga drag i ämnena, dels planera verksamheten tillsammans i lärarlaget och ta hjälp av varandras särskilda kompetenser för att på ett så bra sätt som möjligt

möta elevernas behov. Här får inte minst läraren i svenska som andraspråk en särskilt viktig ställning med sin kompetens om andraspråksutveckling och om lärande på ett andraspråk.

Även skrivningarna i kursplanerna är kompatibla med ett genreperspektiv. Så här står det exempelvis i ämnet svenska som andraspråk inom den grundläggande vuxenutbildningen (min kursivering):

Mål

Den studerande skall kunna läsa och tolka texter *av varierande karaktär*

Betygskriterier

Godkänt

Den studerande formulerar sig begripligt och sammanhängande i tal och skrift i både *formella och informella situationer* samt med hänsyn till *mottagaren*

Även om begreppet genre inte används explicit, är målet att eleven ska kunna förstå och producera olika slags texter och i dessa kunna anpassa sitt språk till situation och mottagare.

I kursplanen för svenskundervisning för invandrare, sfi, finns ett mer explicit uttryckt genreperspektiv (min kursivering):

Mål Kurs C, Läsförståelse

Eleven ska kunna förstå och använda enkla, vanligt förekommande texter i vardags-, samhälls- och arbetsliv, till exempel korta *berättande* och *beskrivande texter*, för eleven relevant information i *faktaorienterade texter*

Mål Kurs D, Skiftlig produktion

Eleven ska kunna kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att till exempel skriva (...) enkla *argumenterande texter* för att förmedla information och tankar om konkreta och abstrakta ämnen

Även när det gäller målen och betygskriterierna i gymnasieskolans karaktärsämnen kan vi ha nytta av ett genreperspektiv. Exempelvis finner vi i betygskriterierna för kursen Hemsjukvård (som är en obligatorisk kurs på Omvårdnadsprogrammet) följande skrivningar (min kursivering):

Betygskriterier

Godkänt

Eleven *beskriver* omvårdnad i hemmiljö och dess organisation

Väl godkänt

Eleven *jämför* vård i hemmiljö med andra vårdreformer och *reflekterar* över dessa utifrån etiska aspekter

Eleven *resonerar* om kommunikation och möten mellan människor i hemsjukvård

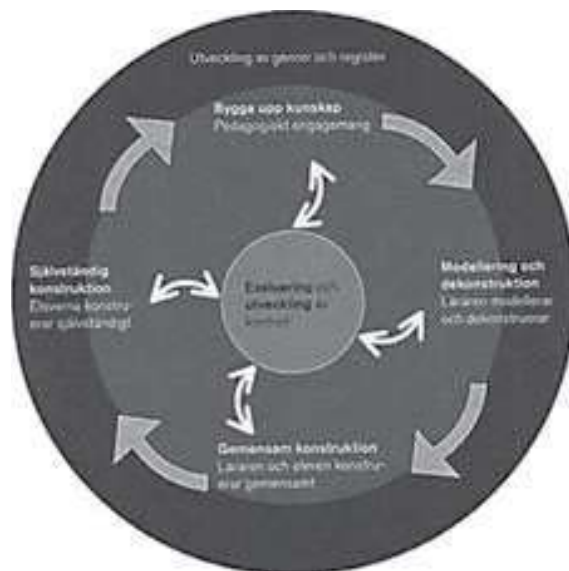
Mycket väl godkänt

Eleven *analyserar* komplexa vårdsituationer i hemmiljö utifrån kunskap om omvårdnad

Här uttrycks inte genrekrav i form av klassificering av texter, utan snarare i vad eleven klarar av att göra. Utifrån verben *beskriver*, *jämför*, *resonerar* och *analyserar*, kan vi tänka genreorienterat och ta hjälp av Knapps och Watkins definition av genre. De ser genrer som *sociala processer* (Knapp & Watkins 2005). Genom att definiera genrer som sociala processer – inte i först hand som statiska texter, produkter – menar Knapp och Watkins att man ger eleverna möjlighet att nå en djupare förståelse av vad textskrivande innebär. Med en sådan definition handlar genre mer om vad texter *gör*, än vad texter *är*. Knapps och Watkins utgår därför från de processer som formar texter, snarare än de strukturer som klassificerar texttyper, och definierar fem genrer i sin modell: sociala processer som *beskriver*, *förklarar*, *instruerar*, *argumenterar* och *berättar* (Knapp & Watkins 2005, s. 27).

I betygskriteriernas formuleringar (*beskriver*, *jämför*, *resonerar* och *analyserar*) kan vi konstatera att de kognitiva kraven ökar för varje betygssteg. Att *analysera* kräver mer tankemässig ansträngning än att *jämföra* och *resonera*, vilket i sin tur kräver mer än att *beskriva* (även om man naturligtvis kan analysera, jämföra och resonera med olika kvalitet). Men det är inte bara kognitivt som kraven skärps, utan även språkligt. För att *beskriva* krävs tillgång till ämnesfältets ord och begrepp och en medvetenhet om hur man strukturerar en text i ämnet. För att *analysera* krävs dessutom en förmåga att använda språket på ett mer generellt och abstrakt plan. Att göra detta på sitt förstaspråk kan vara nog så svårt; att göra det på sitt andraspråk gör en medveten om hur beroende man är av att ha de språkiga uttrycksmedlen för att visa att man faktiskt besitter de efterfrågade kunskaperna.

Med andra ord är målen och kriterierna i kursplanerna såväl kognitiva som språkliga. Detta stärker ytterligare argumentet att arbeta med ett språkligt perspektiv i ämnesundervisningen. En inte alltför djärv gissning är att det i de kommande ämnesplanerna för grundskolan och gymnasieskolan, 2011, kommer att finnas fler tydliga skrivningar om de språkliga dimensionerna i respektive ämne.



Figur 3. Cykeln för undervisning och lärande, Hedeboe & Polias (2008, s. 15)

Cirkelmodellen – cykeln för undervisning och lärande

Inom genrepedagogiken är den så kallade cirkelmodellen, eller cykeln för undervisning och lärande (*the teaching and learning cycle*), ett sätt att arbeta parallellt med språk och ämne för att utveckla elevernas läsande och skrivande. Arbetet sker i fyra steg, vilka visas i figur 3 (börja från klockan 12 och gå sedan medurs):

1. Bygga upp kunskap: Pedagogiskt engagemang

I det första steget ger man förförståelse till ämnesområdet och bygger upp kunskap och språk om innehållet. Läraren tar tillvara elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter och bygger vidare på dessa med hjälp av samtal, läsning, studiebesök, film, informationssökning etcetera.

2. Modellering och dekonstruktion

I nästa steg analyserar man gemensamt en modelltext och diskuterar hur och varför den ser ut på ett visst sätt. Här sker det viktiga metaspråkliga samtalet, när läraren och eleverna tillsammans analyserar hur språket har formats av situationskontexten och hur språket används för att texten ska nå sitt syfte. Modelltexten utgör sedan helt eller delvis ett mönster för det gemensamma och det individuella skrivandet.

3. Gemensam textkonstruktion

I detta steg skriver lärare och elever en gemensam text (till exempel på OH). Läraren leder arbetet och är den som skriver fram texten utifrån elevernas förslag. Här är modelltexten i det föregående steget en viktig referenspunkt. Textskapandet blir ett sätt att tillsammans formulera kunskaperna om ämnet och genren. Om modelltexten är komplicerad och behöver bearbetas för att bli tydlig för eleverna, kan man skriva om den i en ny version i detta steg. I annat fall skriver man en text, i samma genre, om andra delar av ämnet man samlat kunskap om i steg 1.

4. Självständig textkonstruktion

Nu är eleverna redo att skriva individuella texter i samma genre, men om en annan del av ämnesområdet. Med sig från de föregående stegen har de ett ämnesinnehåll och ett mönster för hur deras text kan se ut.³

Cirkelmodellen är ett bra exempel på stöttning. Arbetet sker till stora delar gemensamt och med en tydlig styrning från läraren i vissa faser. Först när man tillsammans byggt upp kunskap om innehållet, genren och språket förväntas eleverna ta itu med det individuella skrivandet. Jag tror att man i ämnesundervisningen många gånger går direkt från steg 1 till steg 4 och då missar man de viktiga textsamtalen i steg 2 och 3, där man tillsammans diskuterar ämnet, genren och språket. För många elever blir detta ett alltför stort kliv och de individuella skrivprestationerna därefter.

Successivt, i takt med att eleven känner sig allt säkrare på genren, finns det inom cirkelmodellen naturligtvis utrymme för både en mer flexibel användning av faserna och en möjlighet till ett mer kreativt utforskande av genren för eleverna.

Modellering och dekonstruktion – att samtala om texter

I det följande beskrivs hur jag tillsammans med lärarna arbetat i steg 2, det vill säga med att dekonstruera en beskrivande text i ämnet Hemsjukvård.

Den beskrivande genren

Som vi tidigare kunde se krävs det i kursen Hemsjukvård att eleven bland annat ska kunna beskriva organisationen av hemsjukvården. Därför valde

3. För en mer utförlig beskrivning av cirkelmodellen se exempelvis Polias & Hedeböe (2008), Gibbons (2006, 2009). För exempel på arbeten utifrån cirkelmodellen se Axelsson m.fl. (2006) samt flera texter i denna volym.

jag att arbeta med en text som i huvudsak just har i syfte att *beskriva*. Det kan vara en fördel, för både lärare och elever, att börja med en generiskt enkel text, det vill säga en text som har ett relativt klart syfte och håller sig till en genre. Förvisso kan det vara svårt att hitta; de flesta texter i gymnasieskolans läroböcker (men också överhuvudtaget) är *multigeneriska* (Knapp & Watkins 2006, s. 28), det vill säga de innehåller textavsnitt från olika genrer, som exempelvis återberättar, beskriver och förklarar ett händelseförlopp. Detta bör dock inte hindra en från att föra samtal om texten och se hur syftet – och därmed språket – skiftar från ett avsnitt till ett annat.

Den beskrivande genren är inte den mest avancerade – här kan man som elev klara sig ganska långt med att plugga in och återge faktakunskaper. Likväl krävs det när man ska skriva en fungerande beskrivande text att man organiserar innehållet på ett lämpligt sätt och att man använder ett språk som lämpar sig för den tänkta situationen. Att få kunskaper om hur man *beskriver* inom ämnet är dessutom användbart för eleverna i flera kommande sammanhang. Mer analytiska texter, som till exempel en argumentation, innehåller ofta textavsnitt som är just beskrivande, i vilka man på ett kortfattat, effektivt sätt ger en bakgrund eller en konkretisering i form av en beskrivning.

Modell för textsamtal

Dekonstruktion och samtal om texter har i syfte att utveckla både elevernas läsande och skrivande och göra dem uppmärksamma på kopplingen däremellan. Knapp & Watkins menar att man i samtalen visar eleverna att läsning "is an active process of unpacking all elements of a text" (Knapp & Watkins 2005, s. 90). De ger förslag på en läsmodell i vilken man ställer frågor om texten, som exempelvis:

Syfte	Vem är mottagaren? Vem har skrivit texten?
Budskap	Vad handlar texten om? Vilka huvudteman tas upp i texten?
Struktur	Gör olika delar av texten olika slags jobb?
Lexikon och grammatik	Vilka slags språk används i de olika delarna? t.ex.: Vilka ord används för att <i>beskriva</i> ? Vad beskriver de? Vilken typ av ord är det?

(Knapp & Watkins 2005, s. 90, min bearbetning och översättning)

I textsamtalet prövade vi att använda några av de begrepp som genrepedagogiken tillhandahåller.

Syfte, budskap och struktur

Vi började med att diskutera texten på en mer övergripande nivå, dess syfte, budskap och struktur. När det gäller strukturen använde vi oss av begreppen *steg* samt *makrotema* och *hypertema* (Hedeboe & Polias 2008).

Varje genre kan sägas vara uppbyggd utifrån mer eller mindre nödvändiga steg. I den beskrivande genren är det inledande steget en *klassifikation* eller *allmänna upplysningar* om det beskrivna fenomenet. I detta steg placeras fenomenet in i någon form av taxonomi (gäller särskilt naturvetenskapliga texter) eller mer allmänt i en kontext (vanligare i samhällsvetenskapliga texter). Därpå följer ett antal *detaljer*, som var och en bildar ett steg i beskrivningen.

I beskrivande texter finner vi ofta att rubriken, ibland tillsammans med första meningen, anger innehållet för hela texten. Typiska rubriker kan vara *Vargen* eller *Penicillinets upptäckt*. Då bildar rubriken (och första meningen) textens *makrotema*. Vidare kan vi i en beskrivande text ofta finna att den inledande meningen i varje steg är utgångspunkt för informationen i resten av steget. Denna mening utgör då ett av textens *hyperteman*. I en del beskrivande texter förekommer underrubriker för varje steg, och då kan underrubriken (tillsammans med första meningen) utgöra stegets *hypertema*.

Lexikon och grammatik

Därefter gick vi djupare ner i språket och tittade på vilka nominalgrupper (substantiv med bestämmningar) och verbfraser som förekommer. Då använde vi oss av de genrepedagogiska termerna *deltagare* respektive *processer*.

Med *deltagare* avses vilka personer eller fenomen som figurerar i de aktiviteter som pågår i texten. För att få en uppfattning om en texts abstraktionsnivå kan man analysera i vilken grad deltagarna är konkreta, generella eller abstrakta (Edling 2004):

<i>Abstrakt</i>	Ex. <i>Reaktionen</i> kallas för neutralisation.
<i>Generell</i>	Ex. <i>Bönderna</i> betalade skatt på nästan allt.
<i>Konkret</i>	Ex. <i>Katten</i> satt på trappan.

I samband med att man tittar på deltagarna kan vi också diskutera textens täthet, vilket hjälper oss att karakterisera skriftspråk i förhållande till tal-språk. Med täthet avses hur stor mängd information en mening innehåller

(Magnusson 2008). Ett exempel på täthet är när författaren "packat ihop" information genom att använda en hög grad av utbyggda nominalfraser, det vill säga substantiv med bestämningar, i deltagarna⁴. Bestämningarna kan då även vara i form av relativa bisatser, vilket ger långa nominalfraser som "den sjukvård som erbjuds i kommunen".

Ett annat vanligt fenomen i skrift är nominaliseringar. Då använder man ett substantiv i stället för ett verb för att uttrycka vad som händer i texten, exempelvis "bråkade" blir "bråket", "förändrades" blir "förändringen"⁵.

Begreppet *processer* betecknar de ord som uttrycker händelser i satsen (motsvaras alltså av verb i "traditionell grammatik"). Olika genrer använder sig av olika typer av processer⁶. Att dela in processerna i olika typer hjälper oss att förstå processernas betydelse för textens syfte (Hedeböe & Polias 2008, s. 92). I en beskrivande text finns som regel dels materiella processer som talar om vad som sker i texten (till exempel *styr, förhandlar, beslutar*), dels relationella processer som sätter textens deltagare i relation till varandra (till exempel *är, har, bor*).

Modelltexten

Tanken bakom textvalet var att vi ville arbeta med en text som kan sägas vara representativ för ämnet och nivån. Vi valde därför en beskrivande text om hemsjukvårdens organisation. Texten ingår i ett längre kapitel, som i sin tur är hämtat ur en lärobok, *Hemsjukvård* (Lindencrona 2003). Flera av lärarna hade erfarenhet av att ha arbetat med texten och då funnit den alltför komplicerad för många av eleverna. Det blev därför intressant att tillsammans undersöka vad det komplicerade bestod i och försöka sätta ord på det.

I figur 1 (s. 250) kunde vi se vad som kännetecknar en beskrivande text: Syftet är att beskriva och informera ett fenomen. Strukturen är uppbyggd kring ett första steg med mer allmänna upplysningar om fenomenet och därpå följer flera steg med beskrivningar av olika detaljer eller delar av helheten. När det gäller språkliga drag innehåller texten få sammanlänkande ord, den är skriven i presens (men uttrycker inte tid), verben *har* och *är* är vanligt förekommande. Ordförrådet består i hög grad av ämnesspecifika ord.

4. Nominalgrupper återfinns även i satsens så kallade omständigheter, men jag valde att begränsa mig till deltagarna med lärarna.

5. För en mer utförlig beskrivning av nominalisering och grammatisk metafor se Karlsson respektive Magnusson i denna volym.

6. För en beskrivning av indelningen av processer, se exempelvis Johansson & Sandell Ring i denna volym.

Hemsjukvårdens organisation

Vården och omsorgen är en komplicerad process som inte alltid är helt tydlig i vardagsarbetet. Olika slags behov och åtgärder kan gå in i vartannat i ett dynamiskt samspel. Människan låter sig heller inte enkelt uppdelas i olika vårdverksamheter. Men den praktiska hälso- och sjukvården sker som andra offentliga verksamheter inom ramen för ett organiserat system och genomförs av olika personer. Det innebär samhällets uppfattning om vad som är viktigt att prioritera och reglera. Målsättning, lagstiftning, resurstilldelning – i form av ekonomi och personalens kompetens och ansvar – är viktiga frågor, liksom tillgänglighet, kvalitet, uppföljning och tillsyn. "Inifrånperspektivet" är ett annat. Här blir organiseringen av den individuella vårdens och omsorgens genomförande och detaljerna det viktiga. Brukarnas behov, förutsättningar och möjlighet att påverka sin situation är centrala.

Nationell nivå

Hälso- och sjukvård ska förebygga, utreda, lindra och behandla sjukdom och skada. Till hälso- och sjukvården hör också sjuktransporter och ta hand om avlidna. Det är ett uppdrag från samhället och därmed medborgarna. Inom den kommunala vården och omsorgen är förväntningen att social omsorg och hälso- och sjukvård ska samverka på ett nära sätt oavsett vem som har huvudansvaret.

All hälso- och sjukvård regleras av Hälso- och sjukvårdslagen (HSL). Enligt den ska hälso- och sjukvården bedrivas så att den uppfyller kraven på god vård på lika villkor och den ska ske på grundval av vetenskap och beprövad erfarenhet. Den vetenskapliga grunden för hälso- och sjukvården och kunskapsutvecklingen inom den består av t.ex. anatomi, fysiologi, kirurgi, gynekologi, allmänmedicin, gerontologi (=läran om åldrandet och dess villkor), geriatrik och psykologi. Hit hör också andra praktikanknutna områden som arbetsterapi, omvårdnad och sjukgymnastik.

Landsting

Landstingen är huvudman för hälso- och sjukvården. Det innebär att de har det övergripande ansvaret men nödvändigtvis inte själva alltid är utförare. Det finns 20 landsting och en kommun (Gotland) som planerar hälso- och sjukvårdsförsörjningen inom sitt upptagningsområde. Två storlandsting – region Skåne och Västra Götaland – består av flera tidigare självständiga landsting som slagit sig samman. Varje landsting styrs av en politiskt vald styrelse. Landstingen ingår i Landstingsförbundet för att bevaka och driva gemensamma frågor.

Landstingen ansvarar alltid för akutsjukvård oavsett åldersgrupp. Förutom akutsjukvård bedriver landstingen öppen vård i form av poliklinisk

verksamhet vid sjukhus och primärvård knuten till vårdcentraler. Vissa landsting har enligt särskilt avtal med en kommun överlåtit sitt ansvar för viss sjukvård i det ordinära boendet (hemsjukvården) till denna. Sjukhusansluten (även kallad lasarettansluten) hemsjukvård bedrivs också av flera landsting. Sverige är dessutom indelat i sex sjukvårdsregioner med universitetssjukhus. Här samlas specialistsjukvård, forskning och utbildning av läkare, sjuksköterskor med flera yrkesgrupper. (...)
(ur C. Lindencrona, *Hemsjukvård*, Liber 2003)

Analys

Nedan analyseras modelltexten utifrån Knapps och Watkins läsmodell.

Syfte, budskap och struktur

Vi kunde enas i lärargruppen om att det är en faktatext som har i syfte att beskriva sjukvårdens organisation (även om det inledande avsnittet också kan sägas vara förklarande). Det framgår också tydligt att texten är hämtad ur en lärobok, skriven av en läromedelsförfattare, liksom att den tänkte mottagaren är en elev/studerande.

När det gäller textens innehåll och struktur kunde vi konstatera att rubriken inte är helt adekvat för just detta textavsnitt. Texten beskriver ju snarare hela sjukvårdens, än just hemsjukvårdens, organisation och övergripande uppgifter. Att så är fallet har sin förklaring i att rubriken täcker hela kapitlet och först längre fram i texten kommer man mer och mer in specifikt på hemsjukvården.

När det gäller textens steg tolkade vi det inledande avsnittet som en form av allmänna upplysningar om vården och omsorgen.

Därpå identifierade vi två steg, två detaljer:

Nationell nivå kan sägas utgöra textens första steg. Underrubriken bildar tillsammans med första meningen ("Hälso- och sjukvård ska förebygga, utreda, lindra och behandla sjukdom och skada.") stegets hypertema. Här beskrivs sjukvården och dess uppdrag utifrån ett övergripande, nationellt perspektiv. Detta utvecklas i resten av de två stycken som följer, där utgångspunkterna för uppdraget beskrivs.

Landsting är det andra steget. Underrubriken är tillsammans med första meningen ("Landstingen är huvudman för hälso- och sjukvården.") hypertemat. Innehållet i resten av de två styckena, beskriver landstingens organisation och ansvarsområden.

Eftersom modelltexten i huvudsak är beskrivande används språket på liknande sätt i de olika delarna, det vill säga att det beskriver organisationen och verksamheten. I multigeneriska texter kan man däremot urskilja hur olika delar av texten gör olika slags jobb.

Lexikon och grammatik

Processer

Modelltexten är uppbyggd kring processer av två slag: dels materiella processer som beskriver olika aktiviteter, till exempel *förebygga*, *utreda* och *behandla*, dels relationella processer som beskriver relationer och förhållanden: "Landstingen *är* huvudman för hälso- och sjukvård, det *innebär* att de *har* det övergripande ansvaret...".

Intressant att konstatera är att de materiella processerna används för att beskriva (sjukvårdens) organisation: *behandla*, *planera*, *samverka*, *bedriva* och så vidare. Dessa är tydligt kopplade till textens huvudtema. De relationella processerna är mer allmänna och går att hitta i de flesta beskrivande texter: *är*, *har*, *består av*, *innebär*. De kan därför sägas vara kopplade till genren, snarare än till ämnet.

Materiella (uttrycker händelser, aktiviteter)	Relationella (sätter deltagarna i relation till varandra)
kan gå in	är
låter sig uppdelas	innebär
sker	är
genomförs	är
ska förebygga	blir
utreda	är
lindra	
behandla	hör
ska samverka	är
	är
regleras	har
ska bedrivas	
uppfyller	består av
ska ske	hör
planerar	är
slagit sig samman	innebär
stys	har
bevaka	är
driva	finns
	består av
ansvarar	ingår
bedriver	
har överlåtitt	har
bedrivs	är
samlas	

Deltagare

För att ge en bild av abstraktionsnivån och den lexikala tätheten i modelltexten har jag markerat deltagarna i texten⁷. Så här ser mitt förslag till analys ut:

Hemsjukvårdens organisation

Vården och omsorgen är en komplicerad process som inte alltid är helt tydlig i vardagsarbetet. Olika slags behov och åtgärder kan gå in i vartannat i ett dynamiskt samspel. Människan låter sig heller inte enkelt uppdelas i olika vårdverksamheter. Men den praktiska hälso- och sjukvården sker som andra offentliga verksamheter inom ramen för ett organiserat system och genomförs av olika personer. Det innebär samhällets uppfattning om vad som är viktigt att prioritera och reglera. Målsättning, lagstiftning, resurstilldelning – i form av ekonomi och personalens kompetens och ansvar – är viktiga frågor, liksom tillgänglighet, kvalitet, uppföljning och tillsyn. "Inifrånperspektivet" är ett annat. Här blir organiseringen av den individuella vårdens och omsorgens genomförande och detaljerna det viktiga. Brukarnas behov, förutsättningar och möjlighet att påverka sin situation är centrala.

Nationell nivå

Hälso- och sjukvård ska förebygga, utreda, lindra, och behandla sjukdom och skada. Till hälso- och sjukvården hör också sjuktransporter och ta hand om avlidna. Det är ett uppdrag från samhället och därmed medborgarna. Inom den kommunala vården och omsorgen är förväntningen att social omsorg och hälso- och sjukvård ska samverka på ett nära sätt oavsett vem som har huvudansvaret.

All hälso- och sjukvård regleras av Hälso- och sjukvårdslagen (HSL). Enligt den ska hälso- och sjukvården bedrivas så att den uppfyller kraven på god vård på lika villkor och den ska ske på grundval av vetenskap och beprövad erfarenhet. Den vetenskapliga grunden för hälso- och sjukvården och kunskapsutvecklingen inom den består av t.ex. anatomi, fysiologi, kirurgi, gynekologi, allmänmedicin, gerontologi (=läran om åldrandet och dess villkor), geriatrik och psykologi. Hit hör också andra praktikanknutna områden som arbetsterapi, omvårdnad och sjukgymnastik.

Landsting

Landstingen är huvudman för hälso- och sjukvården. Det innebär att de har det övergripande ansvaret men nödvändigtvis inte själva alltid är utförare. Det finns 20 landsting och en kommun (Gotland) som planerar hälso- och sjukvårdsförsörjningen inom sitt upptagningsområde.

7. I analysen har jag tagit ut deltagare på satsnivå.

Två storlandsting – region Skåne och Västra Götaland – består av flera tidigare självständiga landsting som slagit sig samman. Varje landsting styrs av en politiskt vald styrelse. Landstingen ingår i Landstingsförbundet för att bevaka och driva gemensamma frågor.

Landstingen ansvarar alltid för akutsjukvård oavsett åldersgrupp. Förutom akutsjukvård bedriver landstingen öppen vård i form av poliklinisk verksamhet vid sjukhus och primärvård knuten till vårdcentraler. Vissa landsting har enligt särskilt avtal med en kommun överlåtit sitt ansvar för viss sjukvård i det ordinära boendet (hemsjukvården) till denna. Sjukhusansluten (även kallad lasarettansluten) hemsjukvård bedrivs också av flera landsting. Sverige är dessutom indelat i sex sjukvårdsregioner med universitetssjukhus. Här samlas specialistsjukvård, forskning och utbildning av läkare, sjuksköterskor med flera yrkesgrupper. (ur C. Lindencrona, *Hemsjukvård*, Liber 2003)

En stor del av texten är markerad vilket ger vid handen att det är en text med hög lexikal täthet. Flera av textens deltagare består av komplexa nominalgrupper med långa utbyggnader som *en komplicerad process som inte alltid är helt tydlig, organiseringen av den individuella vårdens och omsorgens genomförande* eller *den vetenskapliga grunden för hälso- och sjukvården*, eller *20 landsting och en kommun (Gotland) som planerar hälso- och sjukvårdsförsörjningen inom sitt upptagningsområde*. Deltagarna är i hög grad generella eller abstrakta: *Hälso- och sjukvård, ett uppdrag från samhället, utförare*, vilket ger en text på en relativt hög abstraktionsnivå. Detta är att vänta i en text som syftar till att beskriva hur sjukvården är organiserad. Ett sådant ämne kräver att man använder sig av abstrakta deltagare, eftersom det är nominalgrupperna i deltagarna som till stor del uttrycker textens innehåll, själva ämnet för texten. Detta är i linje med Edlings forskning (2004) som visar hur skolans läromedelstexter följer en progression från konkreta deltagare till mer generella och abstrakta. Edling menar att detta är både nödvändigt och önskvärt. Eleverna måste få bredda sin språkliga repertoar så att de kan röra sig mellan olika texter och abstraktionsnivåer. Om man förenklar abstrakta texter och gör dem mer konkreta, begränsar man elevernas möjligheter att ta till sig specialiserad kunskap senare i livet (Edling 2004, s. 32).

Det förekommer en rad nominaliseringar i texten. Tydliga exempel finns i det inledande avsnittet ("Vården och omsorgen är..."). Den höga abstraktionsnivån och mängden nominaliseringar gör att texten kräver en avancerad läsförmåga. Här krävs det att läraren tillsammans med eleverna "packar upp" informationen i nominaliseringarna för att synliggöra vad som faktiskt sker i meningarna och diskutera vad syftet och vinsten med detta är. Ta exempelvis följande formulering ur textens inledning:



Hoppackad version

Målsättning, lagstiftning, resurstilldelning – i form av ekonomi och personalens kompetens och ansvar – är viktiga frågor (...)



Uppackad version (förslag)

Hur man sätter upp mål, hur man stiftar lagar och hur man tilldelar resurser (...)

Nominaliseringar är i hög grad utmärkande för skriftspråket och vanligt förekommande i mer avancerade texter. För att kunna diskutera en händelse eller ett fenomen ur ett mer abstrakt och teoretiskt perspektiv behöver man packa ihop informationen, vilket sker med hjälp av nominaliseringar. Dessutom blir informationen lättare att hantera i texten. Till exempel är det inom ett textavsnitt smidigare att återkomma och referera längre fram till ordet "målsättning" än att behöva upprepa en hel sats som "hur man sätter upp mål". Med andra ord är nominaliseringar en resurs i textskapandet (Karlsson, denna volym). De ska inte undvikas men man bör vara medveten om att det ställer höga krav på elevernas läsförmåga att se vad som faktiskt sker i texten. Således är det mindre lämpligt att, som i modelltexten, inleda en text på ett alltför abstrakt sätt och med en så hög lexikal täthet. I lärargruppen kom vi därför fram till att stryka denna del när lärarna så småningom skulle använda modelltexten med eleverna.

Som lärare bör vi således vara medvetna om att information behöver packas ihop i vissa skriftliga sammanhang, men att eleverna å sin sida behöver hjälp att "packa upp" texten muntligt tillsammans med läraren så att betydelsen tydligare framgår.

Avslutande diskussion

Genom att dekonstruera och samtala om texter kan ämneslärare få syn på språket i det egna ämnet. Detta kan i sin tur leda till att de kan föra egna samtal i undervisningen och göra eleverna medvetna om vilket språk de behöver använda i ett visst sammanhang.

I den läsmodell som Knapp & Watkins beskriver (s. 258) analyseras texters innehåll, struktur och språk. En sådan analys kan bidra till en ökad medvetenhet om grammatikens betydelse för textskapande. Att på detta sätt koppla grammatik till en tydlig kontext är en klar skillnad mot en

mer "traditionell" grammatikundervisning. Det som är intressant här är att undersöka hur grammatiken används för att uttrycka innehållet i en text. Grammatik blir då inte enbart en beskrivning av språk, till exempel i form av ordklasser och satsdelar eller för den delen i termer av korrekt/inkorrekt språk, utan får ett funktionellt perspektiv genom att man fokuserar på lämpliga grammatiska val kopplad till en specifik situation.

Modellen ger även möjlighet att utvidga elevernas lexikon. Genom att gå djupare ner i texten och hitta mönster och kategorier av ord kan man förhoppningsvis ytterligare bygga på elevernas ordbank inom ämnesområdet och på detta sätt förse dem med ett adekvat ämnesspråk. Inte minst för elever som har svenska som ett andraspråk är det viktigt att få stöttning i ordarbetet. Att ha kunskap om och förstå ord och fraser i de texter som man möter i skolarbetet är på många sätt avgörande för i vilken grad man förstår en text. Studier har visat att minst 95 procent av orden i en text bör vara kända för att man ska kunna förstå texten. I annat fall påverkas läsförståelsen i alltför hög grad, då man som andraspråksläsare inte har samma möjlighet att dra nytta av det sammanhang i vilket man möter ordet (Lindberg 2007).

Att i vårdämnena uppmärksamma eleverna på ämnesspecifika ord⁸ som *anatomi*, *fysiologi*, *kirurgi* är en självklarhet för ämnesläraren (och läromedelsförfattaren). Dessa ord är nya för många elever och det är uppenbart för läraren att de behöver förklaras. Däremot är ämnesläraren ofta omedveten om att de ämnesneutrala, mer "skriftspråksaktiga" och abstrakta orden är svåra. Dessa ord stannar inte läraren upp vid – hon ser dem helt enkelt inte – men de utgör hinder för många elevers, inte minst för andraspråkselevers, läsförståelse. Exempelvis kan förståelsen av just ordet *består av* eller *bedriver* vara avgörande för att man ska förstå samband och relationer i en sats eller mening. I modelltexten är det vidare ord som *förebygga*, *utreda*, *samverka*, *överlåta* som också tillhör denna kategori av ord. Dessa är i hög grad nödvändiga för att förstå beskrivningar av, och så småningom själv beskriva, en organisation.

Att på detta sätt arbeta med text, lexikon och grammatik utifrån en gemensam läsning kan ge eleverna möjlighet att förstå texter som de på egen hand inte klarar av att ta sig in i. Då arbetar man, med Vygotskijs ord, i *den närmaste utvecklingszonen* och stöttningen består i den gemensamma läsningen och i samtalet om texten och språket. Vidare ger man också en modell för elevernas egen textproduktion. Modelltexten ger ett mönster för den beskrivande genren, en genre som eleverna i olika sammanhang behöver behärska för att lösa olika uppgifter. Med andra ord har de fått

8. För en utförlig beskrivning av ämnesspecifika respektive ämnesneutrala ord, se Lindberg 2007, s. 95.

möjlighet att bättre förstå inte bara denna text utan framför allt fått utveckla strategier för att förstå och producera kommande texter som på ett eller annat sätt innehåller delar som beskriver abstrakta företeelser.

Att arbeta med stöttning gör det möjligt att undvika att gå i fällan att sänka kraven och arbeta med enklare texter. För att nå studieframgång i ett längre perspektiv måste eleverna få arbeta med texter på avancerad nivå. Detta kräver i sin tur av läraren att hon arbetar grundligt med förståelse, samtalar om och gärna jämför texter genom att peka på skillnader i struktur, grammatik och lexikon. En förutsättning för ett sådant arbetssätt är att läraren har kunskap om genrer och språk.

Det är också angeläget att man som lärare har kunskap om vilka teorier som ligger bakom de arbetssätt man använder. Synen på lärande och språkutveckling är viktiga att uppmärksamma och resonera om när man diskuterar olika arbetsformer. Det gäller inte minst inom gymnasieskolan och vuxenutbildningen, där det i många kurser läggs ett allt större ansvar på att eleven på egen hand står för kunskapsinhämtandet. I takt med att undervisningstimmar blir allt färre, blir arbetsformerna mer individualiserade och sker i form av " eget arbete", som projektarbeten, fördjupningsarbeten etcetera. Detta är intressant att ställa i relation till synen på lärande som en gemensam process. Att i arbetslag få diskutera frågor om lärande och formulera en syn på lärande är en viktig utgångspunkt för verksamheten och bidrar till att den vetenskapliga förankringen blir starkare i utbildning på gymnasieskolor och vuxenutbildning.

Genrepedagogiken kännetecknas av en stark koppling mellan språk och ämnesinnehåll samt av en explicit läs- och skrivundervisning. Min uppfattning och erfarenhet är att man med några genrepedagogiska verktyg kan hjälpa ämneslärare att få syn på språket i ämnet – att få dem att se sina texter på ett nytt sätt och sätta ord på vad som utmärker dem. Denna kunskap ser jag som en nödvändighet för alla lärare i dagens flerspråkiga klassrum.

Referenser

- Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica, Olofsson, M., Philipsson, A., Rosander, C. & Sellgren, M. (2006) *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholms stads Kompetensfond.
- Edling, A. (2004). Abstraktion kan spränga gränser. I: *Språkvård* 3/04.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Gibbons, P. (2009). *English learners academic literacy and thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. University of Pittsburgh Press.
- Hedebö, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd.
- Lindberg, I. (2001) Samtalet som didaktiskt verktyg. I: Naclér, K. (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Halmstad: Sigma Förlag.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2007). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I: Olofsson, M. *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindencrona, C. (2003). *Hemsjukvård*. Solna: Liber.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94. (1994) Stockholm: Skolverket.
- Magnusson, U. (2008). *Språk i ämnet*. Stockholm: Skolverket.
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. I: Christie, F. (red.) *Language Studies: Children's Writing*. Geelong: Deakin University Press.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skolverket (2007). Stockholm: Skolverket. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.