



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 2 för Ämneslärarexamen inriktning 7-9

Avancerad nivå

Genrepedagogik i läromedel

**En studie kring arbetsformer och cirkelmodellens faser i
läroböcker i svenska och svenska som andraspråk åk. 7-9**

Författare: Stefan Brandshage
Handledare: Lottie Lofors-Nyblom
Examinator: Patrik Larsson
Termin: VT-18
Program: SV 3001
Ämne/huvudområde: Svenska
Poäng: 15 hp

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstract

Det genrep pedagogiska arbetssättet är idag väletablerat i den svenska grundskolan och cirkelmodellen är den mest utbredda pedagogiska modellen. Genrep pedagogiken har stöd i såväl läroplan som pedagogiska modeller och läromedel. Syftet med föreliggande studie är att identifiera faser och arbetsformer i ett antal läromedel i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 7-9, vilka är inspirerade av genrep pedagogiken och cirkelmodellen samt att jämföra dessa läromedel med varandra. I resultatdelen presenteras först de faser som har kunnat identifieras i avsnitten om argumenterande text i utvalda läromedel utifrån en systematisk begreppsanalys av verb i imperativ. I resultatet presenteras också de arbetsformer i utvalda läromedel som har kunnat identifierats, vilka sedan relateras till aspekter såsom socialkonstruktivistisk kunskapssyn, kooperativt lärande, individualisering i skolan samt inkluderande lärmiljöer. I resultatdelen jämförs också de utvalda läromedlen med varandra. Resultatet visar att Läromedlen *Fixa texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* följer cirkelmodellens fyra faser medan *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk* helt utelämnar den tredje fasen (Att skriva en gemensam text). Resultatet visar också att utvalda läromedel innehåller en bredd av arbetsformer med såväl individorienterade som grupporienterade lärprocesser. *Fixa texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* visar här en större tydlighet och variation än *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk*. Enbart de förstnämnda innehåller en arbetsform där läraren stöttar eleverna i författandet av en gemensam text. En arbetsform som är tydligt grupporienterad och befinner sig i det som Vygotsky kallar den proximala utvecklingszonen. Studiens slutsats är att läromedlen *Fixa texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* utgör ett gott stöd för den lärare som vill arbeta språkutvecklande med mycket stöttning under såväl individorienterade som grupporienterade arbetsformer utifrån cirkelmodellens fyra faser.

Nyckelord

Genrep pedagogik, Cirkelmodellen, Läromedel, Svenska, Svenska som andraspråk, Systematisk begreppsanalys.

Innehåll

1 Inledning.....	6
2 Syfte och frågeställning.....	6
2.1 Syfte.....	6
2.2 Frågeställningar.....	7
3 Bakgrund.....	7
3.1 Genrepedagogikens bakgrund.....	7
3.2 Den australiska genrepedagogiken.....	8
4 Aktuell forskning.....	8
4.1 Cirkelmodellen.....	9
4.1.1 Fas 1. Att bygga upp kunskap om ämnesområdet.....	9
4.1.2 Fas 2. Att studera texter inom genren för att få förebilder.....	9
4.1.3 Fas 3. Att skriva en gemensam text.....	10
4.1.4 Fas 4. Att skriva en individuell text.....	10
4.1.5 Fas 5 Att fördjupa och kritiskt granska texten.....	10
4.1.6 Fas 6 Att kreativt bearbeta genrer.....	10
4.2 Cirkelmodellens styrkor.....	10
4.2.1 Stärker andraspråks elever.....	11
4.2.2 Ger en aktiv lärarroll och stöttar elever med särskilda behov.....	11
4.2.3 Användbar i alla ämnen, alla åldrar och stärker alla förmågor.....	11
4.2.4 Fördelar vid författandet av akademiska texter.....	12
4.2.5 De största vinsterna med genrepedagogiken.....	12
4.3 Cirkelmodellens svagheter.....	12
4.3.1 Blir statisk och instrumentalistisk.....	12
4.3.2 Tar för lite hänsyn till kontext och förändringar.....	13
4.3.3 Brist på kritisk analys och skillnader.....	13
4.4 Kommentar till litteraturstudien.....	13
5 Metod.....	14
5.1 Om metoden.....	14
5.2 Sammansättning av datamaterialet.....	15
5.3 Presentation av läromedel och urval.....	15
5.3.1 Fixa Texten.....	15
5.3.2 Jalla – raka vägen!.....	16
5.3.3 Spegla Språket.....	16
5.3.4 Start - Svenska som andraspråk.....	16
5.3.5 Ytterligare avgränsning.....	16
5.4 Bearbetning av data.....	16
5.5 Etiska riktlinjer, validitet och reliabilitet.....	17
6 Teoriavsnitt.....	17
6.1 Socialkonstruktivistisk kunskapssyn.....	18
6.2 Kooperativt lärande.....	19
6.3 Individualisering i skolan.....	19
6.4 Inkluderande lärmiljöer.....	20
7 Resultat.....	21
7.1 Läromedel och genrepedagogiska faser.....	22
7.1.1 Fixa Texten 1.....	22
7.1.2 Jalla – raka vägen! A.....	24
7.1.3 Spegla Språket 7.....	25
7.1.4 Start - Svenska som andraspråk.....	26
7.1.5 Likheter och skillnader i faser mellan utvalda läromedel.....	27
7.2 Läromedel och arbetsformer.....	29
7.2.1 Fixa Texten 1.....	29
7.2.2 Jalla – raka vägen! A.....	31
7.1.3 Spegla Språket 7.....	32
7.1.4 Start – Svenska som andraspråk.....	33
7.1.5 Likheter och skillnader i arbetsformer.....	34
8 Diskussion och slutsats.....	35
8.1 Metoddiskussion.....	35
8.2 Resultatdiskussion.....	36

8.2.1 Cirkelmodellens faser i utvalda läromedel	36
8.2.2 Individ- och grupporienterade arbetsformer i utvalda läromedel	38
8.3 Slutsats	39
9 Sammanfattning	39
Källförteckning.....	41
Bilaga 1	44
Bilaga 2.....	48

1 Inledning

Genrepedagogiken har blivit alltmer utbredd inom den svenska skolan. Styrdokumenten talar om olika typer av texter (genrer) och det finns olika pedagogiska hjälpmedel för hur man kan arbeta genrepedagogiskt. Ett av dessa är cirkelmodellen. Det är en modell som innehåller ett antal olika faser (steg i arbetsprocessen) och arbetsformer (moment där eleverna arbetar enskilt, i par eller i grupp). Enligt Brandshages studie *Genrepedagogik i forskning och läroplan* (2017) innehåller cirkelmodellen i grunden fyra faser men kan enligt studien kompletteras med ytterligare två för att bättre svara mot formuleringarna i styrdokumenten. Dessa faser innehåller i sin tur olika arbetsformer där eleverna arbetar såväl individuellt som i par eller grupp.

I undervisning enligt cirkelmodellen kan läraren hitta stöd och hjälp i de läromedel som finns till hands. Kritiker av cirkelmodellen varnar dock för att cirkelmodellen kan bli för statisk och instrumentell, vilket medför att den ger för lite utrymme för variation och förändring hos olika texttyper. Föreliggande studie intresserar sig därför för de faser i arbetsprocessen som förekommer i läromedel som baseras på genrepedagogiken. Studien intresserar sig också för de arbetsformer som förordas i dessa läromedel. Skolan präglas idag av en socialkonstruktivistisk kunskapssyn, där eleverna lär sig tillsammans, samtidigt som betoningen på individen är stor. Av den anledningen är det också av intresse att analysera de arbetsformer som läromedlen förordar.

Min förhoppning är att föreliggande studie ska kunna bidra med en viss vägledning inför valet av läromedel.

2 Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Syftet med studien är att granska faser och arbetsformer i läromedel i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 7-9, vilka är inspirerade av genrepedagogiken och cirkelmodellen.

Studien intresserar sig för hur de genrepedagogiska faserna i utvalda läromedel korrelerar med cirkelmodellens faser och i vilken utsträckning föreslagna arbetsformer är individ- eller grupporienterade.

2.2 Frågeställningar

Vilka faser förekommer i arbetet med texttyper i utvalda läromedel?

Vilka arbetsformer förekommer i utvalda läromedel?

Vilka likheter respektive skillnader gällande genrepedagogikens faser och arbetsformer blir synliga?

I vilken utsträckning utgörs arbetsformerna av individorienterade respektive grupporienterade lärprocesser?

3 Bakgrund

Som en bakgrund till analysen av läromedel följer nu en kortfattad redogörelse för genrepedagogikens framväxt och den variant som kallas den australiska genrepedagogiken.

3.1 Genrepedagogikens bakgrund

Under tidigt 80-tal började forskare och pedagoger i England, USA och Australien intressera sig för begreppet genre i samband med analys av skriven text. Genre är enligt Bodil Hedeboe och John Polias (*Genrebyrån en pedagogisk funktionell grammatik i kontext* 2008) ”en social process med igenkännbara steg och med ett särskilt socialt syfte” (2008:13). Talar vi om text så präglas varje genre av en viss språkanvändning beroende på vem som ska läsa den och vilket socialt syfte texten har. Varje genre har ett antal igenkännbara steg som är typiska för just den genren. I svenska sammanhang talar man oftare om texttyp för att undvika en begreppsförvirring, då begreppet genre används i flera olika sammanhang med olika betydelser. Genrepedagogiken ser språket som en resurs som vi använder på olika sätt för att uppnå olika syften i olika sammanhang. Forskningen kring genre kan enligt Ann M. Johns artikel ”Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest” (Johns 2008) delas in i tre olika skolor: English for Specific Purposes (ESP), den australiska genrepedagogiken (The Sydney School) och Nyretoriken (The New Rethoric). Orsaken till att genrepedagogiken började växa fram är, enligt Brian Paltridges artikel ”Genre and second-language academic writing” (2014:303), en reaktion mot tidigare dominerande pedagogiska metoder. Mest dominerande var Processkrivandet, som utgick ifrån individen själv vid skrivträning. Enligt kritikerna medförde den att de elever som inte redan behärskade ett mer kunskapsrelaterat akademiskt språk hade svårt att nå upp till skolans kunskapskrav. Något som framförallt missgynnade andraspråkselever. Genrepedagogiken utvecklades därför utifrån syftet att ge alla elever tillgång till ett akademiskt språk samt att utveckla elevers förmåga att författa olika texttyper.

Mycket av genrepdagogiken riktar sig mot andraspråksinlärare men flera företrädare påpekar att den är väl så användbar inom förstaspråksinlärning.

3.2 Den australiska genrepdagogiken

Den australiska genrepdagogiken utvecklades med syftet att ge andraspråkslever tillgång till skolans kunskapsrelaterade språk och att ge dem bättre förutsättningar att delta i majoritetssamhället. Enligt Paltridge (2014:303) var det Jim Martin och Joan Rothery som först utvecklade en modell för s.k. systematisk funktionell analys av genrer, vilken kom att tillämpas inom ett skolprojekt i Sydney. Den teoretiska grunden till den australiska genrepdagogiken är enligt Johansson och Sandell Ring (2010:28) Vygotskys sociokulturella perspektiv på lärande och Hallidays systemisk-funktionella grammatik. Den pedagogiska modell som Martin och Rothery kom att utveckla utifrån dessa teorier kallas The Curriculum Cycle eller The teaching and learning cycle, men har i Sverige främst gjort sig känd som Cirkelmodellen. I sin artikel "Genrepdagogik i ett didaktiskt perspektiv" konstaterar Liberg (2008) att genrepdagogiken har vunnit starkt gehör inom den svenska skolan. Något som är synligt i såväl läroplanen (Lgr 11) som läromedel. Den australiska genrepdagogiken har också, till skillnad från de övriga riktningarna (ESP och Nyretoriken), nått stor spridning över världen. En förklaring till denna framgång är artiklar i pedagogiska tidskrifter, läsprogram och anpassningar till läroplaner, enligt Johns artikel "Genre awareness for the novice student: An ongoing quest" (2008:245).

Ett av de viktigaste namnen inom den australiska genrepdagogiken är Beverly Derewianka. Enligt Gibbons (2015:96-97) ingår hon i den grupp lingvister som har identifierat de texttyper som är centrala för skolundervisning t.ex. återgivande text, beskrivande text och argumenterande text. I sin artikel "Trends and issues in genre-based approaches" skriver Derewianka (2003:136) att genre-teori utgår ifrån att språket är målorienterat och att genrer utvecklas inom en kultur utifrån individers sociala behov och syften (2003:136). Av den anledningen behöver alla elever få chansen att lära sig de texttyper som förekommer i skolan och framförallt de texttyper som är förknippade med makt i samhället. Syftet med den australiska genrepdagogiken är alltså att alla elever ska ges en explicit genreundervisning så att de ges förutsättningar att fungera som fullvärdiga samhällsmedborgare (2003:142).

4 Aktuell forskning

Här följer en redogörelse för de delar av Brandshages (2017) litteraturstudie som ligger till grund för föreliggande studie. Den inleds med ett avsnitt om cirkelmodellens olika faser följt av cirkelmodellens styrkor och svagheter. Syftet

med följande redogörelse är att underlätta förståelsen av uttryck och begrepp i föreliggande studie och att bidra till den avslutande diskussionen kring resultatet av studien.

Det övergripande syftet med Brandshages systematiska litteraturstudie *Genrepedagogik i forskning och läroplan* (2017) var:

att utröna vad den didaktiska forskningen säger om genrepedagogiken och dess pedagogiska tillämpning samt dess eventuella påverkan på kursplanen i ämnet svenska för högstadiet (2017:8).

I studiens bakgrund redogjordes för Cirkelmodellens fyra faser. I studiens resultatdelen kompletterades de ursprungliga fyra faserna med ytterligare två faser. Resultatdelen innehöll också en redogörelse för de styrkor och svagheter som cirkelmodellen har enligt den litteratur som ingår i litteraturstudien.

4.1 Cirkelmodellen

Följande redogörelse för cirkelmodellen är en förkortad version av motsvarande avsnitt i Brandshages (2017) litteraturstudie. För en mer ingående redogörelse se bilaga 1.

4.1.1 Fas 1. Att bygga upp kunskap om ämnesområdet

I den första fasen bygger elever och lärare upp kunskap kring det ämnesområde inom vilket texter skall studeras och författas. Läraren tar först reda på vad eleverna har för förkunskaper kring ämne och texttyp. Eleverna får sedan forska i ämnet och bygga upp en kunskap. I denna fas ges eleverna också en förståelse för det ämnesspecifika språket genom att lära in ett lämpligt ordförråd. När cirkelmodellen används inom språkämnets så läggs inte så mycket tid på fas 1, eftersom språket och texttypen då står i fokus.

4.1.2 Fas 2. Att studera texter inom genren för att få förebilder

I denna fas undersöker eleverna modelltexter för att lära sig vad som är typiskt för olika texttyper. Målet med denna fas är att eleverna ska förstå textens syfte och bli bekanta med dess struktur och de språkliga drag som är utmärkande för just den texttypen. Man tittar t.ex. på textens uppbyggnad, vilka sammanlänkande ord som förekommer och andra språkliga drag såsom typ av verb och tempus. Denna fas förutsätter ett språk om språket, ett s.k. metaspråk, för att elever och lärare ska kunna tala om textens språkliga drag.

4.1.3 Fas 3. Att skriva en gemensam text

I den tredje fasen författar elever och lärare en text tillsammans. Ambitionen är att eleverna ska få stöttning i att skriva en text inom den aktuella texttypen. Syftet med fasen är att stärka elevernas kunskaper i hur man författar en text i den valda texttypen och att förbereda dem inför självständigt skrivande. Textförfattandet kan ske i helklass genom att läraren skriver texten inför klassen eller i mindre grupper, där eleverna skriver tillsammans. Grundtanken är att eleverna formulerar texten och att läraren lyfter upp aspekter kring språk, struktur och innehåll till diskussion.

4.1.4 Fas 4. Att skriva en individuell text

I den fjärde fasen är det dags för eleverna att skriva egna texter inom texttypen med stöttning från läraren. Stöttningen sker med hjälp av ett gemensamt metaspråk genom vilket läraren kan ge respons och feedback. Viktiga moment i denna fas är också kamratrespons och bearbetning av elevernas texter. Eleverna får läsa och kommentera varandras texter innan de bearbetar och skriver klart sina texter.

Dessa fyra faser utgör den traditionella varianten av cirkelmodellen men i Brandshages (2017) studie föreslås en utökad variant med ytterligare två faser.

4.1.5 Fas 5 Att fördjupa och kritiskt granska texten

Den femte fasen handlar om att undersöka mer komplexa texter och att mer kritiskt undersöka modelltexter. Denna fas är aktuell först när eleverna är bekväma med att använda en viss texttyp på en grundläggande nivå. Här ges eleverna tillfälle att undersöka modelltexter för att försöka identifiera alternativa sätt att skriva inom den texttyp man studerar. Eleverna ges också tillfälle att upptäcka hur texttyper kan mixas och hur en texttyp kan fylla en funktion inom en annan texttyp.

4.1.6 Fas 6 Att kreativt bearbeta genrer

I den sjätte fasen ges eleverna tillfälle att kreativt variera och manipulera en given texttyp. Det förutsätter att eleverna har uppnått en medvetenhet om vad som är typiskt och vad som är möjligt inom en viss texttyp. När eleverna vet vad en läsare förväntar sig av en viss textgenre öppnar det upp möjligheten för dem att vara kreativa och variera texttypen.

4.2 Cirkelmodellens styrkor

Nedan följer en redogörelse för de största styrkorna med cirkelmodellen enligt den forskning som ingår i Brandshages (2017) litteraturstudie.

4.2.1 Stärker andraspråkselever

Syftet med den australiska genrepdagogiken var att ge andraspråkselever tillgång till skolans kunskapsrelaterade språk och att ge dem bättre förutsättningar att delta i majoritetssamhället. Eftersom texttyper är kulturellt färgade så ger en explicit undervisning utifrån cirkelmodellen andraspråkselever hjälp att förstå och författa texter som uppnår sina syften. Beverly Derewianka (2003:136) skriver att genrepdagogiken utgår ifrån att språkanvändning är målorienterad och att texttyper är kulturella aktiviteter som syftar till att nå sociala mål. En klar förtjänst med genrepdagogiken och cirkelmodellen är därmed att den ger alla elever bättre förutsättningar att uppnå sina sociala mål. Eller som Pauline Gibbons uttrycker det; ”Att lära sig ett andraspråk innebär alltså att lära sig de genrer (...) som behövs för att man ska kunna ta del i andraspråkets kultur” (2015:96).

4.2.2 Ger en aktiv lärarroll och stöttar elever med särskilda behov

I sin artikel ”Text, språk och lärande: Introduktion till genrepdagogik” ställer sig Per Holmberg (2010) mycket positiv till genrepdagogiken. Han berättar om hur genrepdagogiken förändrade hans syn på såväl lärande som lärarens roll. Han menar att genrepdagogiken och dess pedagogiska tillämpning ger en mer aktiv lärarroll och att den ger viktiga perspektiv och verktyg till en skrivundervisning för alla elever, speciellt de elever som har särskilda behov av stöd (Holmberg 2010:14, 26). En specifik förtjänst med cirkelmodellen, som Holmberg lyfter fram i en annan artikel, ”Genrepdagogik i teori och praktik” (Holmberg 2008), är att eleverna aldrig behöver gå från analys av en modelltext till eget författande utan däremellan får stöttning av lärare och kamrater under fasen med gemensamt skrivande.

4.2.3 Användbar i alla ämnen, alla åldrar och stärker alla förmågor

När Gibbons (2015:112) lyfter fram några av förtjänsterna med cirkelmodellen nämner hon bl.a. att eleverna får träna alla sina språkförmågor; läsa, lyssna och tala genom de olika faserna. ”Eleverna får dessutom lära sig att skriva, bearbeta och bedöma texter av ett slag som de kanske själva kommer att skriva vid ett annat tillfälle” (2015:112). Johansson och Sandell Ring (2010:30) framhåller modellen som en mycket bra utgångspunkt inom alla skolämnen. Eleverna ges tillfälle att bygga upp kunskap, förstå och reflektera över såväl det de lär sig som hur de lär sig. Caroline Liberg (2008), som inte är enbart positiv till genrepdagogiken, medger ändå att den är en god modell för ämnesbaserad språkundervisning. Modellen är inte bara ämnesövergripande utan är också användbar i alla åldrar. Johansson och Sandell Ring (2010:31) framhåller att modellen är flexibel då den lätt kan anpassas till elevernas kunskapsnivå. Den största vinsten med modellen är att eleverna ges tillfälle att ”befästa språket i ämnet samtidigt som de får verktyg

för att själva producera text på en högre nivå” (Johansson & Sandell Ring 2010:31).

4.2.4 Fördelar vid författandet av akademiska texter

I artikeln ”Genre and academic writing” skriver Hyland (2008:547) om fördelarna med ett genrebaserat arbetssätt när man undervisar i akademiskt skrivande. Hans fokus ligger på en högre nivå av skrivande än den australiska genrepdagogiken men samtliga fördelar, med ett undantag, gäller också där. Fördelarna med genrepdagogiken är, enligt Hyland, att den är Explicit (visar tydligt vad som ska läras), Systematisk (ger en ram för att arbeta med såväl språk som innehåll), Behovsbaserad (utgår från elevernas behov), Stöttande (läraren stöttar eleverna i deras lärande), Stärkande (ger eleverna tillgång till samhällets texter) samt Medvetandegör lärare (lärare stärks i sin kunskap kring olika texter). Den fördel som utelämnades, ”Critical” redovisas under rubriken 4.3.3. Hyland (2008:547) påstår inte att genrepdagogiken är ensam om dessa fördelar men påpekar att den ger eleverna en explicit undervisning kring hur olika texter är strukturerade och visar varför de är skrivna på ett visst sätt.

4.2.5 De största vinsterna med genrepdagogiken

I sin artikel ”Låt språket bära – språk-och kunskapsutveckling i skolans alla ämnen” räknar Johansson och Sandell Ring (2009:114) upp ett antal punkter med modellens största förtjänster. De menar att eleverna får lättare att välja texttyp utifrån syfte, de får tillgång till ett mer ämnesspecifikt språk, de blir säkrare på att uttrycka sig i tal och skrift, de får lära grammatik i ett sammanhang och de får tillgång till ett språk för att tala om språk (ett s.k. metaspråk).

Ann M. Johns (2008:245) ser vissa begränsningar i tillämpningen av den australiska genrepdagogiken men medger samtidigt att dess styrka är att texttyper görs lättillgängliga för eleverna genom stöttning, skolgenrer och cirkelmodellen.

4.3 Cirkelmodellens svagheter

Nedan följer en redogörelse för de största svagheterna med cirkelmodellen enligt den forskning som ingår i Brandshages (2017) litteraturstudie.

4.3.1 Blir statisk och instrumentalistisk

En fara med cirkelmodellen är dock att den riskerar att bli statisk och instrumentalistisk. Derewianka (2003:142) är medveten om detta och skriver att modellen har blivit institutionaliserad. Den används alltför ofta för att presentera statistiska texttyper på ett oproblemiskt sätt utan att ta hänsyn till den omgivande kulturen. Derewianka (2003:139) påstår att det som utmärker olika texttyper ofta

presenteras på ett föreskrivande sätt, en given struktur, istället för en beskrivning av naturliga steg vid författandet av en viss texttyp. När hon presenterar modellens sex faser betonar hon att texttyper måste vara öppna för kritik och förändring, eftersom de är sociala praktiker som speglar kulturella värderingar (2003:149).

4.3.2 Tar för lite hänsyn till kontext och förändringar

Företrädare för de två andra riktningarna inom genrepdagogen, ESP och Nyretoriken, riktar också kritik mot cirkelmodellen. Ann M. Johns (2008:245) skriver att genrer hela tiden utvecklas och förändras beroende på kontext och situation. Hon menar att den australiska genrepdagogen tar för lite hänsyn till kulturella värderingar, kulturell variation samt relationen mellan skribent och läsare. Johns uppger att hon inte finner något i cirkelmodellen som tyder på att man reviderar olika genremönster utifrån de krav som en specifik situation ställer på en text.

4.3.3 Brist på kritisk analys och skillnader

Hyland, som är en av företrädarna för ESP, skriver att indelningen av texter i genrer hjälper oss att generalisera kring olika texter men att det också har lett till ett alltför stort fokus på likheter på bekostnad av skillnader (Hyland 2008:547). När Hyland listade de största fördelarna med genrepdagogen så nämnde han att genreundervisning kan vara "Critical". Med detta menar han att genrepdagogen ger studenter förutsättningar att förstå och ifrågasätta olika typer av texter. En svaghet eller brist med den variant av cirkelmodellen som innehåller enbart fyra faser är att den förefaller sakna detta kritiska moment. Derewianka (2003:149) är, som tidigare nämnts, inne på samma spår när hon hävdar att texttyper måste vara öppna för kritik och förändring.

4.4 Kommentar till litteraturstudien

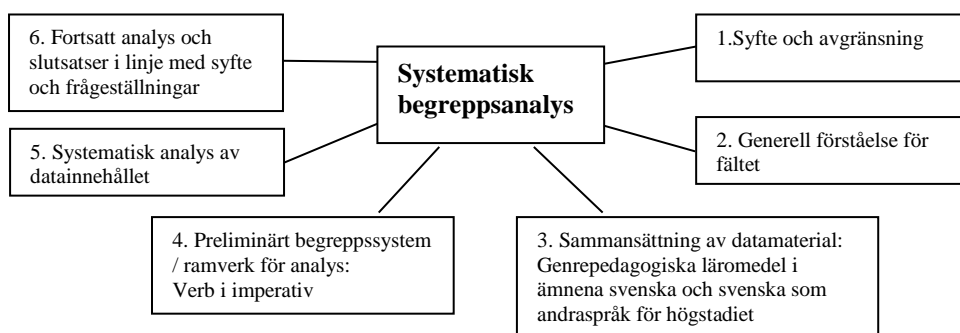
I studien refereras det ofta till Beverly Derewianka, som är en av företrädarna för den australiska genrepdagogen. I sin artikel ("Trends and issues in genre-based approaches" efterlyser hon välinformerade författare av läroplaner och läromedel för att genrepdagogen ska kunna implementeras effektivt inom skolan (2003:150). Brandshages studie (2017) visar att författarna av *kursplanen i ämnet svenska* (2017) framstår som välinformerade kring genrepdagogen. Den leder också fram till frågan huruvida författarna av läromedel är medvetna om cirkelmodellens brister. En fråga som kommer att belysas i diskussionen kring resultatet av föreliggande studie.

5 Metod

Nedan presenteras den särskilda metod som används i föreliggande jämförande studie av ett antal läromedel. Därefter följer en redogörelse för hur datamaterialet är sammansatt innan utvalda läromedel presenteras och urvalet motiveras. Sedan följer en redogörelse för hur datamaterialet har analyserats. Sist i metoddelen följer etiska överväganden och ett kort resonemang kring studiens validitet och reliabilitet.

5.1 Om metoden

Vi en sökning på ”analys av läromedel” via Summon på hemsidan för biblioteket vid högskolan i Dalarna var Anna Ida Säfströms artikel ”Progression i högre utbildning” (2017) en av träffarna. Syftet med Säfströms studie är att ”undersöka innebörden och användningen av ordet progression inom högre utbildning” (2017:59). Ämnet i sig bedömdes inte ha någon direkt relevans för föreliggande studie men den analysmetod som hon använder sig av föreföll intressant. Baserat på Nuopponens metod för systematisk begreppsanalys analyserar Säfström begreppen ”progression” och ”utbildningsprogression” i textsamlingar inom högre utbildning i Sverige. Nuopponens metod för systematisk begreppsanalys presenteras i artikeln ”Methods of concept analysis” i *LSP Journal* och består av sex steg (Nuopponen 2010). Dessa presenteras nedan. Nuopponen skriver att hennes metod är utvecklad för analys av grundläggande begrepp (Nuopponen 2010). I föreliggande studie är det inte möjligt att ringa in och analysera ett fåtal grundläggande begrepp för att kunna besvara studiens frågeställningar. Däremot kan analysmetoden modifieras något till en metod där verb i imperativ analyseras för att klarlägga vilka arbetsfaser och arbetsformer som utvalda läromedel förordar. Såväl faser i cirkelmodellen som arbetsformer rubriceras och introduceras ofta med verb i imperativ (t.ex. Läs! Diskutera! Samtala! Skriv!). Av den anledningen följer denna studie de sex steg som Nuopponen föreslår men breddar begreppsanalysen till att omfatta verb i imperativ (2010). Följande steg ingår i arbetet med systematisk begreppsanalys:



Figur 2 De sex stegen i systematisk begreppsanalys, baserad på Säfströms översättning, anpassad till föreliggande studie (Säfström 2017:59)

I föreliggande studie presenteras ”syfte och avgränsning” (1) under rubrikerna: *1 Inledning* och *2 Syfte och frågeställning*. ”Generell förståelse för fältet” (2) ges under rubrikerna: *3 Bakgrund* och *4 Aktuell forskning*. ”Sammansättningen av datamaterialet” (3) samt ”Ramverk för analys” (4) presenteras under rubrikerna: *5 Metod* och *6 Teoriavsnitt*. ”Systematisk analys av datainnehållet” (5) presenteras under rubriken *7 Resultat* och ”Fortsatt analys och slutsatser i linje med syfte och frågeställningar” (6) presenteras under rubriken: *8 Diskussion*.

5.2 Sammansättning av datamaterialet

Eftersom syftet med föreliggande studie är att analysera genrepedagogiska läromedel i svenska och svenska som andraspråk, gjordes en sökning efter lämpliga läromedel på Google. Sökningen renderade ett mycket stort antal träffar. Bland de första sju träffarna fanns länkar till hemsidor för de fyra största läromedelsförlagen i Sverige: Gleerups, Libris, Natur & Kultur och Sanoma Utbildning. På deras hemsidor presenteras läromedel avsedda för olika skolämnen och skolstadier. Av intresse för denna studie var läromedel inspirerade av genrepedagog i ämnena svenska och svenska som andraspråk avsedda för högstadiet. Då det var svårt att avgöra vilka läromedlen som var lämpliga att inbegripa i studien kontaktades förlagen i rådgörande syfte. Ett mejl skickades till ansvariga för läromedel i ämnet svenska på respektive förlag. I mejlet fanns information om den tänkta studien, frågor kring lämpliga läromedel och en förfrågan om förlaget kunde bidra till studien med cirkulationsexemplar av lämplig litteratur. (Mallen till mejlet återfinns som bilaga 2). Några av mejlen följdes också upp med en telefonkontakt. Samtliga förlag ställde sig positiva till studien och bidrog med lämplig litteratur. Nedan följer en presentation av de läromedel som till slut valdes ut till att ingå i studien.

5.3 Presentation av läromedel och urval

Nedan presenteras de läromedel som ingår i studien med motivering av urval. Utvalda läromedel presenteras i bokstavsordning utifrån respektive titel.

5.3.1 Fixa Texten

Pär Sahlin har författat ett läromedel som heter *Fixa texten 1* och *Fixa texten 2*. Till båda böckerna finns upplagor som inkluderar en lärarhandledning. Strukturen i *Fixa Texten 1* och *Fixa Texten 2* är identisk så det bedömdes tillräckligt att inbegripa enbart en av dem i denna studie. I *Fixa Texten 1* med lärarhandledning ges en del information kring faser och former i arbetet enligt cirkelmodellen. För att kunna svara på studiens frågeställningar är det just *Fixa Texten 1* med lärarhandledning som ingår i denna studie. Läromedlet gavs ut 2017 av förlaget Natur & Kultur och är avsett för högstadiet i ämnena svenska och svenska som andraspråk.

5.3.2 Jalla – raka vägen!

Tiia Ojala och Terese Andersson har författat ett läromedel som heter *Jalla – raka vägen! A* och *Jalla – raka vägen! B*. Strukturen i böckerna är identisk så det bedömdes tillräckligt att inbegripa enbart *Jalla – raka vägen! A* i denna studie. Läromedlet gavs ut av Gleerups förlag 2017 och är i första hand inriktat mot ämnet svenska som andraspråk åk 7 - 9 men, enligt förlaget, så används det också inom ämnet svenska på många skolor.

5.3.3 Spegla Språket

Laila M. Guvå och Åsa Wewel har författat ett läromedel som heter *Spegla Språket 7* och *Spegla Språket 8*. Till dessa läromedel finns också två tillhörande böcker med textsamlingar. De båda läromedlen har samma grundläggande struktur och i föreliggande studie inbegrips enbart *Spegla Språket 7*. Läromedlet gavs ut av förlaget Sanoma Utbildning 2016 och är en grundbok i ämnet svenska.

5.3.4 Start - Svenska som andraspråk

Ulrika Wendéus har författat ett läromedel som heter *Start - Svenska som andraspråk*. Boken gavs ut 2017 av förlaget Liber och är avsedd för ämnet svenska som andraspråk åk 5 - 9 men är, enligt förlaget, också användbart inom ämnet svenska.

5.3.5 Ytterligare avgränsning

Eftersom kapitlen i respektive läromedel följer ett liknande upplägg krävs enbart studier av enstaka kapitel för att besvara frågor kring faser och arbetsformer. För att en jämförelse mellan respektive läromedel också ska vara möjlig har kapitel med fokus på argumenterande text och insändare valts ut i samtliga läromedel. Studien har alltså avgränsats till en analys av faser och arbetsformer i kapitel om insändare där sedan en jämförelse av utvalda läromedel görs utifrån resultaten.

5.4 Bearbetning av data

Metoden i föreliggande studie baserar sig, som tidigare nämnts, på Nuopponens metod för systematisk begreppsanalys, men metoden har modifierats för att kunna ge svar på studiens frågeställningar. Istället för att fokusera på ett fåtal centrala begrepp riktar den modifierade metoden in sig på verb i imperativ för att kunna identifiera de faser och arbetsformer som utvalda läromedel innehåller. Med faser avses de steg eller moment som följer på varandra i t.ex. cirkelmodellen. Dessa faser och deras delmoment urskiljs genom att verb i imperativ identifieras och

tolkas i sitt sammanhang. Med arbetsformer avses, i denna studie, de sätt genom vilka individer interagerar med varandra i olika lärprocesser. Arbetar eleverna på egen hand, i par, grupp eller i helklass och hur ser lärarens roll ut? Dessa arbetsformer identifieras utifrån verb i imperativ och jämförs sedan med centrala aspekter i undervisningen såsom socialkonstruktivistisk kunskapssyn, kooperativt lärande, individualisering i skolan och inkluderande lärmiljöer. Rent praktiskt företogs först en inventering av verb i imperativ i utvalda kapitel i utvalda läromedel. Därefter analyserades dessa verb i sina sammanhang för att kunna identifiera faser och arbetsformer. I resultatdelen redovisas endast de fynd som anses relevanta för att besvara studiens frågeställningar. I metoden ingår också en komparativ aspekt, där de utvalda läromedlen jämförs med cirkelmodellens faser och med varandra. Av den anledningen innehåller resultatdelen också avsnitt som lyfter fram likheter och skillnader mellan respektive läromedel.

5.5 Etiska riktlinjer, validitet och reliabilitet

Vid genomförandet av en empirisk studie bör man göra vissa etiska överväganden. Under föreliggande studie strävade jag efter att objektivt beakta de utvalda läromedlen samt att inte plagiera utan tydligt redovisa ursprunget till allt material. Då ”frågorna i studien ställs till läromedel och inte till personer” (Eriksson Barajas m.fl. 2013:70) så har det inte varit nödvändigt att söka medgivande från några informanter. Vid genomförandet av en empirisk studie bör också studiens validitet och reliabilitet beaktas. Validitet berör bl.a. hur man går till väga för att samla in relevanta data för att kunna svara på studiens frågeställningar (Larsen 2009:80-81). Att välja ut läromedel från Sveriges fyra största läromedelsförlag bör garantera att relevanta data innefattas i studien. Urvalet att endast analysera avsnitt med argumenterande text kan verka något snävt. Önskvärt hade varit att inbegripa fler avsnitt i studien men de utvalda avsnitten bedömdes som representativa och tillräckliga för att besvara studiens frågeställningar. Reliabilitet berör bl.a. att man har varit noggrann, exakt och tillförlitlig under arbetets gång (Larsen 2009:80-81). För att stärka studiens reliabilitet har analysen genomförts på ett konsekvent och noggrant sätt.

6 Teoriavsnitt

För att förstå resultatet av studien krävs en förståelse för några grundläggande begrepp. Här följer därför en kort redogörelse för socialkonstruktivistisk kunskapssyn (6.1), kooperativt lärande (6.2), individualisering i skolan (6.3) och inkluderande lärmiljöer (6.4). I resultatdelen kopplas sedan dessa begrepp till de arbetsformer som identifierats i respektive läromedel för att kunna svara på frågan: I vilken utsträckning utgörs arbetsformerna av individorienterade respektive grupporienterade lärprocesser?

6.1 Socialkonstruktivistisk kunskapssyn

Socialkonstruktivismen är ett synsätt som har haft stort inflytande på flera olika områden i modern tid. Enligt Sören Barlebo Wennberg (*Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv* 2000:10) så utgör socialkonstruktivismen en kritisk kraft som gör upp med vissa traditionella synsätt. Den utgår ifrån att språket är en social konstruktion och ”påstår att vår kunskap och vårt vetande är socialt konstruerade faktorer” (2000:12). Med sin uppdelning av socialkonstruktivismen i fyra olika kategorier visar Wennberg att det handlar om en lång rad idéhistoriska strömningar som har vidareutvecklats till dagens socialkonstruktivism (s.170).

Ett namn som ofta nämns i samband med den socialkonstruktivistiska kunskapssynen är den ryske psykologen och pedagogen Leo Vygotsky. Hans teori om den proximala utvecklingszonen (zonen för närmaste utveckling) har enligt Harry Daniels (*Vygotsky and Research* 2008:20) gett upphov till många intressanta tolkningar. Söker man sig tillbaka till *The collected works of L.S. Vygotsky – Volume 1* (Rieber, R.W. & Carton, A.S. (ed.) 1987:201) kan man läsa att ett av de problem som Vygotsky försökte lösa var den komplexa relationen mellan instruktion och utveckling. Vygotsky intresserade sig först och främst för barns mentala utveckling och menade att det inte var tillräckligt att bedöma den enbart utifrån vad barnen klarade av på egen hand. För att kunna bedöma ett barns utveckling måste psykologen dessutom ta hänsyn till vad ett barn förmår att göra under ledning av och i samarbete med en vuxen. Avståndet mellan den nivå barnet befinner sig på och det barnet förmår göra i samarbete med en vuxen utgör, enligt Vygotsky, den proximala utvecklingszonen. Han hävdar att barn klarar mer och höjer sin nivå när det samarbetar med en vuxen (1987:208-209). Vygotsky gör också tydliga referenser till skola och undervisning. Han skriver att i skolan får barnen undervisning om sådant som är tillgängligt för barnet genom samarbete med läraren. Den enda undervisning som är meningsfull är den som leder barnets utveckling vidare. Vygotsky skriver ”what the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow” (1987:211). För att undervisningen ska vara produktiv måste man bedöma både den nivå barnet befinner sig på och den nivå barnet har kapacitet att nå med lärarens hjälp. Bara där, i den proximala utvecklingszonen, kan produktiv undervisning ske. Läraren kan inte undervisa kring det som barnet lärde sig igår utan måste undervisa om den kunskap som barnet kan utveckla i morgon (1987:211).

Enligt Daniels (2008) måste inte stödet som elever får i den proximala utvecklingszonen komma ifrån en vuxen. Han menar att Vygotsky också öppnar för att en elev kan nå en högre nivå då den löser problem i samarbete med andra elever som kommit längre (2008:20). Detta är en central tanke inom

socialkonstruktivistisk kunskapssyn och teorier kring kooperativt lärande. Det senare ska vi vända oss till nu.

6.2 Kooperativt lärande

I *Kooperativt lärande – samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning* (Kagan, Spencer & Stenlev, Jette 2017) presenteras kooperativt lärande och ett flertal undervisningsmetoder. Kooperativt lärande har tydliga kopplingar till den socialkonstruktivistiska kunskapssynen och spänningen mellan individorienterade och grupporienterade lärprocesser. Enligt Liz Fristedts (2017:8) förord stämmer KL (Kooperativt Lärande) väl överens med skrivningarna i läroplanen om demokratiska arbetsformer och individernas eget ansvar. Hon skriver också att KL bl.a. underlättar inkludering och genrep pedagogiska arbetsformer. Kooperativt lärande innebär att eleverna arbetar tillsammans enligt vissa bestämda samarbetsstrukturer (2017:11). KL har samma syn på lärande som socialkonstruktivismen och bygger på Vygotskijs tankar om lärande som en social process. Författarna refererar till Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen och tanken att elever lär sig bäst i interaktion med någon som har kommit längre. Denne någon kan vara läraren men i KL rör det sig oftast om en dialog där eleverna stöttar varandra i att lösa uppgifter som de inte förmår att lösa på egen hand (2017:13). En styrka med KL är att pedagogiken tar hänsyn till både elevernas sociala behov att vara del av en gemenskap och deras behov av att utvecklas kunskapsmässigt (14). Författarna hänvisar till forskning när de konstaterar att KL har lett till goda resultat hos såväl de svagaste som de duktigaste eleverna. De hävdar också att KL skapar ett demokratiskt rum för lärande som förmår förena individorienterade och grupporienterade lärprocesser. Individorienterade eftersom varje elev blir sedd och hörd samtidigt som hen får personlig återkoppling och ges goda möjligheter till utveckling. Grupporienterade eftersom eleverna ingår i sociala processer där de tränar sin samarbetsförmåga och övar tolerans (2017:15-16).

Vygotsky, den socialkonstruktivistiska kunskapssynen och kooperativt lärande har influerat den svenska skolan mycket men kan tyckas stå i motsats till ett annat ledord inom skolan, nämligen individualisering. Till denna företeelse vänder vi oss nu.

6.3 Individualisering i skolan

Sedan 1960-talet har flera individualiseringsprojekt genomförts inom den svenska skolan och i den senaste läroplanen står det bl.a. att:

- Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart
- Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska präglade verksamheten.

- Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.
- Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov.
- Undervisningen (...) ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (*Läroplan för grundskolan 2011*)

Dessa formuleringar i läroplanen visar på ett individualiseringsperspektiv där skolans verksamhet ska utformas utifrån de enskilda elevernas förutsättningar och behov. På uppdrag av Myndigheten för skolutveckling har Monika Vinterek (*Individualisering i ett skolsammanhang* 2006) forskat kring innebörden och effekten av individualiserad undervisning. Hon skriver att individualisering i skolan bl.a. är en anpassning till elevers mognad, behov, erfarenheter, förutsättningar och intressen (2006:9). Individualisering kan ske på flera olika sätt bl.a. genom anpassning av innehåll, nivå, metod, tempo, material, studiemiljö och ansvar (2006:52). En av studiens viktigaste slutsatser är att det har skett en förskjutning i skolan från synen på elever som grupp till elever som individer, vilket har lett till negativa följor såsom mindre variation och större svårigheter för resurssvaga elever (2006:7, 126).

Liknande slutsatser framträder i *Uppdrag undervisning – kunskap och lärande* (Eriksson Inger, Lindberg Viveca & Österlind Eva (red.) 2010). Österlind skriver att den traditionella undervisningen växlade mellan individuellt arbete och gemensamma, lärarledda inslag men att utvecklingen gått mot alltmer eget arbete. Det senare brukar innebära att eleverna själva ansvarar för att planera och genomföra sitt skolarbete (2010:177). Kristi Klette skriver om ”Arbetsplaner som lärandeverktyg” och citerar Carlgren (1999) när hon påstår att eget arbete har förändrat den svenska skolans arbetsformer från ”lärarstyrd klassrumsundervisning till planeringsstyrt elevarbete” (2010:142). Klette förhåller sig negativ till denna förändring och menar att det leder till att underpresterande elever missgynnas då de inte förmår definiera sitt lärandebehov eller själva reglera sitt skolarbete. Dessutom går den enskilda eleven miste om klassrummet som en kollektiv lärandemiljö där åsikter kan prövas och elever bidra till varandras lärande (2010:143).

6.4 Inkluderande lärmiljöer

En annan aspekt som är intressant att titta på vid analysen av utvalda läromedel är i vilken utsträckning de föreslagna arbetssätten skapar inkluderande lärmiljöer. Enligt den forsknings- och utvecklingsrapport som Claes Nilholm och Kerstin Göransson (*Inkluderande lärmiljöer – vad kan man lära sig av forskningen* 2014) författat finns inte begreppet inkludering utskrivet i styrdokumentet. Det man däremot kan konstatera är att ”styrdokumentet tar fasta på att elever ska vara delaktiga socialt och i lärandet samt att demokratin är en viktig grund för skolan”

(2014:36). Enligt rapporten varierar synen på inkludering mycket men generellt kan sägas att inkludering innebär ett fokus på hur skolan kan anpassas för att passa alla elever (2014:29-30). Man betonar t.ex. att olikheter ska ses som en tillgång och att undervisningen ska anpassas till samtliga elevers förutsättningar och behov. I en av de studier som rapporten innehåller konstateras det att inkludering ofta handlar om hur läraren lyckas skapa en gemenskap i klassrummet samtidigt som hon tar hänsyn till varje elevs individuella behov och rättigheter (2014:63). Författarna till rapporten menar att det är ett missförstånd att tala om inkludering i termer av placering, dvs huruvida eleverna undervisas i samma rum. Istället bör definitionen av inkludering handla om individ och gemenskap. Inkludering i termer av individ handlar om att eleven ska vara delaktig såväl pedagogiskt som socialt. Inkludering i termer av gemenskap handlar om att eleven ska kunna identifiera sig med klassen och skolan ("vi") och att undervisningen har former som bygger på interaktion där alla är delaktiga (2014:66).

På uppdrag av Sveriges kommuner och landsting har Christin Apell och Åsa Ernestam tagit fram ett inspirationsmaterial med titeln *Olika är normen – att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan* (2017). I förordet skriver författarna att olika är normen i skolan och att inkluderande lärmiljöer är ett sätt att möta olikheter hos eleverna. Utifrån erfarenheter hos de kommuner som deltagit i programmet så har 10 framgångsfaktorer för en inkluderande lärmiljö utkristalliserat sig. Kortfattat handlar dessa om en positiv syn på eleverna, tillit och goda relationer mellan alla parter, goda kunskaper och kollegialt lärande, varierande lärmiljöer, samsyn och samarbete samt tillräckligt med tid och ett gott ledarskap (2017:53-56). För att kunna uppnå dessa faktorer så föreslår författarna ett antal frågor som ansvariga i kommun och skola kan arbeta utifrån. Avseende lärarens ansvar så ställs t.ex. frågan: "Hur arbetar vi för att skapa en anpassad, varierad och flexibel undervisning som möter elevers olika behov?" (2017:65). En fråga som är intressant att ha i åtanke vid analysen av de läromedel som ingår i denna studie.

7 Resultat

I resultatdelen av föreliggande studie redovisas först de faser som identifierats i respektive läromedel genom en analys av verb i imperativ. I direkta citat från respektive läromedel är verb i imperativ understruken (t.ex. Skriv). Direkt efter genomgången av fynden följer en kort sammanfattande analys av resultatet utifrån den första frågeställningen. Efter resultat och analys sker sedan ett försök att besvara frågeställningen kring likheter och skillnader mellan utvalda läromedel avseende faser. Därefter redovisas de arbetsformer som har identifierats i respektive läromedel kopplat till teoriavsnittets framställning kring socialkonstruktivistisk kunskapssyn, kooperativ lärande, individualisering i skolan och inkluderande lärmiljöer. I slutet av resultatdelen görs sedan ett försök att

besvara frågeställningen kring likheter och skillnader mellan utvalda läromedel avseende arbetsformer.

7.1 Läromedel och genrepedagogiska faser

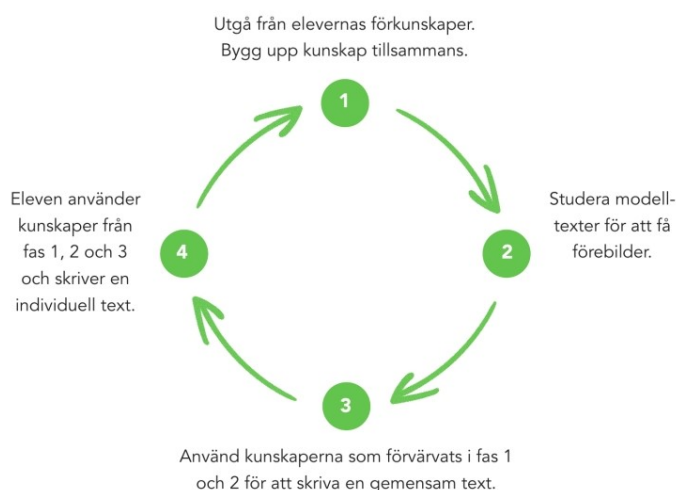
Under denna rubrik presenteras resultatet av studien utifrån frågeställningen:

Vilka faser förekommer i arbetet med texttyper i utvalda läromedel?

7.1.1 Fixa Texten 1

I inledningen till *Fixa Texten 1* (Sahlin 2017) riktar sig författaren till eleven och skriver att det finns olika typer av texter (genrer) och att de har olika typiska drag avseende t.ex. uppbyggnad och språk. Författaren uppger också att syftet med läromedlet är att eleven ska få lära sig att skriva rätt text vid rätt tillfälle. Bokens innehåll är strukturerat i kapitel där eleven får arbeta med olika texttyper såsom nyhetsartiklar, instruktioner, recensioner, faktatexter, insändare osv. Följande analys är begränsad till kapitlet om Insändare inklusive lärarhandledning (2017:68-79).

För att få klarhet i vilka faser som föreskrivs i läromedlet behöver vi först titta i den upplaga av *Fixa Texten 1* (Sahlin 2017) som innehåller en lärarhandledning. Här visar författaren kopplingen till genrepedagogiken och cirkelmodellen. Cirkelmodellen förklaras och illustreras och dess fyra faser kopplas till upplägget i boken. De fyra faserna beskrivs genom följande illustration:



Figur 3 Cirkelmodellens fyra arbetsfaser i *Fixa Texten 1 Lärarhandledning* (Sahlin 2017)

Under den första fasen uppmanas läraren med hjälp av verb i imperativ ”Utgå från elevernas förkunskaper” och ”Bygg upp kunskap tillsammans”. Söker vi efter verb i imperativ i handledningen till kapitlet om insändare hittar vi uppmaningar såsom ”Läs texten”, ”Skriv upp viktiga ord och begrepp”, ”Diskutera frågorna”, ”Titta på

insändarna”, ”Aktivera elevernas förkunskaper” samt ”Låt eleverna berätta om sina egna förkunskaper” (2017).

I den andra fasen, enligt modellen i handledningen till *Fixa Texten 1*, så ges uppmaningen: ”Studera modelltexter för att få förebilder” (se figur 3). Fas 2 förefaller inledas med uppmaningarna ”Modellera lässtrategier och textkopplingar” samt ”Träna åsikt och argument”. Läraren läser texten för eleverna och reflekterar samtidigt högt kring ord och innehåll. Läraren uppmanas att ”stötta”, ”modellera” och ”visa”. Därefter väljer läraren ett ämne inom vilket eleverna får formulera argument som de sedan redovisar. Läraren uppmanas ”bestäm ett ämne”, ”be dem...fundera ut...åsikter”, ”be paren komma på argument” och ”låt paren redovisa”. Läraren uppmanas också att lyfta frågor kring källkritik och signaturer. Uppmaningar som ges direkt till eleverna, när de ska arbeta med innehåll, struktur och språk, är ”Läs insändarna”, ”Svara...på frågorna” samt ”Ta hjälp av sidorna...när du arbetar med uppgifterna” (2017:76-77). När eleverna arbetar med innehåll, struktur och språk gör de det utifrån modelltexterna samt avsnittet ”Fakta om Insändare” (2017:70-75).

I den tredje fasen ges enligt modellen uppmaningen ”Använd kunskaperna...för att skriva en gemensam text”. I handledningen riktas följande uppmaning till läraren: ”Skriv en insändare tillsammans med eleverna genom att du agerar sekreterare medan eleverna dikterar...”. En variant är att eleverna i grupper ges uppmaningen att ”arbeta tillsammans” med att skriva svar på någon insändare (2017).

Den fjärde fasen i modellen innebär att eleven använder det den har lärt sig i de första faserna för att sedan skriva en egen insändare. Inför skrivuppgiften uppmanas läraren ”Repetera typiska drag” och ”Uppmana eleverna att använda sig av mönstertexterna”. När eleverna har skrivit en del av eller hela sin insändare uppmanas läraren ”Låt eleverna ge respons på varandras texter”. Läraren kan kommentera och bedöma texterna löpande under arbetets gång eller när eleverna lämnat in dem (2017). Eleverna ges den individuella skrivuppgiften i avsnittet ”Skriv en egen Insändare” (2017:78-79). Under huvudrubriken ”Förbered ditt eget skrivande” uppmanas eleven: ”Välj ämne”, ”Samla fakta” och ”Samla argument”. Därefter skriver de sina insändare för att sedan följa uppmaningarna ”Ge och få respons” samt ”Skriv klart din text”.

En sammanfattning av analysen visar att *Fixa Texten 1* (Sahlin 2017) följer cirkelmodellens fyra faser. De moment som ingår i fas 1 handlar framförallt om att aktivera elevernas förkunskaper om insändare och att hjälpa dem att bygga upp ett passande ordförråd. De får läsa insändare, skriva upp viktiga ord och begrepp, diskutera insändarna och berätta om sina förkunskaper. I lärarhandledningen till *Fixa Texten 1* är det otydligt när fas 1 övergår i fas 2. De moment där läraren modellerar lässtrategier och eleverna får träna åsikter och argument ingår troligtvis i fas 2. I denna fas får eleverna också läsa insändare och arbeta med frågor om innehåll, språk och struktur. Fas 3 finns inte i elevdelen av kapitlet om insändare

utan förekommer enbart i lärarhandledningen. Den innehåller ett moment där eleverna tillsammans formulerar en text inom en viss texttyp samtidigt som läraren stöttar dem. I fas 4 skriver sedan eleverna en egen text. I denna fas får de först repetera texttypiska drag innan de författar sin egen text med stöd av mönstertexterna och läraren. Eleverna förbereder sin text genom att välja ämne, samla fakta och argument. När de skrivit texten ska de ge och få respons innan de till sist bearbetar sin text.

7.1.2 Jalla – raka vägen! A

Jalla – raka vägen! A (Andersson & Ojala 2017) är ett genrepdagiskt läromedel som främst riktar sig till ämnet svenska som andraspråk men som också används i ämnet svenska. På bokens första blad skriver författarna att genrepdagistikens cirkelmodell utgör bokens ryggrad. Här inkluderar de också en illustration av cirkelmodellen med rubrikerna 1 Förförståelse, 2 Modelltexter, 3 Gemensam text och 4 Individuell text. Följande analys är avgränsad till avsnittet om insändare i kapitlet om tidningstexter (Andersson & Ojala 2017:83-91).

Under rubriken ”Att skapa förförståelse – insändare” uppmanas eleverna att ”Diskutera” frågor kring åsikter (83). Därefter uppmanas de: ”Högläs rubrikerna” och ”Diskutera frågorna” kring de åsikter som rubrikerna uttrycker. Till sist ombeds de att debattera: ”Välj en av rubrikerna”, ”Dela upp er i par...för...emot”, ”Formulera argument” och ”Debattera” (84). Samtliga dessa arbetsmoment ingår i den första fasen: 1 Förförståelse.

Den andra fasen, 2 Modelltexter, inleds under rubriken ”Att läsa och förstå” med uppmaningen: ”Högläs insändaren”. Därefter uppmanas eleverna att ”Diskutera” frågor kring den lästa insändaren (85). Sedan ges eleverna uppgifterna: ”Högläs insändarens struktur” (ruta med insändares delar) och ”Jämför strukturen med insändaren”. Därefter uppmanas de: ”Högläs insändarens typiska drag” (ruta), ”Leta efter...dragen i insändaren” och ”Anteckna i insändaren” (86). Eleverna uppmanas sedan att läsa ytterligare en insändare: ”Högläs insändaren” och ”Diskutera frågorna”. Också här får de uppgifterna att ”Leta...delar. Anteckna” och ”Leta...typiska drag. Anteckna” (87). Fas 2 avslutas med en faktasida om språket i insändare där eleverna uppmanas: ”Skriv...värdeladdade ord” (88).

Den tredje fasen, 3 Gemensam text, inleds med uppmaningen: ”Planera en insändare. Skriv stödord / stödmeningar” och ”Välj...ämnen”. Efter att ha fyllt i en skrivmall ges eleverna uppgiften: ”Skriv er insändare” (89).

Den fjärde fasen, 4 Individuell text, inleds med uppmaningen: ”Planera din insändare. Skriv stödord / stödmeningar” och ”Välj...ämnen”. Efter att eleverna fyllt i skrivmallen uppmanas de: ”Skriv din insändare” (90). Efter att eleverna författat sina egna insändare uppmanas de att ”Ge respons på varandras insändare”

men hjälp av en checklista. Eleven ombes sedan ”Sammanfatta din respons skriftligt”, ”Ge responsen till din responskamrat” och ”Bearbeta din insändare”. Slutligen ges eleverna uppmaningen att ”Avsluta meningarna” under rubriken ”Att utvärdera” (91).

En sammanfattning av analysen visar att *Jalla – raka vägen! A* (Andersson & Ojala 2017) följer cirkelmodellens fyra faser. I den första fasen (1 Förförståelse) fokuserar på elevernas förförståelse om insändare och de ges tillfälle att arbeta med åsikter och argument. I den andra fasen (2 Modelltexter) får arbeta med insändares typiska drag. De får läsa flera insändare, diskutera innehållet, jämföra texters struktur och arbeta med språkliga drag. I den tredje fasen (3 Gemensam text) får eleverna först planera och sedan skriva en insändare tillsammans med hjälp av en skrivmall. I den fjärde och sista fasen (4 Individuell text) får eleverna skriva en insändare på egen hand. Till sin hjälp har de återigen en skrivmall. I denna fas ingår också ett moment där eleverna ger och får respons på sina texter i samarbete med en klasskamrat. Till sist får de bearbeta sina texter och utvärdera arbetet med insändare.

7.1.3 Spegla Språket 7

I den inledande delen av *Spegla Språket 7* (Guvå & Wewel 2016) görs referenser till genrepdagogen. Författarna skriver att ”man brukar dela in texter i olika texttyper eller genrer” och att det finns ”mönster” eller ”textrecept” som man kan följa när man skriver t.ex. argumenterande text, instruerande text eller faktatext (37). För att kunna skriva olika texttyper behöver eleverna kunskaper kring den aktuella texttypens innehåll, uppbyggnad och syfte. Eleverna behöver också ta del av modelltexter för att se hur den aktuella texttypen kan se ut för att få en förebild för sitt eget skrivande (37).

För att kunna identifiera de olika faser eller steg som *Spegla Språket 7* förordar så följer här en analys av verb i imperativ i bokens sjätte kapitel ”Åsiktsbaserade texter insändare och recensioner” (170-175).

Efter att först ha fått läsa en åsiktsbaserad text och en introduktion om åsiktsbaserad text (171) så ges eleverna uppmaningen att ”1. Diskutera” den första texten. Efter att ha läst ett stycke om argument och tes (172) så uppmanas eleverna att läsa ytterligare en insändare och ”titta...på kommentarerna i marginalen” och ”se hur insändaren är uppbyggd” (173).

Under rubriken ”2. Undersök” uppmanas eleverna: ”Gå tillbaka och undersök insändaren” för att svara på några frågor om tes och argument (174).

Under den sista rubriken i avsnittet om insändare, ”3. Skriv”, uppmanas eleverna: ”Planera och skriv din egen insändare”. Eleverna uppmanas också till att ”Fundera

över något” ämne och att ”utgå från skrivmallen...när du skriver” (174). Innan eleverna tar en närmare titt på skrivmallen (175) uppmanas de: ”Välj gärna” något av de ämnen som boken föreslår (174).

En sammanfattning av analysen visar att *Spegla Språket 7* (Guvå & Wewel 2016) gör tydliga referenser till genrepedagogiken men nämner inte cirkelmodellen utan talar istället om en skrivprocess med ett antal olika steg. I arbetet med insändare ges eleverna först uppgiften att läsa och diskutera en insändare. Sedan får de läsa ytterligare en text och titta på hur den är uppbyggd innan de får gå tillbaka till den första insändaren för att undersöka den. Till sist får eleverna planera och skriva en egen insändare med hjälp av en skrivmall. Om man följer rubrikerna skulle man kunna se det som tre olika faser där eleverna först får diskutera, sedan undersöka och till sist skriva.

7.1.4 Start - Svenska som andraspråk

Läromedlet *Start – svenska som andraspråk* (Wendéus 2017) bygger också på genrepedagogiken, enligt informationsrutan på baksidan av boken. Där står det att eleverna stegvis får lära sig hur olika texttyper är konstruerade.

I kapitlet om argumenterande text ges eleverna först information om vilket syftet med argumenterande text är och vilka verb som är typiska för texttypen. Därefter får eleverna uppmaningen: ”översätt” centrala ord och begrepp, ”diskutera” betydelsen av olika verb (70) och ”diskutera” skillnader i betydelse mellan olika typer av verb (71).

Eleverna uppmanas därefter att ”Titta” på ett par bilder (71) innan de får arbeta med en åsiktsbaserad text. Strukturen i texten pekats ut och eleverna får uppmaningen: ”Översätt” ord ur texten (72). Därefter följer en ruta med ”språkliga drag” och eleverna uppmanas att ”Svara på frågorna” kring texten och ”Diskutera...med...klasskamrat eller i grupper” (73).

Sedan följer en övning där eleverna uppmanas att ”Para ihop” argumenterande texter med passande rubriker (74). Ytterligare två övningar ges där eleverna först uppmanas till att ”Ta ställning” till en rad påståenden och sedan får uppmaningen: ”Diskutera och skriv”. Den senare övningen innehåller uppmaningarna: ”Jämför era svar” från den första övningen och ”Välj ett av ämnena och hitta på argument för och emot” (75).

Eleverna ges sedan en ”Fyll i”- övning där de får uppmaningarna: ”Välj ord” och ”Fyll i ord som ordnar argumenten” följt av en övning där de ska ”numrera delarna” av en text som står i fel ordning (76). Därefter ges de en övning där de uppmanas ”Diskutera” åsikter, Skriv...argument för och...mot” samt ”Jämför med en kamrat. Diskutera och förklara” (77).

En ny argumenterande text i form av en insändare presenteras sedan och eleverna får uppmaningarna: ”Översätt” ord och ”Skriv och diskutera” åsikter och argument (78-79). Författarna till läromedlet presenterar sedan ytterligare två exempel på argumenterande text med tillhörande övningar. Texterna utgörs av en reklamtext och en debattartikel, vilka utelämnas från den här studien eftersom fokus ligger på insändare i de olika läromedlen.

Efter en faktaruta om evaluerande ord så ge eleverna en ”Fyll i” – övning där de uppmanas: ”Byt ut de evaluerande orden i meningarna”, ”Stryk över...och skriv...nya” samt ”Läs dina nya meningar för en klasskamrat” (85).

Därefter ombeds eleverna att ”Planera” författandet av argumenterande text. Eleverna får uppmaningen: ”Skriv om något som du irriterar dig på eller tycker är viktigt” och ”Kom ihåg” att övertyga. Eleverna får använda en planeringsmall och påminns i en faktaruta om ”Språkliga drag” i argumenterande text (86). Nästa uppmaning till eleverna är: ”Skriv din argumenterande text” följt av: ”Läs varandras texter”. Den senare handlar om respons och ges genom uppmaningen: ”Läs varandras texter och ge varandra respons”. I samband med responsen får eleverna uppmaningen: ”Tänk på” att det är text och inte person som ska bedömas och tipsen: ”Välj en mening som du tycker är bra” och ”Stäm av texten mot checklistan” (87). Med checklistan som hjälp uppmanas eleverna sedan att ”Prata med varandra om responsen/texten”. Efter kamratresponsen ges de uppmaningen: ”Sitt...med din lärare och gå igenom din text och därefter: ”Bearbeta din text” (88). Avslutningsvis ges eleverna uppgiften att ”Sammanfatta och utvärdera” (89).

En sammanfattning av analysen visar att *Start – svenska som andraspråk* (Wendéus 2017) främst är avsedd för ämnet svenska som andraspråk, vilket är uppenbart i dess betoning av språkutvecklande övningar. Kapitlet om argumenterande text är rikt på övningar kring betydelsen av ord och begrepp. Det är svårt att utskilja tydliga faser i arbetsgången men kapitlet uppehåller sig först vid språkliga drag i argumenterande text. Nästa fas behandlar textens typiska struktur och innehåller flera övningar kring att uttrycka åsikter och formulera argument. Den sista fasen med individuellt författande är den som framträder tydligast. Det centrala momentet är elevens författande av en argumenterande text föregått av planering och följt av respons och textbearbetning.

7.1.5 Likheter och skillnader i faser mellan utvalda läromedel

Här följer ett försök att besvara den första delen av frågeställningen:

Vilka likheter respektive skillnader gällande genrepedagogikens faser och arbetsmetoder blir synliga?

Samtliga läromedel vilar på genrepdagogiken och är uppbyggda kring arbetet med olika texttyper. De har alla avsnitt där eleverna får arbeta med argumenterande text i form av insändare. *Fixa Texten 1* (Sahlin 2017) och *Jalla – raka vägen! A* (Andersson & Ojala 2017) följer cirkelmodellens fyra faser med fokus på elevernas förkunskaper, analys av modelltexter, gemensamt skrivande och individuellt skrivande. Det är svårt att göra en indelning i faser utifrån arbetsgången i *Spegla Språket 7* (Guvå & Wewel 2016) och *Start – svenska som andraspråk* (Wendéus 2017) men båda dessa läromedel innehåller centrala moment såsom analys av modelltexter och individuellt skrivande. I analysen av modelltexter får eleverna läsa insändare och arbeta med texttypiska drag såsom språk och struktur. Samtliga läromedel innehåller dessa moment även om fokus på språkliga drag är betydligt mer omfattande i *Start – svenska som andraspråk* och mer begränsat i *Spegla Språket 7*. Individuellt författande av insändare är den avslutande fasen i samtliga läromedel. I samtliga läromedel uppmanas eleverna först att planera och sedan skriva sina egna insändare. Samtliga läromedel utom *Fixa Texten 1* har en skrivmall eller planeringsmall som eleverna kan ta stöd av när de skriver sina egna texter. Kamratrespons och bearbetning av elevernas texter är också ett gemensamt moment i samtliga läromedel även om det inte framgår i just avsnittet om insändare i *Spegla Språket 7*. Ytterligare en likhet som analysen av utvalda läromedel visar är övningar där eleverna får träna på att uttrycka åsikter och formulera argument. Det är något oklart i vilken fas dessa moment hör hemma men i samtliga läromedel föregår dessa övningar det individuella skrivandet.

Den största skillnaden mellan utvalda läromedel är författandet av en gemensam text. Denna fas återfinns i *Fixa Texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* men inte i *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk*. Den ges inget omfattande utrymme i de båda första läromedlen men utgör ändå en självklar tredje fas då arbetet sker enligt cirkelmodellen. *Fixa Texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* har båda en första fas med fokus på elevernas förkunskaper och förförståelse av den valda texttypen. Här ingår moment där texttypen först introduceras för eleverna och eleverna sedan får tillfälle att diskutera utifrån sina förkunskaper om texttypen. Denna fas innehåller också moment där eleverna får arbeta med att lära sig ord och begrepp som typiska för den valda texttypen. Dessa moment är tydliga i de båda nämnda läromedlen men kan också urskiljas i *Start – svenska som andraspråk*. I *Spegla Språket 7* finns en inledande diskussionsövning som skulle kunna tillskrivas arbetet med förkunskap men något moment med fokus på ord och begrepp finns inte.

7.2 Läromedel och arbetsformer

Under denna rubrik presenteras resultatet av studien utifrån frågeställningarna:

Vilka arbetsformer förekommer i utvalda läromedel?

I vilken utsträckning utgör arbetsformerna av individorienterade respektive grupporienterade lärprocesser?

7.2.1 Fixa Texten 1

I kapitlet om Insändare uppmanas läraren i handledningen till *Fixa Texten 1* (Sahlin 2017) först att ”Diskutera frågorna...med hjälp av EPA-modellen” för att aktivera eleverna förförståelse. I inledningen till boken skriver författaren att förkortningen EPA står för ”Enskilt, Par, Alla”. Den innebär att läraren ställer en fråga som eleverna får reflektera över först enskilt, sedan i par och till sist i helgrupp. En grundtanke med denna modell är att ”även tystare elever får möjligheten att utveckla sina tankar i samtal med andra” (Sahlin 2017). Som arbetsform kombinerar EPA-modellen individorienterade och grupporienterade lärprocesser. Den är anpassad till individen som först ges tid till egen reflektion och sedan får diskutera med en kamrat innan samtalet förs i helgrupp där det kooperativa lärandet står i fokus. Vinterek skriver i *Individualisering i ett skolsammanhang* (2006) att individualisering bland annat kan ske genom anpassning av tempo och metod (se 6.3). Enligt Nilholm och Göransson (*Inkluderande lärmiljöer – vad kan man lära sig av forskningen* 2014) handlar inkludering bl.a. om hur eleven kan göras delaktig såväl pedagogiskt som socialt (se 6.4). När EPA-modellen används ges eleverna tid att reflektera och inkluderas såväl pedagogiskt som socialt.

I arbetet med förförståelse riktar handledningen följande uppmaningar till läraren ”Läs...gemensamt”, ”diskutera frågorna” och ”Skriv upp viktiga ord och begrepp” (2017). Enligt Fristedt underlättas genrepdagiska arbetsformer av Kooperativt lärande där eleverna arbetar tillsammans enligt vissa bestämda samarbetsstrukturer (*Kooperativt Lärande – samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning* 2017:11). Den föreslagna arbetsformen kan sägas utgöra en sådan form av kooperativt lärande där läraren leder en grupporienterad lärprocess.

I handledningen uppmanas också läraren ”Låt eleverna berätta om sina förkunskaper om genren” (*Fixa Texten 1* 2017). Också denna arbetsform utgör en grupporienterad lärprocess men kan också sägas vara individorienterad. Den är i viss mån anpassad utifrån elevernas erfarenheter och förutsättningar (Vinterek *Individualisering i ett skolsammanhang* 2006:9).

En annan arbetsform som föreslås i handledningen till *Fixa Texten 1* (2017) är ”Modellera för eleverna hur du under läsningen ställer frågor till texten, reder ut svåra ord och begrepp, sammanfattar och gör förutsägelser”. Enligt författaren handlar denna uppgift om att stötta eleverna i deras egen läsning. Här leder läraren undervisningen aktivt och ger en förebild för eleverna. Här finns det en tydlig koppling till Vygotsky och den proximala utvecklingszonen (se 6.1). Läraren undervisar om sådant som är tillgängligt för eleven genom samarbete med läraren. En liknande arbetsform initieras med uppmaningen: ”Skriv en insändare tillsammans”. Denna fas sker i grupp eller i helklass och involverar också en aktiv lärare som leder och stöttar.

Ytterligare en arbetsform förordas i lärarhandledningen där eleverna får träna på att formulera åsikter och argument. Läraren uppmanas: ”Gör två spalter”, ”Bestäm ett ämne”, ”Be dem...i par fundera ut...åsikter”, ”Låt paren redovisa”, ”Be...paren...komma på argument”, ”Låt paren redovisa” samt ”Uppmärksamma...ord”. Här arbetar eleverna i par och kan stötta varandra. Arbetsformen stämmer väl överens med socialkonstruktivistisk kunskapssyn (se 6.1), där eleverna stöttar varandra till ny kunskap samt kooperativt lärande (se 6.2), där eleverna samarbetar i en parstruktur. Lärprocessen är främst grupporienterad då eleverna får träna samarbetsförmåga och tolerans. Men den kan också sägas vara individorienterad då samtliga elever får tillfällen att bli sedda och hörda samtidigt som de får personlig återkoppling och ges goda möjligheter att utvecklas.

Den sista fasen i *Fixa Texten 1* innehåller en individuell skrivuppgift. Eleverna ges uppmaningarna: ”Förbered”, ”Välj ämne”, ”Samla fakta”, ”Samla argument” och ”Skriv din insändare”. Samtliga dessa moment sker i en arbetsform där eleverna arbetar enskilt. Individuellt ges eleverna också uppmaningarna ”Skriv klart din text”, ”Ta hjälp av responsen”, ”Formge texten”, ”Förfina texten” och ”Läs igenom” före inlämning. Det sista steget föregås av ett moment där eleverna uppmanas ”Ge och få respons”. Fasen inleds och avslutas i en individuell arbetsform där eleven ges viss valfrihet vid valet av ämne och sedan förväntas ta ansvar för sin egen text. Aspekter som kan ses som uttryck för individualisering i skolan, enligt Vinter (2006). Momentet där eleverna ger och får respons är återigen ett exempel på kooperativt lärande (se 6.2).

7.2.2 Jalla – raka vägen! A

De arbetsformer som förordas i *Jalla – raka vägen! A* (Andersson & Ojala 2017) framgår av tre olika symboler. Dessa är:



Författarna till läroboken uppmanar eleverna först att "Diskutera" frågor kring en insändare "I GRUPPEN" (83). I gruppen uppmanas de sedan också: "Högläs rubrikerna", vilka de därefter ombes "diskutera" "I PAR". I par uppmanas sedan eleverna att debattera: "Välj" rubrik, "Dela upp er i par", "Formulera argument" och "debattera" (84). Här ser vi prov det som enligt kooperativt lärande kan ses som bestämda samarbetsstrukturer (Kagan & Stanley 2017:11). Arbete i par eller grupp är exempel på grupporienterat lärande där eleverna stöttar varandra när de löser uppgifter tillsammans (13). Arbetet i par gör också att varje individ blir sedd, hörd och får återkoppling (14). Det sistnämnda skapar också en inkluderande lärmiljö genom att alla individer blir delaktiga såväl pedagogiskt som socialt (Nilholm & Göransson 2014:66).

I arbetet med ett par modelltexter uppmanas sedan eleverna: "Högläs insändaren" och "Diskutera frågorna" "I GRUPPEN" (85, 87). I gruppen får de sedan också uppmaningarna: "Högläs" och "Jämför strukturen" samt "Högläs", "Leta efter de typiska dragen" och "Anteckna" (86, 87). När de sedan arbetar med ord som är typiska för insändare: "Skriv egna värdeladdade ord" så gör de också det "I GRUPPEN" (88). I denna fas är lärprocessen grupporienterad. Arbetsformen är ett tydligt uttryck för kooperativt lärande grundat på en socialkonstruktivistisk kunskapssyn. Enligt Wennberg (*Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv* 2000:12) ser den kunskap som socialt konstruerad. Lärarens roll framgår inte av instruktionerna men Daniels (*Vygotsky and Research* 2008:20) menar att elever också lär i samarbete med andra elever som har kommit längre.

När det sedan är dags för eleverna att skriva en gemensam text: "Planera", "Välj" ämne och "Skriv er insändare" så gör eleverna det "I GRUPPEN" (89). Denna fas är ett tydligt exempel på en grupporienterad arbetsform där läraren aktivt stöttar eleverna till att skriva en text på en högre nivå än de skulle förmå skriva på egen hand. En undervisning som befinner sig inom det som Vygotsky (Riber & Carton (ed.) 1987) kallar den proximala utvecklingszonen. Vygotskys grundtanke är att det som barnet kan göra med stöd idag kan det göra självständigt imorgon (1987:211).

Efter att eleverna har skrivit en insändare tillsammans så uppmanas de att utföra samma procedur: "Planera", "Välj" ämne och "Skriv" men "PÅ EGEN HAND". Här är "er insändare" utbytt mot "din insändare" (90). När den enskilda eleven har

skrivit sin insändare så uppmanas eleverna att ”Ge respons på varandras insändare” ”I PAR”. ”PÅ EGEN HAND” ombeds eleven att ”Sammanfatta... responsen skriftligt”, ”Ge responsen till...responskamrat” för att till sist ”Bearbeta” sin insändare och utvärdera arbetsområdet genom att ”Avsluta meningarna” (91). I denna fjärde fas har nu fokus skiftat från grupporienterade arbetsformer till individorienterade. Efter att ha skrivit en text tillsammans är det nu dags för eleven att skriva en text på egen hand. Här ges eleverna ett visst utrymme till valfrihet och personligt ansvar, då de själva får välja ämne, planera och skriva. Valfrihet och personligt ansvar är exempel på individualisering i läroplanen (*Läroplan för grundskolan 2011*) enligt Vinterek (2006).

7.1.3 Spegla Språket 7

I inledningen av *Spegla Språket 7* (Guvå & Wewel 2016) ges förklaringar till de olika rubriker som återkommer genom boken. Flera av dessa rubriker utgörs av verb i imperativ och ger oss ledtrådar till de arbetsformer som förordas. Tre av dessa rubriker ger struktur till avsnittet om insändare.

Den första uppmaning som eleverna ges i avsnittet om insändare är: ”1. Diskutera” (172). Läser man den förklaring till rubriken som ges i inledningen så står det att det handlar om frågor som eleverna ”diskuterar i par eller grupp”. Nästa uppgift, där eleven läser en insändare och uppmanas ”titta... på kommentar” och ”se hur insändaren är uppbyggd”, förefaller vara riktad till den enskilda eleven; ”Medan **du** läser” (173). I denna första fas förekommer såväl grupporienterade som individorienterade lärprocesser. Eleverna diskuterar först i par eller grupp för att sedan läsa en insändare och titta på hur den är uppbyggd.

Den andra uppmaningen som ges i form av en rubrik är: ”2. Undersök”. Denna fas handlar enligt förklaringen om uppgifter där eleven ”du” söker information kring ett visst ämne. Här uppmanas eleven att ”Gå tillbaka och undersök insändaren” för att kunna svara på några frågor. Huruvida denna uppgift ska utföras enskilt, i par eller grupp framgår inte men i det följande stycket ”Att skriva en insändare” riktar sig till ”du” vilket antyder att uppgiften är riktad till den enskilda eleven (174). När eleverna uppmanas att undersöka insändare så finns det inget som tyder på att det är en grupporienterad arbetsform. Uppgiften verkar istället vara riktad till individen och förutsätter eget arbete. Österlind skriver (Eriksson m.fl. 2010) att utvecklingen i skolan alltmer går mot eget arbete, vilket förefaller vara fallet i denna fas.

Den tredje rubriken ”3. Skriv” utgörs också av en uppmaning. I inledningen förklaras rubriken ”Skriv” att det rör sig om ”uppgifter där du skriver en kort text”. I avsnittet om insändare framgår det tydligare att det i detta sammanhang är fråga om individuellt arbete: ”Planera och skriv en egen insändare”. Eleverna ges förslag

på ämnen och uppmanas: ”Välj gärna ett av...ämnena” (174). Denna tredje fas innehåller också en individuell arbetsform. Här ges eleverna en viss valfrihet i valet av ämne och får ta personligt ansvar för sitt skrivande. Som tidigare nämnts så är valfrihet och personligt ansvar uttryck för individualisering i skolan (Vinterek 2006).

7.1.4 Start – Svenska som andraspråk

På baksidan av *Start – Svenska som andraspråk* (Wendéus 2017) står det att läromedlet växlar mellan språkutvecklande övningar, reflekterande övningar och samarbetsövningar. Följande analys syftar till att utröna vilka arbetsformer som förordas i läromedlet genom en analys av kapitlet om argumenterande text.

Vid flera tillfällen i kapitlet om argumenterande text uppmanas eleverna: ”Översätt orden till ditt modersmål” (70, 72, 78, 80, 83). Dessa övningar är språkutvecklande och sker rimligtvis individuellt då inget annat anges och ”ditt” anger singular. Individuellt inriktad är sannolikt också den reflekterande övning som eleverna ges genom uppmaningen: ”Ta ställning”. Ett antal påståenden följer och eleverna får frågan ”Håller du med?” och ges uppmaningen: ”Sätt kryss” för att markera om de håller med eller inte (75). Övningarna på sidan 76 där eleverna uppmanas: ”Fyll i ord som ordnar argument ” och ”Numrera delarna...i rätt ordning” kan också antas vara individuella då inget annat anges. Den ”füll i” – övning som senare ges kring evaluerande språk sker först individuellt men avslutas i par efter uppmaningen: ”Läs dina nya meningar för en klasskamrat” (85). Enligt Vinterek (2006) så är läroplanens skrivning ”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov” (Lgr.11) ett uttryck för individualisering i skolan. I *Start – Svenska som andraspråk* har materialet anpassats till elever med svenska som andraspråk. Dessa elever har inte samma språkmässiga förutsättningar som förstaspråkselever och har behov av att stärka såväl språket som förmågan att författa olika texttyper.

Två övningar initieras genom uppmaningen ”Diskutera” (70, 71) och sker rimligtvis i par eller grupp även om detta inte anges. Ett par övningar ges genom uppmaningen: ”Skriv och diskutera” (73, 79). Elevernas ombes ”Svara på frågorna” och ”Diskutera sedan med en klasskamrat eller i gruppen”. Den första uppgiften ”Skriv” är sannolikt individuell medan den andra ”diskutera” genomförs i par eller grupp. Ett par övningar med omvänd ordning ges genom uppmaningen: ”Diskutera och skriv” (75, 77). I den första står det: ”Jämför era svar” och i den andra: ”Diskutera åsikterna...med en klasskamrat eller i grupp”. Båda med ett första steg som sker i par eller grupp följt av en individuell skrivuppgift: ”Hitta på egna argument” och ”Skriv...egna argument”. I den andra övningen ingår också ett tredje moment: ”Jämför med en kamrat” och ”Diskutera och förklara era argument” (77). Ett moment som alltså sker parvis. Ovan beskrivna arbetsformer växlar mellan individorienterade och grupporienterade lärprocesser. Enligt inspirationsmaterialet *Olika* är normen (Apell & Ernestam 2017) så bör en

inkluderande lärmiljö karaktäriseras av ”en anpassad, varierad och flexibel undervisning” (2017:65).

I kapitlet om argumenterande text finns också en övning där eleverna ombes ”Para ihop” texter och rubriker. Detta sker utifrån uppmaningen: ”Läs de argumenterande texterna tillsammans och välj passande rubriker” (74). Detta är uppenbarligen en övning som sker i samarbete ”tillsammans” även om det inte anges om det sker i par eller i grupp. I denna övning sker ett kooperativt lärande där eleverna stöttar varandra när de under samarbete löser uppgifter (Kagan & Stenlev 2017). En styrka i det är enligt författarna att hänsyn tas till både elevernas sociala behov och deras kunskapsmässiga behov (2017:14).

I slutet av kapitlet uppmanas eleverna: ”Skriv din argumenterande text” (87). Dessförinnan har de fått uppmaningen att ”Planera” texten med hjälp av en planeringsmall (86). Här handlar det rimligtvis om individuellt arbete då inget annat anges och det talas om ”din text”. Efter författandet av den individuella texten ges eleverna uppmaningen: ”Läs varandras texter” för att ”ge varandra respons” (87). Här anges det tydligt att det är fråga om en arbetsform där eleverna arbetar tillsammans. Eleverna uppmanas också ”Prata med varandra om responsen/texten” och ”Sitt sedan tillsammans med din lärare och gå igenom din text” (88). Moment där eleverna alltså arbetar tillsammans med varandra och läraren. Kapitlet sista övning: ”Sammanfatta och utvärdera” (89) riktar sig till eleverna individuellt. I *Start – Svenska som andraspråk* ges inte eleverna tillfälle att skriva en text tillsammans med klasskamrater och lärare. Istället ges de uppmaningen att planera och skriva sin egen argumenterande text. Enligt Vinterek (2006:7, 126) så medför för stort fokus på individen och eget arbete till större svårigheter för resurssvaga individer.

7.1.5 Likheter och skillnader i arbetsformer

Samtliga läromedel visar på en variation i arbetsformer med moment där eleverna arbetar individuellt, i par eller i grupp. *Fixa Texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* visar på en medveten variation i arbetsformer genom EPA-modellen (Enskilt, Par, Alla) i *Fixa Texten 1* och illustrationer för arbetsformer: på egen hand, i par och i grupp i *Jalla – raka vägen! A*. De två första formerna förefaller vara samma medan det är oklart huruvida ”i grupp” innebär helklass (alla). De två övriga läromedlen, *Spegla Språket 7* och *Start – Svenska som andraspråk*, är inte lika tydliga när det gäller arbetsformerna. Samtliga läromedel innehåller arbetsformer där eleverna diskuterar i par eller i grupp. Detta sker främst i den fas då man arbetar med elevernas förförståelse och i den fas då man analyserar mönstertexter. Samtliga läromedel innehåller också en avslutande uppgift där eleverna jobbar enskilt med att planera och författa sina egna texter.

En tydlig skillnad som framkommer vid analysen av utvalda läromedel rör de arbetsformer där läraren har en uttalat aktivt stöttande roll. En sådan arbetsform förekommer t.ex. när läraren modellerar textläsningsstrategier och textkopplingar i *Fixa Texten 1*. Det sker också när eleverna författar en gemensam text i *Fixa Texten 1* och *Jalla – raka vägen! A*. Läraren har också en uttalat aktiv roll i *Start – Svenska som andraspråk* men då är det mer fråga om slutbedömning av en text än om en stöttande arbetsform. Nämnas i detta sammanhang bör också det faktum att *Jalla – raka vägen! A*, till skillnad från övriga läromedel, använder symboler för att markera de arbetsformer. Beaktar man förhållandet mellan de olika arbetsformerna i respektive läromedel kan man notera att *Spegla Språket 7* förordar fler individuella arbetsformer än *Jalla – raka vägen! A* där eleverna ofta arbetar i par eller i grupp.

8 Diskussion och slutsats

Nedan följer först en diskussion kring metoden. Därefter följer en resultatdiskussion kring såväl faser som arbetsformer i utvald litteratur. Sist under denna rubrik följer en tänkbar slutsats utifrån resultatet och diskussionen.

8.1 Metoddiskussion

Inledningsvis var det svårt att hitta någon analysmetod som var tillämpbar vid analys av läromedel. Metodlitteraturen var inte till någon större hjälp och i de tidigare studier kring läromedel som jag fann uppehöll sig ofta vid en rent språklig analys. Syftet med föreliggande studie är att identifiera faser och arbetsformer i läromedel och det var först när jag kom i kontakt med Nuopponens metod för systematisk begreppsanalys som jag hittade en tänkbar metod. Problemet var dock att metoden är utarbetad för analys av ett fåtal centrala begrepp. I föreliggande studie var det inte möjligt att ringa in och analysera ett fåtal tänkbegrepp för att få svar på studiens frågeställningar. För att t.ex. kunna identifiera faser i arbetet med texttyper så skulle det krävas en mängd begrepp för att ringa in alla. Av den anledningen valde jag att försöka modifiera metoden så att den kunde vara ett effektivare verktyg till att identifiera faser och arbetsformer.

Läromedel innehåller en mix av olika texttyper där instruerande text är central när information ska ges om uppgifter och arbetsformer. Typiskt för instruerande text är verb i imperativ genom vilka eleverna uppmanas utföra olika uppgifter. Av den anledningen fann jag det lämpligt att söka efter verb i imperativ och analysera dessa i sitt sammanhang för att kunna identifiera faser och arbetsformer i utvalda läromedel. Fördelen med denna metod var att jag kom förbi svårigheten att ringa in ett fåtal centrala begrepp. Istället fanns nu ett verktyg för att kunna identifiera faser och deras delmoment i respektive läromedel. Vid några fåtal tillfällen

introducerades moment med verb i infinitiv men det försvårade aldrig identifieringen av de övergripande faserna i arbetet med texttyper.

Metoden var däremot inte lika självklar vid analysen av arbetsformer. Verben i sig säger inte så mycket om vilka individer som är tänkta att delta i en viss uppgift. Står det ”diskutera” eller ”samtala” då vet man att det är fråga om en arbetsform där flera individer deltar men står det t.ex. ”undersök” eller ”para ihop” måste vi söka informationen i kontexten. Ett alternativ hade varit att istället försöka identifiera arbetsformer genom en analys av t.ex. adverb såsom ”tillsammans”, ”själv”, ”i par” etc. Problemet med en sådan analysmetod var att långt ifrån alla moment eller faser innehöll sådan information. Istället gavs vissa ledtrådar om arbetsformer genom pronomen såsom ”din”, ”du” och ”er”. Av den anledningen valde jag att först identifiera olika uppgifter med hjälp av verb i imperativ för att sedan tolka information i kontexten för att kunna identifiera arbetsformerna.

8.2 Resultatdiskussion

I en kommentar till den litteraturstudie som jag delvis redogör för under rubriken Aktuell Forskning (se 4) nämner jag Beverly Derewianka, som efterlyser välinformerade författare av läromedel inom genrepedagogiken (”Trends and issues in genre-based approaches” 2003:150). Brandshages (2017) studie visar att författarna av *kursplanen i ämnet svenska* (2017) framstår som välinformerade kring genrepedagogiken men hur är det med författarna av läromedel? Visar läromedel som bygger på cirkelmodellen en förståelse hos författarna kring cirkelmodellens styrkor och svagheter? Inkluderar läromedelsförfattarna de kompletterande faser som Derewianka bidrar med?

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att granska faser och arbetsformer i läromedel i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 7-9, vilka är inspirerade av genrepedagogiken och cirkelmodellen. Förhoppning är att föreliggande studie ska kunna bidra med en viss vägledning för lärarna inför valet av läromedel genom att svara på studiens frågeställningar. Här följer nu en diskussion av resultatet av studien relaterat till forskningsgenomgången och teoriavsnittet. Diskussion är strukturerad utifrån studiens fokus på faser respektive arbetsformer.

8.2.1 Cirkelmodellens faser i utvalda läromedel

Resultatet av föreliggande studie visar att två av de utvalda läromedlen, *Fixa Texten 1* och *Jalla – raka vägen! A*, följer cirkelmodellens fyra faser. Övriga två läromedel, *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk*, utelämnar den fas där elever och lärare skriver en gemensam text. En av de styrkor med cirkelmodellen, som Holmberg lyfter fram (”Genrepedagogik i teori och praktik” 2008), är att eleverna aldrig behöver gå från analys av en modelltext till eget

författande utan att först ha fått stöttning att skriva under fasen med gemensamt skrivande. Enligt min mening, är det gemensamma skrivandet en viktig fas i arbetet med texttyper. Här får den enskilda eleven stöttning av såväl lärare som klasskamrater att skriva en text som ligger på en nivå över det eleven förmår på egen hand. Ett stöd som är speciellt viktigt för elever med svårigheter eller som talar svenska som andraspråk. Till viss del kan jag förstå att detta steg utelämnas i *Spegla Språket 7* eftersom läromedlet är utarbetat för ämnet svenska men det är en klar brist att det utelämnas i *Start – svenska som andraspråk* så dessa elever behöver detta extra stöd.

Även om antalet faser är svåra att urskilja i t.ex. *Start – svenska som andraspråk* så är det tydligt att de två extra faser som Derewianka (2003) föreslår inte finns med i något av de utvalda läromedlen. Hon vill att eleverna ska ges tillfälle att undersöka mer komplexa texter och att mer kritiskt undersöka modelltexter samt ges tillfälle att kreativt variera och manipulera en given texttyp. Dessa två faser är ett försök att motverka det faktum att texttyper lätt framställs som statiska och okomplicerade i arbetet med cirkelmodellen. Resultatet av studien visar att dessa båda faser har utelämnats och det finns inga moment där eleverna görs uppmärksamma på t.ex. mixade texttyper eller kreativ variation av texttyper. Jag anser att det vore önskvärt att läromedel visar på större variation och komplexitet i de texttyper som studeras. Eleverna bör göras medvetna om att de modelltexter som studeras är renodlade typexempel så att de förbereds på att möta och författa mer komplexa texter. Samtidigt påpekar Derewianka (2003) att de två extra faserna är aktuella först när eleverna är bekväma med att använda en viss texttyp på en grundläggande nivå och när de har uppnått en medvetenhet om vad som är typiskt och vad som är möjligt inom en viss texttyp. Samtliga läromedel ger enligt min bedömning eleverna en grundläggande förståelse för texttypen insändare. De behöver upplysas om texttypers komplexitet men ett genrep pedagogiskt arbete utifrån de två extra faserna behöver nödvändigtvis inte ske inom ramen för utvalda läromedel.

I resultatet av föreliggande studie framgår det att fokus ligger på argumentation och det som är typiskt för insändaren som texttyp. Mycket av arbetet i respektive fas uppehåller sig vid språk och struktur i modelltexterna och elevernas förmåga att framföra åsikter och argument. Den föregående litteraturstudien refererar till Ann M. Johns (2008:245) som skriver att genrer hela tiden utvecklas och förändras beroende på kontext och situation. Hon menar att den australiska genrep pedagogiken tar för lite hänsyn till kulturella värderingar, kulturell variation samt relationen mellan skribent och läsare. Här ser jag en tydlig brist i arbetet med insändare i de utvalda läromedlen. Flera av läromedlen talar om skribenten eller författaren och de talar i viss mån om textens syfte men det finns inga moment som berör den kulturella kontexten, den tänkta mottagaren eller relationen mellan skribenten och mottagaren. Samtliga dessa aspekter är viktiga när elever ska lära

sig att författa texter i ett visst sammanhang för att kunna uppnå sina syften. Speciellt viktigt är det för elever som kommit till Sverige från en annan kultur där liknande texttyper följer andra skrivkonventioner. *Jalla – raka vägen! A* och *Start – svenska som andraspråk* riktar sig direkt till andraspråkselever men också i dem saknas den kulturella aspekten. I det senare läromedlet ges övningar som tar hänsyn till språkliga skillnader men kulturella skillnader uppmärksammas inte. Enligt min mening vore det önskvärt att genrepedagogiska läromedel också medvetandegör eleverna om det sammanhang där en texttyp används.

8.2.2 Individ- och grupporienterade arbetsformer i utvalda läromedel

Resultat av föreliggande studie visar att utvalda läromedel innehåller ett antal olika arbetsformer där individen arbetar på egen hand eller interagerar med andra. Interaktionen med andra sker antingen i par, i grupp eller i helklass och i vissa arbetsformer spelar läraren en mer aktiv roll. Som framgår av diskussionen kring faser så är den sistnämnda mer framträdande i *Fixa Texten 1* och *Jalla – raka vägen! A*. I denna arbetsform sker ett kooperativt lärande genom en grupporienterad lärprocess. I förordet till *Kooperativt lärande – samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning* (Kagan & Stenlev 2017:8) skriver Fristedts att samarbetsstrukturen i kooperativt lärande underlättar inkludering och genrepedagogiska arbetsformer. Kopplingen mellan den arbetsform som förordas i cirkelmodellens tredje fas och kooperativt lärande är tydlig men enligt min erfarenhet är inkludering inte lika självklar. När författandet av en gemensam text sker i helklass finns det en risk att bara de elever som är starka i språket vågar göra sin röst hörd. En lösning på detta kan vara att låta eleverna skriva en gemensam text i grupper, såsom föreslås som ett alternativ i *Fixa Texten 1*. Då ges individen större förutsättningar att bli pedagogiskt och socialt delaktiga i en inkluderande lärmiljö (se 6.4). I detta sammanhang bör också Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen nämnas. Han hävdar att undervisning är som mest produktiv när den sker på en nivå över det eleven klarar på egen hand men inom den nivå eleven förmår att klara i samarbete med läraren (Rieber & Carton (ed.) 1987:208-209). Läraren stöttande roll är tydligare i *Fixa texten 1* än i *Jalla – klara texten! A*, vilket är mer i linje med Vygotskys teori. Den socialkonstruktivistiska kunskapssynen (6.1) och kooperativt lärande (6.2) betonar dock klasskamraternas roll och jag delar uppfattningen att eleverna kan lära sig mycket av varandra i olika grupporienterade lärprocesser.

En arbetsform som förekommer i samtliga läromedel är den individuella. I *Spegla Språket 7* förefaller merparten av arbetet ske på egen hand och i samtliga läromedel ges eleverna en individuell skrivuppgift i den avslutande fasen. Kopplar man detta till individualisering i skolan (se 6.3) så medför ett sådant ansvar att eleven får större möjligheter att arbeta i sitt eget tempo och får ta ett större ansvar för sina studier. Allt detta ligger i linje med formuleringarna i läroplanen (6.3) men

kan få negativa följder såsom mindre variation och större svårigheter för resurssvaga elever (Vinterek 2006:7, 126). Klette är negativ till eget arbete och menar att det missgynnar underpresterande elever samtidigt som eleverna går miste om fördelarna med en kollektiv lärandemiljö (Eriksson m.fl. 2010:143). Personligen tror jag att grupporienterade lärprocesser gynnar elevers lärande och genrepedagogiken och cirkelmodellen ger rikliga sådana tillfällen. Samtidigt tror jag att man måste se till helheten i arbetet med texttyper. Hedeboe och Polias (2008) påpekar att arbetsformerna gradvis förändras under arbetet enligt cirkelmodellen. Först är undervisningen lärarledd (fas 1) för att sedan övergå till gemensamma aktiviteter (fas 2-3) och till sist får eleverna arbeta självständigt (fas 4) (2008:19). En sådan variation i arbetsformer sker stegvis från fas till fas och den individuella skrivuppgiften är en naturlig del av den. Grundtanken med genrepedagogiken är ju ändå att eleverna i slutet av processen ska kunna klara uppgifter på egen hand. En individuellt författad text ger ju också läraren stötta och bedöma varje individ på den nivå där den befinner sig.

8.3 Slutsats

Syftet med föreliggande studie var att granska faser och arbetsformer i läromedel i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 7-9, vilka är inspirerade av genrepedagogiken och cirkelmodellen. Resultatet visar att av de fyra läromedel som ingår i studien så är det enbart *Fixa texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* som tydligt följer cirkelmodellens fyra faser. Till skillnad från de övriga två läromedlen, *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk*, så inbegriper de den fas där läraren stöttar eleverna i författandet av en gemensam text. Om läraren vill arbeta språkstärkande utifrån cirkelmodellen så utgör de förstnämnda böckerna ett gott stöd. Resultatet visar också att utvalda läromedel innehåller en bredd av arbetsformer med såväl individorienterade som grupporienterade lärprocesser. *Fixa texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* visar här en större tydlighet och variation än *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk*. Om lärarens ambition är att använda varierade arbetsformer där fokus ligger på såväl individens utveckling som lärande som en social aktivitet så utgör även här de förstnämnda läromedlen ett gott stöd.

9 Sammanfattning

Det genrepedagogiska arbetssättet är idag väletablerat i den svenska grundskolan. Det har stöd i såväl läroplan, som pedagogiska modeller och läromedel. Syftet med föreliggande jämförande studie är att granska faser och arbetsformer i ett antal läromedel i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 7-9, vilka är inspirerade av genrepedagogiken och cirkelmodellen. De utvalda läromedlen är

hämtade från Sveriges fyra största läromedelsförlag och har titlarna: *Fixa texten 1*, *Jalla – raka vägen! A*, *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk*.

Cirkelmodellen är den förhärskande pedagogiska modellen i den svenska skolan och den består av fyra faser, vilka kan kompletteras med ytterligare två enligt den litteraturstudie som denna studie utgår ifrån. I resultatdelen av föreliggande studie presenteras först de faser som har kunnat identifieras i avsnitten om argumenterande text (insändare) i utvalda läromedel utifrån en systematisk begreppsanalys av verb i imperativ. Den andra delen av resultatet utgörs av en liknande analys där arbetsformer i utvalda läromedel identifieras och relateras till aspekter såsom socialkonstruktivistisk kunskapssyn, kooperativt lärande, individualisering i skolan samt inkluderande lärmiljöer. I resultatdelen jämförs också de utvalda läromedlen med varandra.

Resultatet visar att läromedlen *Fixa texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* tydligt följer cirkelmodellens fyra faser medan *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk* helt utelämnar den tredje fasen (Att skriva en gemensam text). De faser med kritisk analys och kreativ variation av texttyper som föreslås som ett komplement till cirkelmodellen i den tidigare studien återfinns inte i utvalda läromedel. Resultatet visar också att utvalda läromedel innehåller en bredd av arbetsformer med såväl individorienterade som grupporienterade lärprocesser. *Fixa texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* visar här en större tydlighet och variation än *Spegla Språket 7* och *Start – svenska som andraspråk*. Enbart de förstnämnda innehåller den arbetsform där läraren stöttar eleverna i författandet av en gemensam text. Denna arbetsform är tydligt grupporienterad och befinner sig i det som Vygotsky kallar den proximala utvecklingszonen.

Studiens slutsats är att läromedlen *Fixa texten 1* och *Jalla – raka vägen! A* utgör ett gott stöd för den lärare som vill arbeta språkutvecklande under såväl individorienterade som grupporienterade arbetsformer med mycket stötning utifrån cirkelmodellens fyra faser.

Källförteckning

- Andersson, Terese & Ojala, Tiia. (2017) *Jalla – Raka vägen! A*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Apell, Christin. Ernestam, Åsa. (2017) *Olika är normen – att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting
- Barlebo Wenneberg, Sören (2001) *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber AB
- Brandshage, Stefan. (2017) *Genrepedagogik i forskning och läroplan*. Examensarbete vid Högskolan Dalarna
- Christie, Francis. & Derewianka, Beverly. (2010) *School discourse*. London: Continuum International Publishing Group
- Daniels, Harry. (2008) *Vygotsky and Research*. New York, N.Y.: Routledge
- Derewianka, Beverly. (2003) ”Trends and issues in genre-based approaches”. *Relc Journal* 34.2 p. 133-154
- Eriksson Barajas, Katarina & Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013), *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap – Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, Inger., Lindberg, Vivecka. & Österlind, Eva. (red) (2010) *Uppdrag undervisning – kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB
- Gibbons, Pauline (2015) *Scaffolding language scaffolding learning – Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2 uppl. Portsmouth: Heinemann
- Gibbons, Pauline (2012) *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Guvå, Laila. M. & Wewel, Åse (2016) *Spegla Språket 7*. Stockholm: Sanoma Utbildning AB
- Hedeboe, Bodil. & Polias, John. (2008) *Genrebyrån – En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren

- Holmberg, Per (2008), ”Genrepedagogik i text och praktik – Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum”, Palm, R. m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning*, 30, 123-132
- Holmberg, Per (2010), ”Text, språk och lärande – Introduktion till genrepedagogik”, Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2009 – Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets. Nationellt centrum för svenska som andraspråk
- Hyland, Ken (2008) “Genre and academic writing in the disciplines”, *Language Teaching*, Volym 41, Nr 4
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. 2 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Johns, Ann M. (2008) “Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest”, *Language Teaching*, Volym 41, Nummer 2
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Liberg, Caroline (2008). “Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv”. *Språk och lärande: rapport från ASLA:s höstsymposium i Stockholm 7-8 november 2008*. Stockholm: ASLA
- Läroplan för grundskolan (Lgr 11)*. (2017). Stockholm: Skolverket.
- Martin, J.R. & Rose, David. (2012) *Learning to Write, Reading to Learn – Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd.
- Nilholm, Göran. Göransson, Kerstin. (2014) *Inkluderande lärmiljöer – vad kan man lära sig av forskningen*. Malmö: SPSM Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Nuopponen, Anita. (2010) ”Methods of concept analysis – Towards systematic concept analysis” *LSP Journal*, Vol.1, No.2
- Rieber, R.W. & Carton, A.S. (ed.) (1987) *The collected works of L.S. Vygotsky – Volume 1*. New York: Plenum P.
- Sahlin, Pär. (2017) *Fixa Texten 1* (Inkl. Lärarhandledning). Stockholm: Natur & Kultur
- Säfström, Anna Ida. (2017) “Progression i högre utbildning” *Högre Utbildning*, 09/2017, Volym 7, Nummer 1.

Vinterek, Monika. (2006) ”Individualisering i ett skolsammanhang”, *Forskning i fokus*, nr.31

Wendéus, Ulrika. (2017) *Start – Svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber AB

Bilaga 1

Cirkelmodellen

Inte bara namnet, cirkelmodellen (cykeln för undervisning och lärande), utan också den pedagogiska modellen varierar. Följande redogörelse tar sin utgångspunkt i Pauline Gibbons bok *Stärk språket stärk lärandet* (2012). Gibbons bok är översatt och anpassad till svensk kontext och har haft stor betydelse för genrepedagogikens framgång i Sverige. Inspirerade av Gibbons och den australiska genrepedagogiken har också Britt Johansson och Anniqa Sandell Ring författat boken *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken* (2010). Författarna är ledande i Sverige när det gäller tillämpningen av genrepedagogiken under svenska förhållanden och boken är skriven för att inspirera lärare till att arbeta med genrepedagogik. Av den anledningen känns det rimligt att utgå ifrån denna litteratur vid följande redogörelse för cirkelmodellen. Framställningen kompletteras också utifrån annan litteratur i ämnet.

Innan jag redogör för cirkelmodellens faser (steg) så bör ett par detaljer påpekas. Gibbons skriver i sitt inledande kapitel i *Stärk språket stärk lärandet* (2012:43) att hon förespråkar ett ämnesövergripande arbetssätt. En grundtanke med genrepedagogiken är att den kan användas ämnesövergripande, dvs till undervisning kring texttyper i skolans alla ämnen. I denna studie ligger dock fokus på cirkelmodellen utifrån språkämnet och läromedel i ämnena svenska och svenska som andraspråk. Cirkelmodellen är användbar när läraren vill stärka elevernas samtliga språkförmågor; lyssna, tala, läsa och skriva. Cirkelmodellen är dock lättast att tillämpa vid skriftspråksutveckling och där ligger fokus i såväl studie som i utvalda läromedel.

Följande fyra faser ingår i den variant av cirkelmodellen som presenteras hos Gibbons (2012) samt hos Johansson och Sandell Ring (2010).

Fas 1. Att bygga upp kunskap om ämnesområdet

I den första fasen bygger elever och lärare upp kunskap kring det ämnesområde inom vilket texter skall studeras och författas. Här ligger fokus på textens innehåll och det handlar om att bygga upp en bakgrundkunskap (Gibbons, 2012:104). Lämpligt är att läraren först tar reda på vad eleverna har för förkunskaper inom ämnet och kring den typ av text som ska skrivas (Hedeboe & Polias 2008:18). Eleverna får sedan forska i ämnet och bygga upp en kunskap. I denna fas ges eleverna också en förståelse för det ämnesspecifika språket genom att lära in ett lämpligt ordförråd (Johansson & Sandell Ring 2010:31). När cirkelmodellen används inom språkämnet så läggs inte så mycket tid på fas 1, eftersom språket och texttypen då står i fokus och inte det ämne man skriver om.

Fas 2. Att studera texter inom genren för att få förebilder

Johansson och Sandell Ring (2010) ger den andra fasen rubriken *Modellering och dekonstruktion*. ”Genom att ta sig an modelltexter undersöker eleverna hur man kan känna igen olika slags genrer och hur de är uppbyggda” (2010:33). Dekonstruktion innebär att man ”plockar isär” texten i olika beståndsdelar som sedan studeras. Målet med denna fas är att eleverna ska förstå textens syfte och bli bekanta med dess struktur och de språkliga drag som är utmärkande för just den texttypen. Man tittar t.ex. på textens uppbyggnad, vilka sammanlänkande ord som förekommer och andra språkliga drag såsom typ av verb och tempus. Denna fas förutsätter ett språk om språket, ett s.k. metaspråk, för att elever och lärare ska kunna tala om textens språkliga drag (Gibbons 2012:108). Man talar t.ex. om texttyper, syfte, struktur, sammanlänkande ord och andra språkliga drag (Gibbons 2012:101).

Fas 3. Att skriva en gemensam text

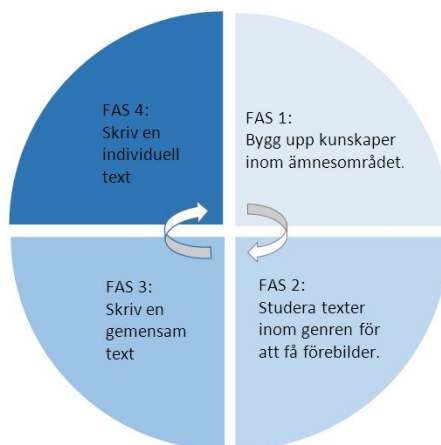
Efter att ha studerat exempeltexter inom den valda genren så är det dags för den tredje fasen, där elever och lärare tillsammans författar en text. Tanken är här att eleverna ska få stöttning i att skriva en text inom den aktuella texttypen. Fokus läggs bl.a. på hur texten byggs upp samt på språk och innehåll (Gibbons 2012:104). Syftet med den här fasen är att stärka elevernas kunskaper i hur man författar en text i den valda texttypen och att förbereda dem inför självständigt skrivande. Textförfattandet kan ske i helklass genom att läraren skriver på tavlan eller i mindre grupper, där eleverna skriver tillsammans. Johansson och Sandell Ring (2010:35) ser här läraren som en guide ”som genom att tänka högt vägleder eleverna in i hur man bäst bygger upp den genre man skriver i just då, både när det gäller struktur och språk”. Eleverna uppmuntras till att föreslå ord och formuleringar, vilka läraren lyfter fram till diskussion i helklass eller i grupper. I samband med denna fas i cirkelmodellen finns en tydlig koppling till Vygotskys zon för närmaste utveckling. Hedeboe & Polias (2008:19) skriver att eleverna under denna fas stötts till att författa en text som ligger på en högre nivå än de klarar av att skriva på egen hand.

Fas 4. Att skriva en individuell text

Den fjärde fasen är enligt såväl Gibbons (2012) som Johansson och Sandell Ring (2010) den sista. När eleverna har fått studera exempeltexter i fas 2 och har fått stöttning vid författandet av en gemensam text i fas 3, så är det dags att skriva individuellt. Förhoppningsvis är de nu medvetna om de kännetecken som utmärker den valda texttypen och har fått övning i att bygga upp en text. I den fjärde fasen författar eleverna sina egna texter med stöttning från läraren. Detta sker med hjälp av ett gemensamt metaspråk genom vilket läraren kan ge respons och feedback (Johansson & Sandell Ring, 2010:35-36). Viktiga moment i denna fas är också kamratrespons och bearbetning av elevernas texter (Gibbons 2012). Tanken med denna fjärde fas är enligt Johansson och Sandell Ring (2010:36) att eleverna ska ha både ämne och texttyp i fokus när de självständigt skriver en text. Hedeboe och Polias (2008) påpekar att aktiviteterna gradvis har förändrats under arbetet enligt cirkelmodellen. Först är undervisningen lärarledd (fas 1) för att sedan

övergå till gemensamma aktiviteter (fas 2-3) och till sist får eleverna arbeta självständigt (fas 4) (2008:19).

Cirkelmodellen- cykeln för undervisning och lärande



Figur 1 Cirkelmodellens 4 faser (<http://slideplayer.se>, 2017-07-30)

Ovanstående figur visar cirkelmodellens fyra faser. Varje fas leder vidare till nästa och när varvet är fullbordat så kan ett nytt varv påbörjas med ett nytt ämne och / eller en ny texttyp. Som noterades ovan under rubriken *3.2.1 Fas 1 Bygga upp kunskap om ämnesområdet*, så kan man lägga mindre tid på fas 1 då fokus ligger på texttyp och inte på ett ämnesområde. I ämnet svenska kan man t.ex. börja i fas 2 med studier av modelltexter.

Den pedagogiska tillämpningen av den australiska genrepdagogen varierar. Ovanstående modell är vanligast men Derewianka förespråkar en utökad variant. I sin artikel *Trends and issues in genre-based approaches* (2003) redogör hon för ytterligare två faser inom the curriculum cycle (Cirkelmodellen). Faser som ofta tonas ned eller helt utelämnas i den svenska skolan. Dessa två faser redovisas nedan.

Fas 5 Att fördjupa och kritiskt granska texten

Enligt Derewianka handlar den femte fasen om att undersöka mer komplexa texter och att mer kritiskt undersöka modelltexter. Denna fas är aktuell först när eleverna är bekväma med att använda en viss genre på en grundläggande nivå. I fas 5 får eleverna undersöka modelltexter, för att försöka identifiera alternativa sätt att skriva inom den genre man studerar. Eleverna ges också tillfälle att upptäcka hur textgenrer kan mixas eller hur en genre kan fylla olika funktioner inom andra textgenrer (Derewianka, 2003:148).

'Fas 6 Att kreativt bearbeta genrer

Den sjätte och sista fasen i Derewiankas (2003) artikel syftar till att eleverna ska ges tillfälle att kreativt variera och manipulera en given genre. Hon menar att när eleverna har uppnått en medvetenhet om vad som är typiskt och vad som är möjligt inom en viss genre, så bör de ges tillfälle att "leka" med den. När eleverna vet vad en läsare förväntar sig av en viss textgenre öppnar det upp möjligheten för dem att vara kreativa och variera texttypen för att uppnå önskade effekter (Derewianka, 2003:149).

Bilaga 2

Hej!

Mitt namn är Stefan Brandshage och jag studerar sista terminen på ämneslärarprogrammet vid Högskolan Dalarna. Jag har precis påbörjat mitt andra examensarbete på avancerad nivå 1 och ämnar genomföra en analys av läromedel inom ämnet svenska för årskurs 7-9. Föregående termin skrev jag mitt första examensarbete där jag forskade kring genrepedagogikens bakgrund, pedagogiska modeller och kopplingar till kursplanen i svenska åk 7-9. I mitt andra examensarbete ämnar jag att undersöka vad det finns för lämpliga läromedel till stöd för undervisning utifrån genrepedagogik.

Jag letar nu efter lämpliga läromedel att analysera och jämföra och min grundtanke är att välja ut läromedel från olika förlag. När jag har besökt er hemsida ser jag att ni har en del intressant litteratur som förefaller utgå ifrån genrepedagogiken (t.ex.....). I mina examensarbeten har jag valt att avgränsa till att fokusera på den skriftliga aspekten av genrepedagogiken.

Min fråga till dig är vilka läromedel ni har, inom ämnet svenska för åk 7-9, som bygger på genrepedagogiken?

Nästa fråga är om ni skulle kunna bistå mig i mitt examensarbete med provexemplar på det / de läromedel som ni har att erbjuda på området. Det kan röra sig om textbok, arbetsbok och / eller digitala läromedel.

Ps. Mitt examensarbete kommer att läsa av flera studenter och lärare på Högskolan Dalarna samt publiceras på webben så jag bedömer att det kan ligga i ert intresse att göra era läromedel synliga. Personligen är jag väldigt nyfiken på era läromedel inom ämnet eftersom jag har en hel del erfarenhet av genrepedagogisk undervisning inom mitt jobb som SFI-lärare 😊

Med vänlig hälsning,

Stefan Brandshage