



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete 2 för ämneslärarexamen**

Avancerad nivå

### **Tillämpning av genreskolans pedagogik i skrivundervisningen**

---

**Ett sätt att utveckla elevens språk, text- och skrivarbete ur ett lärarperspektiv**

**Genre Pedagogy – an approach to pupil's language, text and writing development**

Författare: Katarina Bader  
Handledare: Lottie Lofors-Nyblom  
Examinator: Patrik Larsson  
Ämne/Huvudområde: Svenska  
Kurskod: SV3002  
Poäng: 15p.  
Examinationsdatum: 2018-06-12

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:**

Denna studie har utgångspunkten i mitt eget examensarbete 1, en genomförd litteraturstudie med titeln *Att arbeta praktiskt utifrån teoretiska skrivdiskurser i skrivundervisningen* (2018). I detta arbete kartläggs processkrivning och genrepedagogik. I litteraturstudien framkom vilka för- och nackdelar det finns i teorin när de används i undervisningen, hur lärare kan använda sig av skrivprocesser som verktyg, samt vilka effekter de bidrar till i elevernas textproduktion och vilka följder de kan ge om man som lärare inte har djupa förkunskaper i resp. diskurs.

Det övergripande syftet med denna empiriska studie är att undersöka i vilket omfång ett fåtal svensklärare i gymnasieskolan har kunskaper om den teoretiska bakgrunden till genrepedagogiken, hur lärarna genomför sin undervisning med hjälp av denna metod och om metoden är deras didaktiska val. Syftet belyser om svårigheten att tolka och använda genre i undervisningen. Ambitionen är att ta reda på om svensklärare ser denna skrivmetod som ett verktyg för att gynna och avancera elevernas skrivutveckling genom att samla in data som talar om vilka delar av genrepedagogiken som svensklärare använder sig av, varifrån de inhämtar kunskap om genrepedagogik och hur de ser på begreppet genre i undervisningen. I den teoretiska genomgången klarläggs nationell och internationell forskning utifrån Sydneyskolans genrepedagogik. Studien är baserad på kvalitativ metod och datainsamlingen har genomförts genom intervjuer i skolors grupprum eller via högskolans Connect-plattform. Det som framkommer i resultatet är att en majoritet av informanterna uttalar sig positivt om skrivmetoder och att hälften av dem är beredda att skaffa sig mer kunskap om genrepedagogik. De som använder sig av genrepedagogiken, ser fördelar i metodens tydliga strukturer och modeller, men uttalar sig om vissa nackdelar att bruka denna skrivmetod. Svårigheter har visat sig vara tidsbristen att genomföra alla faser, stora och heterogena gruppammansättningar som beror på elevernas olika kunskapsnivåer och grundkunskaper. Två förslag är att utveckla genrepedagogiken ytterligare för att förbättra möjligheterna för elever i stora och heterogena grupper och att informera svensklärare att fördjupa sig i genrekunskap och genreskolans pedagogik för att kunna effektivisera skrivundervisningen.

**Nyckelord: genrepedagogik, genre, skrivutveckling, skrivundervisning, Sydneyskolan**

## Innehåll

1. Inledning .....	1
2. Syfte och frågeställningar .....	2
3. Bakgrund .....	2
3.1 Begreppet genre.....	2
3.2 Sydneyskolans genre och pedagogiska framväxt .....	4
3.2.1 Innebörden av genrepedagogik i teorin .....	5
3.3 Processorienterade skrivmetoder i svenskämnets kursplan.....	6
4. Aktuell forskning.....	8
4.1 Argument för och mot genrepedagogik .....	9
4.2 Knutbyprojektet - för- och nackdelar med genrebaserad undervisning .....	10
5. Metod.....	12
5.1 Kvalitativ metod.....	12
5.2 Val av metodansats .....	12
5.3 Genomförande .....	12
5.4 Urval.....	13
5.5 Bearbetning av data.....	14
5.6 Etiska riktlinjer .....	14
5.7 Reliabilitet och validitet.....	15
6. Analysinstrument .....	15
6.1 Genrepedagogikens begrepp .....	16
6.1.1 Teori om lärande .....	16
6.1.2 Teori om språk .....	16
6.1.3 Cirkelmodellen och skolgenrer.....	17
7. Resultat .....	17
7.1 Beskrivning av informanterna .....	18
7.2 Användningen av genrepedagogiska delar i skrivundervisningen.....	18
7.2.1 Sammanfattning av 7.2 .....	21
7.3 Inhämtad kunskap om genrepedagogik.....	22
7.3.1 Sammanfattning av 7.3 .....	23
7.4 Synsätt på genre i läroplanen och undervisningen .....	23
7.4.1 Sammanfattning av 7.4 .....	25
8. Diskussion.....	25
8.1 Metoddiskussion .....	25
8.2 Resultatdiskussion.....	27
8.2.1. Instrumentell metod .....	27

8.2.2 Utmaningar med metoden .....	28
8.2.3 Förkunskaper och fortbildning .....	28
8.2.4 Genrekompetens .....	29
8.2.5 Vägledning i skrivundervisningen .....	30
9. Slutsatser .....	30
10. Vidare forskning .....	31
Referensförteckning .....	32

## **Bilaga 1**

# 1. Inledning

Skolans skrivundervisning kan se olika ut på olika skolor och i olika kommuner i landet. Därför har jag valt en speciell inriktning, nämligen genrepdagogen, som är en etablerad skrivdiskurs och metod i Australien. Det skulle därför vara intressant att ta reda på om den även är en användbar och etablerad metod i Sverige. Vikten av att tillägna sig olika skrivstrategier är avgörande för att läraren ska kunna bemästra olika situationer och utmaningar i skrivundervisningen. Att kunna behärska skrivning i olika sammanhang har en stor betydelse för elevernas framtida utsikter på arbetsmarknaden och deras självständiga liv i samhället. Det ställs höga krav på en god läs- och skrivkompetens, även i yrken där skrivande inte utgör den huvudsakliga arbetsuppgiften. Oroväckande är även elevernas försämrade PISA- och PIRLS-resultat i läsförståelse och skrivförmåga under 2000-talet (Lövgren och Forsberg, 2016 s. 2). Läs- och skrivförmågan hänger ihop i skolan. För att skriva behöver man kunna läsa. PISA-och PIRLS-undersökningar från 2012 visar att elevernas utveckling av skrivförmågan hejdas från och med femte klass (*Kommittédirektiv 2016:78*, 2016 s. 3). När eleverna når gymnasiet ligger deras läsförståelse under OECD-genomsnittet. En femtedel av de svenska eleverna nådde inte upp till basnivån i läsförståelse, som är grundläggande för fortsatt lärande.

Oavsett vilken orsak som ligger till grund för en alltför klen skrivförmåga, så är det viktigt att hänsyn tas till hur undervisningen ska anpassas beroende på elevens nivå i sin läs- och skrivutveckling. Svenskämnets syfte består enligt läroplanen i att eleverna ska arbeta med och utveckla sin förmåga ”att använda skönlitteratur och andra typer av texter” [...] Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv” (*Läroplaner*, 2011 s. 1). Det räcker inte att endast skriva en typ av text. De behöver arbeta med olika slags texttyper och lära sig förstå skillnaderna mellan dem. I *Kommentarsmaterialet till kursplanen i svenska* står det:

Alla elever i grundskolan ska också få undervisning om skrivstrategier, det vill säga hur man skriver olika slags texter, hur man bygger upp dem och hur den aktuella texttypens språk ser ut. Därför är strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag ett centralt innehåll i alla årskurser (2017 s. 10).

Det är väsentligt att eleverna lär sig skriva ordentligt för att senare kunna använda sina kunskaper i både offentliga och privata sammanhang. Sedan flera årtionden tillbaka har de nationella proven haft stort inflytande på hur skrivundervisningen läggs upp i skolan. För skrivforskningen har det länge varit ett tema att finna en förklaring på hur det står till med elevers skrivförmåga, framhåller Suzanne Parmenius Swärd, (2008 s. 36). Detta signalerar att elevernas skrivproblem länge diskuterats bland forskare, som undersökt men också skapat olika metoder för elevers skrivande för att lärare ska kunna använda dem i undervisningen. Det finns ett flertal skrivmetoder eller s.k. skrivdiskurser omlopp i skolan. Jag har valt att begränsa min studie till kanske den mest aktuella metoden under 2000-talet i skolorna: genrepdagogen.

Det finns mycket material som beskriver genrepdagogen i teorin. Det intressanta för den här studien är hur lärarna idag drar nytta av dessa teoretiska kunskaper i praktiken. Rapporten vill ge en verklighetsbaserad bild av lärarnas inställning till genrepdagogen som instrument i skrivundervisningen. I denna studie utgår jag ifrån Sydneyskolans genreteori och begrepp som är intressanta för resultatet.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att belysa i vilken utsträckning svensklärare har kunskaper om den teoretiska bakgrunden till genrepedagogiken, hur lärarna genomför sin undervisning med hjälp av denna metod och om metoden är deras didaktiska val. Syftet ska även belysa om svårigheten att tolka och använda genre i undervisningen.

- Vilka delar av genrepedagogiken använder sig lärarna av i sin undervisning?
- Varifrån inhämtar lärarna kunskap om genrepedagogik?
- Hur ser svensklärare på begreppet genre i undervisningen?

## 3. Bakgrund

I detta avsnitt behandlas olika synsätt på begreppet genre och vilka skillnader i betydelse som det omfattar. Därefter följer vad genrepedagogik innebär i teorin och slutligen hur processorienterade skrivmetoder och genre framskrivs i styrdokumentet.

### 3.1 Begreppet genre

Det finns många olika tolkningar och teorier kring begreppet genre. Detta avsnitt presenterar kort olika forskares definitioner av genre. Andra närliggande begrepp som texttyp, register eller diskurs analyseras inte med fördjupning. De nämns eller jämförs endast för att kunna särpräglade och förklara genren.

Genre är ett lånord från franska som betyder sort. I samband med svenskämnets arbetsmoment i skolan kan begreppet genre och dess betydelse vara svår att definieras entydigt, eftersom den används på olika sätt i olika sammanhang. Inom den traditionella litteraturvetenskapen används begreppet för att kategorisera de tre skönlitterära grundgenrerna lyrik, dramatik och epik, vilket kan bli komplicerat i svenskämnets skrivundervisning där begreppet genre används i betydelsen av typ av text, exempelvis recensioner, insändare, artiklar m.m. (Parmenius Swärd, 2008 s. 47). Inom språkvetenskapen delas genrer in i: berättande text, faktatext och argumenterande text, vilket är alltför otydligt i skrivundervisningen p.g.a. att en typ av text kan tillhöra flera genrer. Begreppet genre används ofta i olika vetenskapliga sammanhang och genrens beskrivning diskuteras av många forskare. Inom tillämpad språkvetenskap finns tre olika traditioner: den systemiskt-funktionella lingvistikens där forskningen fokuseras på faktaskrivande och skrivande i naturvetenskapliga ämnen, fackspråkforskningen där discourse community<sup>1</sup> ligger till grund och textens kommunikativa mål i samma genre är väsentlig, samt nyretorik där studier av skrivande och skrivundervisning är central och understryker genrens dynamiska drag (Nyström, 2000 s. 28). Inom litteraturvetenskapens receptionsforskning uppfattar Hans Robert Jauss<sup>2</sup> genre som sociala företeelser som är bundna till sätt att fungera i livssituationen medan Carolyn R. Miller<sup>3</sup> utifrån ett lingvistiskt synsätt representerar den nyretoriska skolan, som

---

<sup>1</sup> Discourse community – diskursgemenskap: En grupp av människor som har gemensamma kommunikativa mål och därmed en genremässig gemenskap (Catharina Nyström *Gymnasisters skrivande* 2000).

<sup>2</sup> H R Jauss 1921–1997. Litteraturvetare i Västtyskland/Tyskland och en av grundarna av receptionsestetik.

<sup>3</sup> Carolyn R. Miller är professor i retorik och teknisk kommunikation vid North Carolina State universitetet, USA.

sammanbinder en dialogisk syn på språkutveckling och lärande (Parmenius Swärd, 2008 s. 47–48). Man kan förstå situationskontexter genom att undersöka hur budskap förmedlas med hjälp av olika tecken i kulturella sammanhang och upprepade situationer. I detta förväntas ett socialt samspel för att kommunikationen ska fungera, d.v.s. att det finns en gemensam kod, en samling av normer, som förmedlas mellan sändare och mottagare. Genom konventionella språkdrag kopplas varje genre samman med en bindande textstruktur (Parmenius Swärd, 2008 s. 48). Catharina Nyström påpekar dessutom på den sociokulturella drivkraften som är ”avgörande i förvärvandet av kunskap” (2000 s. 28). Med andra ord förstärks genrekunskap i en grupp inom samma ämnesområde. En sociokulturell identitet skapas i gruppen i samband med att lära in genrer. Begreppet genre kan avrundas med att den har genomgått en dynamisk och föränderlig utveckling i motsats till att bli en stabil formenhet (Nyström, 2000 s. 27).

Nu kan vi dra slutsatsen att en homogen definition eller normalisering av begreppet genre ännu inte finns. Frågan är hur vi förklarar definitionen av ett genrebegrepp i skolans skrivundervisning? Hur avgränsar vi definitioner av genrebegreppet? I skolans alla ämnen brukar texttyperna: berättande, beskrivande, instruerande, förklarande och argumenterande mer eller mindre förekomma (Liberg, 2008 s. 12). I läroplanen i svenska står det att eleven ska utveckla ”Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier” (*Läroplan*, 2011 s. 161). Eftersom detta begrepp definieras på olika sätt, kan följden bli en svårighet att tolka läroplanen. Nyström argumenterar för ”ett dynamiskt och kommunikativt genrebegrepp i skolkontexten” (2000 s. 29–30), men det måste anpassas efter de kommunikativa målen i skolskrivandet. Hon framhåller att avgränsningen måste göras från närliggande begrepp för att kategorisera genre som ett homogeniseringsbegrepp<sup>4</sup>. Hon föreslår exemplen: texttyp, register och diskurs. Av dessa tre begrepp är texttyp i relation till genre relevant att diskutera i skolkontext, eftersom delar av flera olika texttyper kan finnas i en hel text som står för en särskild genre.

Nyström framhåller att genre är en klass av texter, ”ett funktionellt inslag i en kommunikationssituation som ofta kan identifieras utifrån den situation där den förekommer” (2000 s. 49). Språkbrukaren kan i sin närvaro av en språksituation känna igen och namnge genren när den påträffas. Nyström (2000 s. 50–52) har i sitt datamaterial delat in tre allomfattande kategorier av genrer. Den första kategorin består av genrer som efterliknar språket i verkligheten, s.k. ”språkverkligheten”, t.ex. personligt brev, recension m.m. På sätt och vis tillhör skolan denna verklighet, men avgränsas genom sina kommunikativa villkor som anpassas efter de språkliga aktiviteterna, vilka berör kunskapsutveckling i en bestämd gemenskap i klassrummet. Den andra kategorin utgörs av genrer som är utmärkande för gymnasieskolans diskursgemenskap som berör läromedel och prov, t.ex. utredande uppsats. Den tredje kategorin av genrer har ingen direkt anknytning till en särskild grupp av texter t.ex. punktsammanfattning. Parmenius Swärd förhåller sig till skrivsätt efter Berges förslag ”skrivmåte” i norskkämnets skrivaktiviteter. ”Skrivsätt” (skrivmåte) är egentligen en beskrivning av den typ av skrivhandlingar som leder till texter som är resultatet av elevers faktiska uppgiftslösning” (2008 s. 50). Ska man utgå från forskaren Seymore Chatman (1990 s. 10), så ska begreppen texttyp och genre åtskiljas. Genre är kombinationer av texttyper eller speciella subklasser. Nyström (2000 s. 30) förklarar sitt

---

<sup>4</sup> Minskad variation av begreppet.



synsätt på skillnaden mellan genre och texttyp. För att kunna skilja en text från andra texter, görs en analys av textens språkliga drag. Textdragen bildar texttyp i en hel text. Den mest framträdande texttypen i en heltext förknippas med en genre, t.ex. den berättande texttypen förknippas med novell och den argumenterande texttypen med tidningsledare. Det finns två överordnade texttyper som är mest framträdande i svenskämnet, den diskuterande och den berättande, och en mindre framträdande texttyp, den redovisande texttypen (Nyström 2000 s. 76–77).

### 3.2 Sydneyskolans genre och pedagogiska framväxt

I det här läget kan vi lägga märke till att uppfattningar om genreteorier skiljer sig mycket åt trots att de är likartade genom att de betonar skrivandets och lärandets sociala sätt, men att det enligt Per Holmberg (2008 s. 2) finns olika gränssnitt mellan social kontext och text. Både den amerikanska nyretoriska genreläran och den australiska genreskolan s.k. Sydneyskolan är två genrepedagogiska teorier som arbetat för att klarlägga begreppet genre för att fungera som vägledning i den samtida skrivpedagogiken i skolor. De framförallt utmärkande dragen mellan nyretorikens och Sydneyskolans genredefinition synliggörs genom att Sydneyskolan avgränsar tydligast med textdrag för olika texttyper, s.k. skolgenrer. Holmberg beskriver textdrag genom ”att ringa in ett antal grundläggande framställningsformer: beskrivning, berättelse, återberättelse, förklaring, ställningstagande och instruktion” (2008 s. 2). Detta kan förstås som en kollektion av närliggande texttyper som kategoriseras enligt vetenskapliga kriterier. Ex. kan referat kategoriseras under återberättelse. Kriterierna för avgränsningarna beror på i vilket sammanhang texten relateras till; d.v.s. textens syfte och funktion med hänsyn till strukturella, lexikaliska och grammatiska kännetecken. Till skillnad från Sydneyskolan avgränsar nyretorik social kontext och text, som tidigare nämnt, genom sociala handlingar i återkommande situationer och kulturella sammanhang. Avgränsningarna sker med andra ord genom typer av texter: ”t.ex. signalement, kåseri, polisrapport, expertkolumn, insändare, recept etc.” (Holmberg 2008 s. 2). Holmberg föredrar att kalla Sydneyskolans genrebegrepp för textaktiviteter (TA) för att avskilja från är den nyretoriska innebörden av genre (2008 s. 3). Han nämner tre skillnader

1. En TA återkommer i olika slags situationskontexter, medan genre är mer bunden till en viss slags social situation.
2. TA realiseras typiskt i en textdel, medan genre betecknar hela texter.
3. TA har typiskt en mer fast makrostruktur, d.v.s. den är ”staged”<sup>5</sup>, medan det är betydligt svårare att generalisera om strukturen för t.ex. insändare (2008 s. 3).

Inbörden av ”staged” är att en genre består av olika bindande steg. Enligt Catharina Nyström Höög (2010 s. 41–42) har betydelsen av begreppet genre ett närmare förhållande till texttyp än det nyretoriska begreppets betydelse. Nyström Höög (2010 s. 41) använder genrebegreppet enligt den nyretoriska traditionen, men har prövat att använda Holmbergs exempel på textaktivitetsanalys och invänder att det finns problem i skillnaden mellan textaktiviteterna "Förklaring" och "Beskrivning". Textaktiviteten "Beskrivning" kan ligga inbäddad i andra textaktiviteter, t.ex. "Berättelse" och "Förklaring" och textaktiviteten "Förklaring" kan ligga inbäddad i textaktiviteten "Ställningstagande" om den innehåller ett objektiva textdrag. Holmberg (2012 s. 234) framhåller att det finns nackdelar att granska elevers texter när de inte helt följer de steg som analysverktyget textaktiviteter utgår ifrån. Ännu svårare kan det bli om

---

<sup>5</sup> ”Med ”staged” avses den funktionellt motiverande makrostruktur som enligt Sydneyskolan är det textdrag som tydligast skiljer den ena genren från den andra” (Holmberg, 2008).

undervisningen inte är inriktad på genreskolans, d.v.s. Sydneyskolans ideal om utvalda steg. Används verktyget textaktiviteter finns fördelar, menar Holmberg (2012 s. 234). I pedagogiska sammanhang kan det vara av stor betydelse att analysmetoden utmärker hela texter och deras struktur, och att det ges utrymme åt texternas syften.

Lennart Hellspong och Per Ledin (1997 s. 24f.) poängterar att en genre kan utvecklas och förändras över tid. Med andra ord kan en genre känneteckna en viss historisk tidsperiod, finna sig till rätta i en viss verksamhet och smälta samman i en annan genre. Genren uppger hur en text utformas inom ett visst område och förankras till en social textsort. Till skillnad från texttyp, som endast är ett beskrivande begrepp, fungerar genre som både beskrivande och föreskrivande begrepp. Ledin (2001 s. 31f.) framhåller att eftersom texter kan innehålla delar av olika språkliga överenskommelser och olika typer av genre, kan det vara en fördel att bygga upp en texttypologi med klassificeringssystem för sakprosatexter. Det finns ett troligt samband mellan textuella och sociala förhållanden och därför är det viktigt att analysera enskilda språkliga inslag i stället för textens helhet. Ledin (1997 s. 11) förklarar hur brukstexter kan kategoriseras genom att göra skillnad mellan utpräglade texttypologier och genreindelningar. För att få fram definitionsmässiga egenskaper för en texttypologisk beskrivning i grunden, så kan man utgå ifrån några utgivna kriterier. Kriterierna kan vara utomspråkliga, t.ex. medium, funktion, författare, publik m.m. eller inomspråkliga som kan grupperas i fyra språkliga texttyper, d.v.s. berättande, beskrivande, argumenterande och utredande framställning.

### 3.2.1 Innebörden av genrepedagogik i teorin

Den viktigaste målsättningen för genrepedagogiken är att skapa medvetenhet om olika genrer. Det sker genom att bygga upp en baskunskap om genre i skrivundervisningen för att åstadkomma en utveckling av skrivförmågan. Eleverna besitter redan en omedveten genrekompetens som präglas av deras uppväxt i samband med sociala situationer. Denna kompetens av genrer kan genom vägledande genrebaserad kunskap och dess språkmönster göra eleven medveten om syftet med en text och dess språk och struktur i ett ”top down”-perspektiv (se bilaga 1, figur 3). Det är en modell som visar hur man kan dekonstruera, d.v.s. ta isär delar av texten och stegvis studera och samtala om varje del enskilt för att få fram hur de medverkar till textens syfte. Johansson och Sandell Ring framhäver ”Genrepedagoger menar att en medveten kunskap om hur språket fungerar i olika sammanhang underlättar för eleverna att lära sig språket och att lära sig på språket” (2015 s. 26). Genom att upptäcka mönster i modelltexters delar utvecklas ett gemensamt språk i klassen s.k. metaspråk, d.v.s. att tala om språk på ett gemensamt språk. På så sätt får eleverna engagera sig stegvis i både textens struktur och språkliga drag.

Sydneyskolans genrepedagogik baseras på tre delar: teori om språk, Vygotskijs<sup>6</sup> sociokulturell perspektiv som ingår i teori om lärande och cirkelmodellen. I delen med cirkelmodellen ingår även Martins<sup>7</sup> och Rotherys<sup>8</sup> skolgenrer (se bilaga 1, figur 2).

---

<sup>6</sup> Lev Semjonovitj Vygotskij 1896 – 1934. Pedagogisk teoretiker i Ryssland/Sovjetunionen som framförde idén ur sociokulturellt perspektiv om att mänsklig utveckling sker i samspel med individens omgivning mer än att det är en oberoende individuell process. Han såg omgivningen som avgörande för individens utveckling och prestation. Alla människor lär sig hela tiden i alla sociala sammanhang, och lägger tonvikten på vad snarare än om en individ lär sig. Han skrev *Tänkande och språk*.

<sup>7</sup> Jim Martin, professor i lingvistik vid universitetet i Sydney.

<sup>8</sup> Joan Rothery, pedagog och forskare i skrivutveckling som utvecklade cirkelmodellen och skolgenrer tillsammans med Jim Martin.

Vygotskijs sociokulturella perspektiv (se bilaga 1, figur 1 och 2) är grunden i processororienterad skrivundervisning som handlar om lära om samarbete, den närmaste utvecklingszonen och stöttning. Kommunikationens syfte, oavsett i skrift eller tal, vägleder valet av genre. För att realisera syftet med en text används olika genres språk och struktur som ett hjälpmedel åt talaren eller skribenten. ”När vi ska skriva och tala väljer vi de språkliga mönster som passar bäst för syftet med det vi vill framföra, med situationen vi befinner oss i, ämnet vi talar eller skriver om och den mottagare vi har” (Johansson & Sandell Ring, 2015 s. 25). Det ämnesspecifika språket i skolans traditionella undervisning sker i kontakt med läroböcker och på tavlan, men för att underlätta inläringen av det ämnesspecifika språket genom den genrepedagogiska diskursen, förklaras begrepp stegvis för att utveckla elevernas vardagsspråk till ett kunskapsrelaterat skolspråk.

För att kunna driva igenom genrepedagogikens cirkelmodell (se bilaga 1, figur 4) och genomgå faser krävs en lärarstyrd undervisning. Läraren måste vägleda eleverna genom en introduktion om att bygga upp kunskap om genre, sedan modellera och dekonstruera texter, bygga upp gemensamma konstruktioner av texter och slutligen låta eleverna själva konstruera sina texter.

Hallidays<sup>9</sup> systemisk-funktionella grammatik (se bilaga 1, figur 2) utgår från språket som verktyg för kommunikation. I denna sociala kommunikation byggs ett språkligt teckensystem upp som binder samman språk och kontext. Språket utvecklas beroende på sociala sammanhang som människor har en relation till. För att göra eleverna medvetna om olika språk i olika sammanhang krävs det att tala på ett gemensamt språk för att beskriva ett språk. Eleverna kan på så vis lära sig förstå språkliga drag och textens struktur i sitt skrivarbete som förklaras på det gemensamma ämnesspråket.

### 3.3 Processororienterade skrivmetoder i svenskämnets kursplan

Vygotskijs tankar om språkutveckling spelade inte bara en stor roll för den socialt inriktade forskningen, utan stärkte den processororienterade skrivpedagogiken i allmänhet med sina tankar om att en dialog bildas genom att språk och tanke hänger samman (Nyström, 2000 s. 18). Den processororienterade skrivpedagogiken fick effekt i Sverige under 1980-talet efter att den uppmärksammats i samband med det amerikanska projektet ”The Bay Area Writing Project” i Lärartidningen (Nordmark, 2014 s. 32) 1983. The Bay Area Writing Project anses vara den processororienterade skrivpedagogikens ursprung (Nyström, 1996 s. 2). Det var främst John Dixon i USA som drev forskning kring den processinriktade skrivpedagogiken framåt och de pedagogiska ledarna James Gray och Mary K. Henly som höll skrivkurser i ”The Bay Area Writing Project” (Palmér, 2013 s. 11). Även i England började den processororienterade skrivpedagogiken visa sina framsteg via James Britton, en förespråkare med ”[...] pietistisk<sup>10</sup> syn på språkutveckling enligt vilken individen är aktiv och inifrånstyrd och språket utvecklas i ett dialektiskt samspel mellan individen och den yttre miljön (i motsats till en behavioristisk syn på individens lärande)” (Palmér, 2013 s. 11). Många skrivpedagogiska forskare i Sverige började intressera sig för och uppmärksamma detta projekt, som behandlade processororienterad skrivpedagogik,

---

<sup>9</sup> Michael Halliday, 1925 – 2018. Engelsk-australisk lingvist verksam vid Universitetet i Sydney som utvecklade den systemisk-funktionella grammatiken.

<sup>10</sup> Pietistisk – påverkad av den schweiziska psykologen Jean Piaget (1896–1980).

vilket ledde till bl.a. lärarfortbildning och skrivkurser. Detta har haft som följd att den processorienterade tankegången har utvecklats till skrivandets arbetsprocesser genom skrivstrategier, som idag finns angivna i gymnasieskolans kursplaner i svenska, betonar Nyström (2000 s. 18).

- Svenska, ämnets syfte: Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt (*Läroplaner*, 2011, s. 161).

Anne Palmér understryker även ”Den retoriska arbetsprocessen är ett annat kunskapsområde som betonas i det nya svenskämnet, dels i utvecklingsmålen, dels i den inledande texten om ämnets syfte” (2013 s. 43). Det synliggörs i ämnets syfte:

- Undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd (*Läroplaner*, 2011 s. 160).

I ämnets centrala innehåll ”genomföra [...] skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt” framträder det funktionella perspektivet på skrivande (Palmér, 2013 s. 43). Detta kan relateras till genrepedagogikens systemisk-funktionella grammatik<sup>11</sup>.

I gymnasiet läroplan anges genre och texttyper uppdelade i litteraturvetenskaplig inriktning resp. språkvetenskaplig inriktning. Begreppet genre motsvarar den litterära delen i svenskämnet. Se nedanstående exempel.

- Jämförande analys av hur olika teman, till exempel familjen, döden, krig och naturen, har skildrats på olika sätt till exempel i skönlitterära verk från olika tider och kulturer eller i olika genrer (*Läroplaner*, 2011, s. 3).

Den språkvetenskapliga delen i svenskämnet motsvaras av begreppet texttyp. Den kan i samband med skrivande i sin tur bestå av t.ex. en utredande text med debatterande inslag. Denna överlappning av texttyper kan motsvara t.ex. ett blogginlägg. Se nedanstående exempel.

- Skriftlig framställning av utredande och argumenterande texter. Normer och stildrag som hör till dessa texttyper.

Denna uppdelning av genre i litteraturvetenskap resp. texttyp i språkvetenskap hänvisas till det traditionella perspektivet där Jauss uppfattar genre som sociala företeelser som är bundna till sätt att fungera i livssituationen och Millers lingvistikiska synsätt som sammanbinder en dialogisk syn på språkutveckling och lärande.

I gymnasiet kursplan finns det även kännetecknen på samskrivning, även kallat kamratbearbetning, vilket kan ses som ett genrepedagogiskt element, taget ur den gemensamma konstruktionen i cirkelmodellen.

---

<sup>11</sup> Systemisk-funktionell grammatik fokuserar på språk och kontext, språket som verktyg för kommunikation och grammatik som betydelseskapare (Johansson & Sandell Ring, 2015).

- Undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd. I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen (*Läroplaner*, 2011 s. 1).

I kursplanens centrala innehåll och i kunskapskraven i svenska, framstår tydligt att det är den berättande, den utredande, den vetenskapliga men framförallt den argumenterande texttypen som är favoriserade, trots att skrivundervisningen kan bestå av andra texttyper (Palmér, 2013 s. 45).

- Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier (*Läroplaner*, 2011 s. 162).

I kursplanen står texttyperna: argumenterande, utredande, berättande text samt texter av vetenskaplig karaktär eller den vetenskapliga texttypen angivna. Text av vetenskaplig karaktär kännetecknar att man använder ett vetenskapligt språk i en utredande eller en argumenterande text. Den vetenskapliga texten kan bestå av inslag av olika texttyper.

- Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär (*Läroplaner*, 2011 s. 176).
- Skriftlig framställning som anknyter till den vetenskapliga texttypen och som behandlar någon aspekt av svenskämnet (*Läroplaner*, 2011 s. 15).

För att avgränsa homogeniseringsbegreppet genre, har forskare framlagt olika genredimensioner. Sedan har en huvuddefinition lyfts fram i kursplanerna med en beskrivande form, närmare bestämt vilken typ av text det gäller. De typer av texter som anges i gymnasiets kursplan för svenska är argumenterande, berättande, utredande texter samt texter av vetenskaplig karaktär. Ann-Christin Randahl (2014 s. 33) betonar, genom att hänvisa till Catharina Nyströms avhandling *Gymnasisters skrivande* (2000), att det finns en översikt över ett genrelandskap, som används i svenskämnet, som utgörs av narrativa texter, utredande och argumenterande texter samt faktaredovisningar av typen bokrecension eller olika slags litteraturredovisningar. Här nedan ser vi ett exempel på att begreppet genre inte definierats annorlunda i kursplanen, eftersom prosa, lyrik och dramatik är fasta begrepp med tydliga avgränsningar, som är klassificerade som genre inom litteraturvetenskapen.

- Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik (*Läroplaner*, 2011 s. 176).

I litteraturkunskapskraven avgränsas de skönlitterära genrererna i prosa, poesi, eller drama trots att genre i litteraturen inte heller är ett enhetligt begrepp i skrivundervisningen. Det kan även urskiljas en genre inom en genre t.ex. fantasy inom prosa. Texttyper i litteratur kan även överlappas t.ex. i skönhetslitterära åsiktstexter. Tolkningen av genre och texttyper kan därför leda till ett ifrågasättande.

## 4. Aktuell forskning

Det som kännetecknar genrepdagagogik är att olika avvikande former av systemisk-funktionell grammatik införs som ett metaspråk för skolans textsamtal. Efter att den processinriktade skrivundervisningen i Australien väckt mycket missnöje, utvecklades

den sociosemiotiska genreteorin (SFL) i slutet av 80-talet och i början av 90-talet för pedagogiska syften (Sandell Ring 2008 s. 14). Målet i Australien var att utveckla elevers språkfärdigheter.

## 4.1 Argument för och mot genrepdagagogik

Utifrån Hallidays systemisk-funktionella lingvistik grundlades genreskolans modell s.k. Sydneyskolan av Martin och Rothery som skapade genre-cirkeln. ”En viktig och framträdande roll för att kunna lära sig läsa och skriva och förstå olika genrer är att kunna reflektera över själva språket, hur det är uppbyggt och hur det används i olika sammanhang”, betonar Anniqa Sandell Ring (2008 s. 19). Eleverna ska ha ett sätt att kunna granska texter och förstå olika genre som är karakteristiska för deras kultur. Därför utvecklade Martin och Rothery en pedagogik som skulle hjälpa dem på vägen att ta fram egna texter i respektive genre. Det var tänkt att förstå textens uppbyggnad och funktion och inte bara kopiera befintliga texter. Det är viktigt att eleverna fokuserar sig på språkets regler samtidigt som de visar sin vilja att skriva. Kritikerna mot genrepdagagogiken önskade mer processkrivning i skolan. De framhöll att eleverna lär sig skriva när de får skriva fritt. Ett problem som den lingvistiska forskaren Jim Martin inser med detta är att inte alla elever kan skriva egna texter i en tidig ålder (Sandell Ring, 2008 s. 24). Endast de redan framgångsrika medelklasseleverna gynnas av processkrivningen medan vissa elever från lägre samhällsklass behöver extra stöttning för att komma igång med sitt skrivande. Genom Martins genrepdagagogiska modell kan även de med sämre förutsättningar gynnas.

Man kan fråga sig vilken betydelse genrepdagagogiken har i dagens skrivundervisning. Holmberg framhäver främst orsaken ” [...] för att tackla pedagogiska frågor som blir akuta i klassmässigt eller etniskt segrerade samhällen” (2012 s. 239). Genrepdagagogik beskrivs som ett typiskt fall där teoriutveckling tagit fart i samband med att skolans praktik har fått möta utmaningar. Efter att genrepdagagogiken började användas med framgång i australiensiska skolor på 1980-talet, spreds den i skolutvecklingsprojekt både i Sverige och i övriga världen. Det blev allt viktigare att framhäva flerspråkiga elevers möjligheter att utvidga sitt personliga berättande med en ” [...] repertoar av olika skriftspråkliga framställningsformer [...] ” (Holmberg, 2012 s. 239). Det är tänkt att den genrepdagagogiska modellen ska falla in naturligt i undervisningen och vara en förutsättning i det språk- och kunskapsutvecklande göromålet i varje skolämne. Vikten läggs vid språkliga aspekter för att elever ska utveckla sin språkförståelse, och sätta det i ett sammanhang till följd av att använda sina kunskaper i det verkliga livet (Gibbons 2016 s. 139).

Trots genrepdagagogikens aktningvärda inflytande som undervisningsmetod finns risker att läraren förlorar det vidsträckta perspektivet på de didaktiska frågorna om innehåll och undervisningsformer när denne fokuserar sig för mycket på metoden (Liberg, 2008 s. 21). Hon varnar för att använda sig för mycket av genrepdagagogiken och på så sätt instrumentalisera metoden i sin undervisning. Även Mariana Sellgren instämmer att den genrepdagagogiska metoden kan bli instrumentell och ”att eleverna drillas in strikta textmönster med språkliga formkrav och att detta sätt att arbeta med skrivande leder till ett reproducerande av genrer och av redan befintlig text” (2011 s. 18).

Skolan är den plats där eleverna bekantar sig med texter i läroböcker, vilka ofta skriver mycket omfattande i sina respektive ämnen och kringgår sakprosans lämpliga egenskaper och förutsättningar. Hellspong och Ledin (1997 s. 28) är tveksamma till skolans utveckling av elevernas genrekompetens och undrar om den gynnar något mer än bara skoluppsatser. Eftersom textsorter hämtas i form av förlagor inom det här området och skrivs i skolans miljö, är det problematiskt att kunna efterlikna en äkta skrivsituation, där verklighetsbaserade textsorter finns till förfogande. Nyström (2000 s. 26) belyser om problemet med att skriva skoluppsats. Skoluppsatsen är en genre som endast utförs i skolan. Den har ingen del av ett normalt socialt sammanhang där en genre har en kommunikativ funktion. Skoluppsatsen blir en ritualgenre som utgörs av att skriva uppsatser som efterliknar t.ex. debattartiklar eller tidningsledare, d.v.s. att man skapar en låtsasgenre i skolans skrivundervisning (Nyström, 2000 s. 26). Hellspong och Ledin (1997 s. 29) ser det som angeläget att skolan främjar inläringen om prosans olika former för att utveckla elevernas läsförståelse i stället för att lägga för stor vikt vid pedagogiska texttyper i undervisningen. För att öka elevernas genrekompetens är det därför viktigt att förlagor binds samman med sociala omgivningar i motsats till formella framställningsmönster. Med hänsyn till språkundervisningen är det viktigt att förlagorna motsvarar verkligheten med tanke på vårt mångkulturella samhälle, där genrens normer förändras beroende på kultur. Pauline Gibbons (2016 s. 144) menar att cirkelmodellen bara är en samling av exempeltexter för varje genre som eleverna uppmanas följa. Eleverna får övning i att föra anteckningar och att leta rätt på, sammanfatta och tolka information. Det är förmågor som efterfrågas i kursplanernas kunskapskrav säger Gibbons vidare (2016 s. 142). Bara för att det finns explicita strukturer och förväntningar på eleverna, så betyder det inte att man begränsar deras kreativitet och självständiga skrivande.

## 4.2 Knutbyprojektet - för- och nackdelar med genrebaserad undervisning

Eija Kuyumcu delar inte Gibbons uppfattning. Hon gjorde en undersökning *Utvärdering av Knutbyprojektet*<sup>12</sup> i en skola 2007 som gick ut på att införa genrepedagogik i undervisningen. I denna undersökningen framkom att användandet av alltför många förberedda mallar, textmodeller med textens språkliga eller grammatiska inslag tog över elevernas kreativa förmåga. På så sätt kan skrivandet bli för teknisk eftersom textens form får större betydelse än textens innehåll.

I undersökningen ser lärarna kritiskt på tidsaspekten, framlägger Kuyumcu (2011 s. 53). För cirkelmodellens fyra faser för undervisning och lärande uppfattades tiden inte som tillräcklig och kunde leda till lärarnas stress. Det visade sig att lärarna fick disponera övrig tid åt introduktion och praktiskt arbete med aktuell genre. Till följd av tidsbristen som gjorde att genrepedagogiken inte fördjupades, blev elevernas kunskaper inte tillräckliga för att påbörja skrivandet av individuella texter. Kuyumcu tillägger att ”Vissa klasser skulle ha behövt mer tid för att arbeta med den berättande genren än vad som möjliggjordes av schemat för planeringen” (2011 s. 53). Britt Johansson och Anniqa Sandell Ring är inne på samma linje som Kuyumcus projektutvärdering visar. Cykeln för undervisning och lärande är tidskrävande eftersom eleverna har svårt för att anteckna, sammanfatta och tolka information (2015 s. 36). Därför behöver elever möta textmodeller flera gånger för att få kunskaper om genren. Även australiensisk kritik har

---

<sup>12</sup> Undersökning om genrebaserad undervisning i en F-6 skola 2011.

riktats mot cirkelmodellen i fråga om tid. Forskarna Sally Humphreys och Lucy Macnaughts (2011 s. 112) pekar på samma sak när det gäller tidsaspekten. Otillräcklig tid för elevernas stöttning har konsekvenser för deras rätt att bygga upp genrekunskaper. Lärarens stöttning bör alltså ske genom ett flertal genomgångar av samma textgenre samt skrivande av gemensamma texter. Humphrey och Macnaught skriver "Time pressure is also keenly felt by students as their courses demand rapid synthesis of new field knowledge" (2011 s. 112). Tidspressen märks hos eleverna när ett kunskapsområde i deras kurser sammanställs för snabbt. Detta kan få till följd att studenternas självförtroende kan påverkas i sitt samarbete i klassrummet. Gibbons" (2016 s. 142) som är en förespråkare för genrepedagogiken, är överens om att cirkelmodellen är tidskrävande men att eleverna får lära sig mycket om genre och skrivande. Hon framhåller att cirkelmodellen ska användas som ett verktyg för att främja elevernas medvetenhet av genrens skrivkonventioner, som eleverna ska kunna använda kreativt för egna syften i framtiden.

Kuyumcu (2015 s. 128) tar även upp frågan om lärarnas förkunskaper i samband med det genrepedagogiska arbetssättet. I hennes undersökning tvivlar lärarna i Knutbyskolan på sina förkunskaper och känner ett behov av fortbildningsinsatser. Genrepedagogiken behöver ta fram starkare stöd för lärare genom att t.ex. lägga förslag på hur eleverna ska kunna aktiveras och bli mer intresserade av att arbeta med framställningsformer. Knutbyskolans lärare i undersökningen gav återkoppling på elevernas texter, men fick ingen återkoppling tillbaka från eleverna. Det kunde upplevas som tråkigt och ensidigt textproducerande. Kuyumcu tillägger

För att motverka sådana upplevelser hade handledarna i Pedagogiskt forum kunnat ta större ansvar för att kommentera och ge återkoppling till elevtexterna, eftersom projektledarens tid inte hade räckt till (2015 s. 135).

I Kuyumcus (2013 s. 20) klassrumsobservationer i Knutbyprojektet visade det sig att eleverna utvecklades positivt och att de flesta lärare var positivt inställda till att använda genrepedagogik, men mycket berodde på hur lärarna kunde använda sig av den genrebaserade undervisningsmodellen. Resultatet i hennes undersökning visade att lärarnas genrebaserade kompetensutveckling hade betydelse. Ju mer kunnig lärare var i denna undervisningsmodell, desto mer effektiv blev elevernas lärande genom att skrivuppgifternas kvalitet blev märkbart bättre. Detta stämmer överens med Johanssons och Sandell Rings (2015 s. 31) synpunkt på att cykeln erbjuder explicita stöd åt eleverna som gör att de kan prestera bättre. Ju mer kunskap läraren har om cirkelmodellen och hur de olika faserna kan angripas, desto bättre stöd får eleverna. Risker finns att undervisningen kan utvecklas till att bli för lärarledd, då lärarens roll har stor betydelse i skrivundervisningen (Kuyumcu, 2013 s. 20). Enligt cirkelmodellen borde kontrollen över det gemensamma skrivandet fördelas jämnt mellan elever och lärare. I detta sammanhang ställer sig Humphrey och Macnaught frågan hur mycket kontroll en lärare bör ha över elevens textproduktion. "Our experience of working with pretertiary, undergraduate and postgraduate level students indicates that the degree of teacher control varies immensely" (2011 s. 111). Humphreys och Macnaughts erfarenhet med att arbeta i olika årskurser visar att omfattningen av lärarnas kontroll i undervisningen varierar stort. Meningen är att läraren ska fungera mer som en vägledare än en ledare. I sammanhang då eleverna känner sig mer säkra med ämnesområdet och bekant med samarbetets process, kan lärarens ledarroll övergå till att vara mer stödjande och tydlig. Holmberg (2012 s. 240) har synen att genrepedagogiken bör stärka lärarens roll i elevernas gemensamma klassrumsskrivande före individuellt skrivarbete. Utan ett



lärarstyrt skrivande överges kontrollen åt eleverna som själva får organisera sin texts riktlinje.

## 5. Metod

I detta avsnitt presenteras och beskrivs studiens tillvägagångssätt och material i form av metod, val av metodansats, urval, genomförande, bearbetning av data, etiska riktlinjer och validitet och reliabilitet.

### 5.1 Kvalitativ metod

För att göra en kvalitativ undersökning krävs att forskaren möter sina informanter i form av direktkontakt. I en intervju är möjligheten större att få svar än i t.ex. ett frågeformulär där informanten kan undvika att fylla i sitt svar (Larsen, 2009 s. 26–27). Det undersökta fenomenet kan i en intervju ge mer kompletterande information genom följdfrågor samt missförstånd kan lösas. På så vis kan forskaren få en helhetsbild och förståelse för fenomenet för att sedan förklara resultatet. Detta innebär att den kvalitativa undersökningen kan garantera hög validitet.

### 5.2 Val av metodansats

Enligt Fejes och Thornberg (2015 s. 30) är metodansats inte detsamma som metod. Det är i början därför viktigt vilken metodansats efter definierat fenomen och preliminär problemställning som ska väljas före valet av datainsamlingsmetod. I denna studie har ett val av fenomenografisk metodansats gjorts. Den har avsikten att lyfta fram människors sätt att uppfatta och förstå omvärlden genom att uppmärksamma om variationer i stället för likheter, säger Dahlgren och Johansson (2015 s. 162). Med andra ord utvecklas vår förståelse av ett fenomen livet igenom och vår förståelse av fenomenets innebörd förändras över tid. Denna beskrivning av fenomenografi stämmer väl överens med den typ av verktyg som kan användas för att få ut information om fenomenet genrepedagogik med hänsyn till mitt syfte och mina frågeställningar. Dahlgren och Johansson (2015 s. 165) framhäver att undersökningens frågor ska vara formulerade på ett sätt som efterfrågar hur informanterna uppfattar fenomenet. Intervjufrågorna i denna studie är utformade för att framhäva informanternas uppfattningar och är därför halvstrukturerade och tematiska som utvidgar samtalet med innehållsrika svar för en kvalitativ analys, vilket Dahlgren och Johansson belyser om (2015 s. 166).

### 5.3 Genomförande

För genomförandet valdes standardiserade intervjuer som dock inte var begränsade av fasta svarskategorier, utan där informanterna själva kunde formulera sina svar (Larsen, 2009 s. 46). För att genomföra denna studie har intervjufrågorna formulerats utifrån studiens syfte och frågeställningar. Enligt Widén (2015 s. 182) ska bearbetning av data kunna associeras med att utforma ett hantverk genom att frågorna ses som ett verktyg. Detta innebär att intervjufrågorna var noggrant utformade med tillhörande genrepedagogiska figurer (se bilaga 1) som kunde stärka informantens föreställning av den genrepedagogikens uppbyggnaden. I detta samband kunde element pekas ut på figurerna som handlade om deras undervisning. De kunde därför ge lönsamma och

informationsrika svar. Dessa frågor kunde leda till följdfrågor för mer fördjupad information. Informanten hade på så vis möjlighet att utveckla, återkomma och tänka ut mer information under intervjuens gång. Intervjuerna genomfördes med fyra informanter. För varje informant var intervjufrågorna desamma och listades i en specifik ordningsföljd i ett dokument. Undantag i frågornas ordningsföljd gjordes beroende på om följdfrågor lades till spontant under intervjun. Följdfrågor i intervjuer kan ge fler informationsgivande svar som tillför kvalitet genom att frågeställaren visar sin kunskap om sitt ämne. Det skapas ”en specifik relation mellan forskaren och det som beforskas” (Fejes m.fl., 2015 s. 20). För att få så ärliga och spontana svar som möjligt av informanterna, avslöjades inga frågor före intervjun.

I början av intervjuernas genomförande inleddes frågorna med en kort bekantskapsgörande dialog om svensklärarens relation till uttrycket genrepdagagogik och något om min tidigare litteraturstudie som kunde relateras till mitt ämnesval i denna empiriska studie. Därtill förtydligade jag även de etiska riktlinjerna. Genom en sådan uppvärmning kunde informanterna vara avspända och svara fritt utan att behöva känna sig påträngande. Informanternas svar antecknades för hand och renskrevs i efterhand på datorn. Varje intervju fördes in i ett enskilt dokument där jag redan hade förberett frågorna före intervjutillfällena. Med andra ord transkriberades informanternas svar direkt från tal- till skriftspråk efter intervjuerna till fullständiga meningar för att öka förståelsen för svarens innehåll och deras sammanhang. För att exakt kunna kontrollera att renskriften stämde överens med mina anteckningar, kunde jag återkoppla till informanterna vid renskrivningen och fråga i efterhand om eventuella osäkerheter om informantens yttranden. På så vis kunde ingen information utelämnas. Intervjuerna utfördes i tre fall av fyra i små grupprum i resp. skola där intervjun kunde föras utan avbrott. I det fallet då inte intervjun kunde genomföras i form av ett fysiskt möte i en skola, gjordes ett videosamtal via högskolans Connect-plattform där det inte var tekniskt möjligt att spela in samtalet. Upplevelsen med informanterna under intervjutillfällena var positiva eftersom de kände att de kunde bidra med information, oavsett om de kunde besvara eller inte besvara alla frågor.

## 5.4 Urval

Målgruppen bestod av legitimerade svensklärare på gymnasienivå eftersom studien fokuserar på skrivundervisningen i gymnasieskolan. När urvalet gjordes, skickades ett mail ut till min VFU-skola med bifogat informationsbrev. Detta underlättade till en början eftersom jag redan skapat goda arbetsrelationer med svensklärare i detta gymnasium. Detta innebar att det första och andra intervjutillfället kunde ske på ett avspänt sätt som gynnade både informanternas förtroende och öppenhet att ge information. Därefter sökte jag fler svensklärare för att kunna jämföra fler informanters svar. Fler mailutskick med bifogat informationsbrev gjordes. Vid gymnasieskolor där jag inte har några personliga kontakter, var responsen låg, däremot ökade den när jag utnyttjade kontakten med min VFU-handledare i mitt andra ämnesval i en annan skola. Jag lyckades även genom en närstående kontakt inom skolverksamheten att vidarebefordra mitt informationsbrev till en ytterligare svensklärare i en bortomliggande kommun som godkände sin medverkan. Jag löste det långa avståndet genom att göra upp ett möte via högskolans studentplattform via internet där ett audiovisuellt möte kunde ta plats.

De fyra legitimerade svensklärarna för gymnasieskolan accepterade sin medverkan till en intervju genom att ge god respons på mitt informationsbrev. Eftersom det var svårt att få respons genom icke-tidigare förbindelser till skolor och lärare, fanns det ingen möjlighet inom examensarbetets tidsram att välja svensklärare utifrån olika kriterier t.ex. svensklärare som arbetar på olika skolor, är i olika åldrar eller har olika antal yrkesverksamma år.

## 5.5 Bearbetning av data

Dahlgren och Johansson (2015 s. 167–171) beskriver en av många analysmodeller. En av dem är fenomenografisk dataanalys i sju steg, vilka kort sammanfattas. Det första steget inleds med att läsa in sig i materialet, i det andra startar analysen med att urskilja de mest betydande uttalandena s.k. passager, i det tredje steget jämförs uttalandena för att ta fram skillnader och likheter, i det fjärde delas skillnader och likheter in i olika grupper samt uttalanden i var grupp relateras till varandra. I det femte steget skapas kategorier med särskiljande av grupperna som i steg sex namnges och utmärkande drag framträder i materialet. Till sist i det sjunde steget gäller det att granska kategorierna och förminska antalet kategorier till ett resultat s.k. utfallsrum inom fenomenografin.

Studiens analysmodell följer inte bokstavligen Dahlgrens och Johanssons innehåll i alla sju stegen, men utgår ifrån denna. Utifrån mitt datamaterial gjorde jag mig bekant med materialet genom att informanternas svar lästes, varefter svaren sorterades ut i olika passager. Passagerna markerades med en utvald färg för resp. informants svar och lades i högar med svar som beträffade samma sak, t.ex. placerades i en hög passager som innehöll information gällande förkunskaper från fortbildningskurser, läromedel, bloggar, forum samt annan utbildning. Grupperna namngavs med en titel t.ex. ”genrepedagogiska informationskällor” som kan ge svar på en av frågeställningarna. Därefter jämfördes de passager som hörde till samma ämne för att på så sätt få fram skillnader och likheter. Skillnader och likheter noterades och samlades i varsina grupper. Härifrån lades fokus på att begränsa gruppens antal passager genom att utvinna passager som bestod av ord som gav svar på t.ex. vilken fortbildningskurs, vilket läromedel, vilket forum som användes o.s.v. Utfallsrummet av analysen presenteras i resultatet.

## 5.6 Etiska riktlinjer

För att kunna genomföra en empirisk studie, vilket denna beträffar, krävs det att ta hänsyn till de etiska riktlinjer, utformade av Vetenskapsrådet (2002), som består av fyra krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet för att åstadkomma individens skydd i studien. Med respekt för individens livsförhållanden t.ex. mot kränkning, fysisk eller psykiskt skada eller förödmjukelse finns ”ett berättigat krav på skydd mot otillbörlig insyn”, vilket betonas i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2000 s. 5).

Med denna utgångspunkt innebär informationskravet i förväg att informera studiens deltagare om studiens aktuella syfte, tillvägagångssätt och innebörd, samt att deltagandet är frivilligt och att de har rätt avbryta sitt deltagande. Samtyckeskravet innebär att ett samtycke ska accepteras mellan uppgiftslämnaren och studiens deltagare samt att negativa följder när som helst kan upphäva samtycket. Hänsyn måste tas till deltagarens omyndiga ålder genom målsmans medgivande vid frågor av etisk känslig

karaktär. Konfidentialitetskravet innebär att deltagarens anonymitet skyddas genom tystnadsplikt. Deltagarens information och uppgifter ska varken kunna förbindas eller identifieras med deltagaren för någon utomstående. Nyttjandekravet innebär att deltagarens uppgifter endast gäller forskningens ändamål och därför inte får användas till något annat av icke-vetenskapliga syften eller kommersiellt bruk.

Denna empiriska studie tillgodoser till en början informationskravet. Studiens deltagare har erhållit ett mail om min studie med ett bifogat välbeskrivet informationsbrev som innehåller ämne, syfte, frågeställningar, tillvägagångssätt och förfrågan om att godkänna samt när som helst avbryta sitt deltagande. Vidare tillgodoses samtyckeskravet som deltagarna i denna studie samtycker till. I denna studie förekommer inga frågor av etniskt känslig karaktär, inga frågor med negativa följder, som lett till deltagarens avbrott, eller omyndiga informanter. I det tredje kravet tillgodoses konfidentialiteten i studien, där personliga uppgifter och skolor skyddas genom anonymitet och tystnadsplikt. Informationen som framhävs kan varken förbindas eller identifieras med någon specifik informant i den här studien. Vid renskrivning av anteckningarna som förts under intervjuerna, har frågor ställts i efterhand till deltagarna ifall de antecknade svaren förefallit oklara. Slutligen tillgodoses nyttjandekravet genom att studiens information, som samlats in, inte förs vidare till icke-vetenskapliga syften eller kommersiellt bruk.

## 5.7 Reliabilitet och validitet

Begreppet validitet, d.v.s. giltighet kan beskrivas som hur relevant och meningsfull studien är, samt vilken säkerhet studien och dess metoder analyserar det som det har i avsikt att analysera (Fejes m.fl., 2015 s. 258).

För att garantera att studien och dess metoder är relevanta och meningsfulla har valet av metod rättats efter studiens syfte och frågeställningar. Metoden ”standardiserad intervju” kunde genomföras genom att ett informationsbrev som beskrev syfte, frågeställningar, tillvägagångssätt, etiska riktlinjer m.m. Sedan sammanställdes intervjufrågor för att erhålla information som bidrog till att kunna uppfylla studiens syfte och svara på dess frågeställningar.

Begreppet reliabilitet, d.v.s. hur trovärdig studiens undersökning är, handlar om att visa hur noggrann och systematisk undersökningen är utförd under forskningsprocessen, hur resultatet är trovärdigt och sedan hur datainsamling och analys har gått till väga (Fejes m.fl., 2015 s. 259). Skulle resultatet bli detsamma i upprepade studier gjorda av andra forskare, förhöjs trovärdigheten med andra ord blir reliabiliteten hög, framhåller Larsen (2009 s. 42). I denna studie stärks trovärdigheten genom en granskning där transkriberingen av informanternas uttalanden kunde återkopplas till informanterna för att utesluta missförstånd.

## 6. Analysinstrument

Begreppen som presenteras i detta avsnitt och används i resultatet och diskussionen är tagna ur den genrepedagogiska teorin och motsvarar Sydneyskolans inriktning av genrepedagogik.

## 6.1 Genrepedagogikens begrepp

Utgångspunkten för den genrepedagogiska teorin återfinns i övergången mellan teorin, som bygger på Vygotskijs lärmeter genom social interaktion och Michail Bachtins<sup>13</sup> genreteori om dialogiska relationer. Efter det tog forskningen kring processororienterad skrivundervisning fart. Detta var en reaktion på den produktorienterade skrivundervisningen där det föreskrevs hur eleven borde skriva (Randahl, 2014 s. 23). Den genrepedagogiska teorin bygger på de processororienterade skrivdiskursernas förhållande mellan språk och tanke, social interaktion samt förutsätter en samarbetsvillig dialog i praktiken mellan elever och lärare i klassrumsmiljön.

Genrepedagogiken som består av tre delar som är uppdelade i Vygotskijs teori om lärande, Hallidays teori om språk och systemisk-funktionella grammatik, samt Martin och Rotherys skolgenrer och cykeln för undervisning och lärande (Johansson & Sandell Ring, 2015 s. 28).

### 6.1.1 Teori om lärande

Del 1. Teori om lärande bygger på begreppet ”stöttning” (scaffolding<sup>14</sup>), vilket beskriver lärarens funktion i elevernas inlärningsprocess. Grundidén är att eleven ska lära sig så mycket som möjligt på egen hand, men för att lyckas, så behövs lärares stöttning (Johansson & Sandell Ring, 2015 s. 29). Denna grundidé om stöttning bottnar i Vygotskijs sociokulturella teori om ”zonen för närmaste utveckling” (Zone of Proximal Development) som avser hur mycket man kan utföra med eller utan stöttning av en erfaren individ (Johansson & Sandell Ring, 2015 s. 29–30). Undervisningen sker i lärandets fyra zoner som definieras av hög eller låg stöttning och hög och låg kognitiv utmaning. Med låg utmaning och stöttning hamnar eleven i uträkningszonen. Får eleven hög stöttning, men för låg kognitiv utmaning, lämnar den aldrig sin trygghetszon. Ställer man eleven inför höga kognitiva utmaningar utan att ge stöd, så riskerar den att bli frustrerad. Den sista möjliga kombinationen är den viktigaste zonen, dit vi vill nå fram med eleven. Ger läraren både hög kognitiv utmaning och samtidigt hög stöttning, är eleven i den zonen som den lär sig mest, det vill säga ”den proximala utvecklingszonen”. Det här betyder att eleven måste ständigt utmanas och stimuleras, samtidigt som läraren intar rollen som vägledare i interaktionen.

### 6.1.2 Teori om språk

Del 2. Utmärkande för Sydneyskolans genrepedagogik är att man introducerar olika varianter av systemisk-funktionell grammatik som ett metaspråk för skolans textsamtal (Holmberg, 2008 s. 2). Denna teori om språk handlar om hur språk lärs in i en social kontext, som bygger på Michael Hallidays ”sociosemiotiska språkmodell” där språket är en social konstruktion. Den upplyser om att språket är ett system av tecken som människor kommunicerar med. På så sätt framställer människor detta system för sociala syften i en social omgivning. Hur språk utvecklas beror på de sociala sammanhangen

---

<sup>13</sup> Michail Bachtin 1895 – 1975. Språk- och litteraturteoretiker i Ryssland/Sovjetunionen som ansåg att människans existens bygger på kommunikation, att språkbruk bygger på dialoger mellan individer, mellan sociala och kulturella fenomen, att kommunikation formas av såväl avsändare och mottagare. Han skrev *Det dialogiska ordet*.

<sup>14</sup> Betyder byggnadsställning, men översatt till stöttning (Britt Johanssons & Anniqa Sandell Ring 2015).

som människor kommer i kontakt med. Meningen med grammatiken är att skapa betydelse likaså som den ger uttryck för betydelse. Johansson och Sandell Ring tillägger ”Genrepedagogik handlar inte om att lära in regler för att uppnå språkriktighet utan bygger på ett funktionellt förhållningssätt till grammatik” (2015 s. 226). Får eleverna möjlighet att arbeta med språkets olika enheter, så upptäcker de deras betydelseskapande funktion. Med andra ord kan eleverna fundera över vilka ord som passar bäst i ett språk samt hur de ordnas för att få fram syftet med kommunikationen.

### 6.1.3 Cirkelmodellen och skolgenrer

Del 3. Martins och Rotherys teori om ”cirkelmodellen” eller ”cykeln för undervisning och lärande” (The Curriculum Circle / The Teaching Learning Circle) är uppdelad i fyra faser (Johansson & Sandell Ring, 2015 s. 30). Dessa fyra faser ingår i ett kretslopp som visar en fortlöpande interaktion mellan undervisning och utvärdering. Elevernas arbetsmoment i arbetsprocessen anpassas efter deras olika genrekunskaper som beror på hur mycket de förstår av ämne och text. Moment kan utelämnas, läggas till eller alla moment kan arbetas igenom helt och hållet i denna modell. Nya kunskaper ska byggas upp genom språket, förståelse för det inlärd och inlärningsprocessen ska skapas och reflekteras över. Pauline Gibbons (2016 s. 128) presenterar fyra faser. I fas 1 är textens innehåll central och målet är att bygga upp fältet genom att eleverna läser, lyssnar, talar och antecknar för att få nog med ämneskunskap och sedan kunna skriva om det. I fas 2 står textens funktion och form i centrum, där typen av text (skolgenre) utses. Martins och Rotherys skolgenrer delas i kategorierna: återberättande, berättande, beskrivande, instruerande, förklarande, argumenterande och diskuterande som utmärker personliga, faktamässiga och analytiska drag. Genrerna ska modelleras eller dekonstrueras, d.v.s. att eleven ska lära känna texttypens syfte, struktur och språkliga kännetecken (Gibbons, 2016 s. 128f). I fas 3 sker ett samarbete mellan lärare och elever att få ihop den gemensamma konstruktionen av en text. Här är skrivprocessen central, d.v.s. hur en text ska skrivas, och samtalet om innehållet och genres språkliga egenskaper. I fas 4 får eleverna göra en individuell konstruktion, där de skriver egna texter med lärarens stöttning, vilket sker efter elevernas behov.

## 7. Resultat

I detta avsnitt redovisas vilka resultat som intervjuerna ledde till. Avsnittet inleds med en beskrivning av informanterna. Efter att ha analyserat alla fenomen och bearbetat dem enligt den fenomenografiska modellen, kom jag slutligen fram till tre kategorier, som är sammankopplade med frågeställningarna. Dessa presenteras i resultatredovisningen under följande tre rubriker: ”Användningen av genrepedagogiska delar”, ”Inhämtad kunskap om genrepedagogik” och ”Svensklärares synsätt på genre i undervisningen”. Under 7.2, 7.3 och 7.4 presenteras en sammanfattning av svar på studiens frågeställningar.

- Vilka delar av genrepedagogiken använder sig lärarna av i sin undervisning?
- Varifrån inhämtar lärarna kunskap om genrepedagogik?
- Hur ser svensklärare på begreppet genre i undervisningen?

## 7.1 Beskrivning av informanterna

Lärare Alfa: Legitimerad svensklärare för gymnasieskolan. Har varit verksam några få år i grundskolan, resterande arbetstid i olika gymnasieskolor. Antal verksamhetsår: 17.

Lärare Beta: Legitimerad svensklärare för gymnasieskolan. Har varit verksam några få år i grundskolan, resterande tid i olika gymnasieskolor. Antal verksamhetsår: 22.

Lärare Gamma: Legitimerad svensklärare för gymnasieskolan. Har varit verksam i gymnasiet, grundskolan samt Komvux. Antal verksamhetsår: 12.

Lärare Delta: Legitimerad svensklärare för gymnasieskolan. Har varit verksam i olika gymnasieskolor. Antal verksamhetsår: 18.

## 7.2 Användningen av genrepdagagogiska delar i skrivundervisningen

En av fyra informanter har gjort valet medvetet att tillämpa genrepdagagogik i sin skrivundervisning. En informant avstår från skrivdiskurser överhuvudtaget.

Gamma: Tydligheten i strukturen och riktningen verkar lämpad för min skrivundervisning.

Tre av fyra informanter använder mer eller mindre medvetet genrepdagagogiska delar i sin skrivundervisning. Två av fyra kombinerar flera skrivdiskurser i praktiken. Svensklärare Alfa och Delta framhåller att vissa delar i processskrivdiskursen är nyttiga. Alfa förtydligar att genrepdagagogik är ett hjälpmedel på vägen för att vägleda och kunna medvetengöra eleverna. Enligt dem gynnas deras elever av mycket kamrat- och lärarrespons. I motsats känner Beta och Gamma att kamratrespons inte alls gynnar elevernas skrivutveckling.

Beta: Jag vill inte binda mig till någon skrivdiskurs. Mina erfarenheter är att elever är individer och måste stötta individuellt för att utveckla sitt skrivsätt. Jag föredrar att var lärarstyrd i skrivundervisningen. Elever i en s.k. kamratrespons ger ingenting enligt min uppfattning. De vet inte hur de ska utveckla sina kommentarer och vet inte hur de ska ge varandra för råd i skrivutvecklingen. För att träna på ett socialt samspel får de i stället opponera på varandra i samband med ex. muntligt framträdande eller i diskussioner om litteratur.

Gamma: Kamratresponsen kan ofta vara svårt beroende på elevernas prestationer. Snabba elever eller ambitiösa elever kanske inte får ut lika mycket i respons än långsamma elever eller elever med skrivsvårigheter. De vet inte hur de ska ge respons. Många gånger är svaren inte särskilt givande. Generellt idag är det höga förväntningar. Eleverna känner att de ska kunna så mycket när man ska förklara deras brister. De hamnar då på en banal nivå. Skillnader finns i elevernas responsnivå. Är ambitionsnivån hög hos en elev kan den få en jättefin respons, men det varierar när den får respons som visar brister, då försämras självförtroendet. Det gäller för ambitiösa elever att få ut något av responsen som inte blockerar förbättringar av deras utkast.

Informanten Gamma är den enda som helt och hållet jobbar med genrep pedagogiska verktyg i sin skrivundervisning. Gamma anser att processkrivdiskursen är något omodern, vilket Delta absolut inte kan hålla med om eftersom Delta till största del jobbar med kamratrespons och har låtit sig inskolas av äldre kollegor som gått kurser i processororienterad skrivteknik samt tillägger att äldre skrivprogram och grundmoduler är bra.

Alla informanter jobbar med genrep pedagogikens teorin om lärande som utgår ifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Tre av fyra gör detta omedvetna om att den är en genrep pedagogisk utgångspunkt. Både Alfa, Gamma och Delta tillämpar cirkelmodellen i praktiken. Till skillnad från de andra anser Beta att cirkelmodellen har fel utgångspunkt: Att driva eleverna i grupp stegvis genom faser. Alfa, Gamma och Delta har gemensamt att de inte hinner genomföra alla fyra faser i cirkelmodellen. Medan Alfa och Gamma utesluter gemensam konstruktion p.g.a. tidsbrist och stora grupper, föredrar Delta den gemensamma konstruktionen allra mest. Det sociala sammanhanget är viktigast anser Delta.

Alfa: Samskrivning är viktig, men beror på grupsammansättningen och homogena grupper. I helklass är svårigheten samskrivningen då det finns några elever som är väldigt aktiva och därför har lättare medan andra elever som har mindre motivation har svårare. Ämnesspråket (metaspråket) när det gäller att skriva formellt är en utmaning för eleverna. Stilnivån skiljer sig åt beroende på texttyp. Skillnaden märks i hur eleverna kan uttrycka sig, vilket beror på elevernas bakgrund.

Gamma: Gemensamt skrivande är destruktivt och tar tid. Det är tufft i stora grupper. I så fall får det ske i samband med kortare texter t.ex. mikronoveller. De andra delarna i cirkelmodellen måste ges mer tid och hänsyn tas till eftersom de är viktigare. I de yngre åldrarna är det lättare eftersom de är på en lägre nivå. Det krävs inte lika mycket av dem.

Utifrån detta föredrar Delta en mindre lärarstyrd undervisning eftersom elever kan ta hjälp av varandra medan Alfa, Beta och Gamma anser att en mer lärarstyrd undervisning är bättre för eleverna som nödvändigt behöver vägledning.

Delta: Jag tror på att gå ifrån en mer individuell undervisning till en mer samarbetsvillig undervisning. Man kan inte se vad och hur som ska skrivas på egen hand. Syftet med en gemensam introduktion och fortsatt arbete är ju till för att bygga upp en deras självständiga skrivande. Grunden är jätteviktig. Lämnas eleverna för tidigt i självständigt arbete, förstår de inte grunderna.

Alla informanter är överens om att hög stöttning i Vygotskijs utvecklingszon är väsentlig.

Beta: Jag följer inte den genrep pedagogisk strukturen, men satsar på Vygotskijs sociokulturella perspektiv – lära genom samarbete mellan lärare och elev, tar hänsyn till utvecklingszonen för att se efter elevens behov och ger den stöttning individen behöver. Jag ser efter vad eleven behöver för slags motivation.

Delta: I utvecklingszonen jobbar jag formativt. Hög kognitiv utmaning med mycket stöttning.



Alfa: För vissa elever kan för många steg eller faser i skrivundervisningen vara en utmaning. Därför behövs kombinationer av stöttning beroende på hur och vad de skriver.

Gamma: Vissa elever är jätteambitiösa och ämnesmässigt duktiga. Då får man prova på nytt för förbättrat potential. Indirekt respons och formativ bedömning bygger upp relationer med eleverna. Då kan man tala med eleven om vilket steg som ska göras individuellt för förbättring. Utråkningszonen är svår eftersom mycket är luststyrt utan ansträngning av eleven. Mycket beror på mentalitet, samhällssituationen utan eget ansvar som förändrats mycket under åren som jag har jobbat som lärare. Allt ska vara enkelt, färdigdukat och sedan kan man allt, vilket är inställningen.

Alla informanter är överens om att utesluta Martins och Rotherys skolgenrer. Den delen passar inte in i deras skrivundervisning. De vill att eleverna ska utgå ifrån autentiska texter.

Gamma: Skolgenrer är jag kritisk mot. Vi lever ju ej i olika världar ”skola vs. världen”. Vi måste arbeta med texter från olika miljöer ur verkligheten, inte med endast vissa texter som motsvarar skolans värld och utses av skolan.

Alla fyra informanter anser att metaspråket är en väsentlig del för att eleverna ska förstå vissa begrepp som ingår i olika typer av texter. Tre av fyra har inte hört talas om Hallidays systemisk-funktionella grammatik, men de håller med om att språk och kontext hör samman och att språket är ett verktyg för kommunikation. Gamma genomför cirkelmodellens alla faser förutom gemensam konstruktion. I den sista fasen, självständig konstruktion samtalar Gamma med eleverna om de olika texttypernas begrepp.

Gamma: Jag kör igenom en gemensam introduktion av en texttyp. Vi analyserar detta tillsammans och länkar ämnet till fler texter som vi dekonstruerar. Detta gör vi muntligt. Sedan gäller egen textproduktion, då eleverna bygger upp en egen ”bank” av ord. De får arbeta med en intresseväckande text, tes och motargument. Sedan försöker jag lägga mer tid på respons för att de ska kunna rätta till texten.

Tre av de fyra informanterna samtalar med sina elever om språkmönster till viss del ur Roses top-down perspektiv. För Beta är det viktigare att eleven lär märka varför och till vilket ändamål man skriver olika typer av texter än att bli beroende av en viss struktur. Alfa, Gamma och Delta är eniga om att behandla den grammatisk delen separat.

Alfa: Till viss del. I skrivutvecklingen bryts delarna: kontext, text, stycke isär. De inre delarna om ordgrupp, mening, ord och stavelser använder jag mer i grammatikdelen som är separat. Meningsnivån går jag inte in på i samband med texttyper. I svenska 3 är det fokus på vetenskapligt skrivande och formellt språk, därför blir den grammatiska delen viktigare som eleverna ska känna igen och lära sig i denna texttyp.

Gamma: Kontext, text, stycke. Fraser och sambandssignaler: övergångsfasen, inlämningsfasen och avslutningsfasen. Resten tillhör grammatikdelen. Den går jag separat igenom oberoende av skrivundervisningen. Basförståelsen för grammatik är dålig bland eleverna. Det är därför ej meningsfullt att ytterligare lägga till ordförråd, stavning, fraser, ofullständiga meningar som ingår i grammatiken i skrivundervisningen.

Delta: Jag skiljer på grammatik som jag behandlar som en fristående del och skrivande av texter. Kontext, text, stycke, är en "tyst kunskap". Det är svårt att öva sig fram i dessa kategorier. Att då inte precisera vad man menar gör att det blir svårt att undervisa. Därför är responsutveckling viktigt: Talet influerar skrivandet.

### 7.2.1 Sammanfattning av 7.2

I skolan används genrep pedagogiska verktyg som hjälpmedel för att ge stöttning åt elevernas skrivutveckling. I denna studie tycker alla svensklärare att Vygotskijs sociokulturella perspektiv och "den närmaste utvecklingszonen" är grundläggande och betydelsefulla delar i deras undervisning. Elevens behov och att ge den stöttning som individen behöver är en viktig förutsättning för att utveckla samarbetet mellan elev och lärare. Stöttning kan också ske i en gemensam konstruktion mellan elever. En av analysens lärare satsar mest på en kombination av hög kognitiv utmaning med mycket stöttning. En annan av analysens lärare ser elevens behov och ger den personliga stöttning som individen behöver. Utvecklingszonen är en tydlig modell som används i praktiken. Detta synliggörs i resultatet då lärare uttrycker vilka utmaningar och svårigheter som finns och vilken typ eller kombination av stöttning som de kan ge eleverna med hänsyn till hur och vad de skriver, samt vad som kan göras för individuella framsteg.

Lärarna i denna studie anser att lärarstyrd undervisning i form av vägledning är viktig, men i olik utsträckning. Det beror på vilka faser i cirkelmodellen som de väljer att lägga mest vikt vid. Det gäller framförallt om läraren väljer att satsa på gemensam konstruktion där samarbete i form av kamratrespons och elevsamarbete ingår, eller i motsats, uppfattar den gemensamma konstruktionsfasen som minst givande och därmed satsar på andra faser med mer lärarstyrd skrivundervisning. I analysen framkommer vilka orsaker som är avgörande för vad lärarna anser att deras elever mest gynnas och inte gynnas av i cirkelmodellen. Två av de fyra informanterna satsar hellre på faserna: bygga upp kunskap, modellering och dekonstruktion och självständig konstruktion och utesluter den gemensamma konstruktionen. Den gemensamma konstruktionen är tidskrävande i stora grupper och svår att genomföra med elever med olik bakgrund och elever på olika skrivnivåer. Skiljer elevernas skrivnivåer mycket åt, kan det bli svårt med givande elevrespons i kamratbearbetningen, framhåller en av informanterna. Både Alfa, Gamma och Delta ser att man som lärare provar sig fram och plockar de delarna i skrivdiskurserna som man har nytta av.

I resultatet framgår att begreppet systemisk-funktionell grammatik är relativt okänt bland lärarna. Två av lärarna framhåller att genrep pedagogiska begrepp börjar att inspirera via Svenskläraryrforum. Ingen av lärarna nekar till att ett metaspråk används i deras skrivundervisning, tvärtom betonar de att ämnesspråket i texter är viktigt att tala om. För eleverna kan metaspråket vara en utmaning då det gäller att skriva formellt och när stölnivån skiljer sig åt beroende på texttyp. Den grammatiska delen väger tungt och behandlas därför separat från skrivundervisningen av lärarna. En lärare poängterar att basförståelsen för grammatik är i allmänhet dålig bland eleverna. Då gör det ingen nytta att lägga till ett grammatiskt metaspråk i samband med skrivutvecklingen av deras texter.

## 7.3 Inhämtad kunskap om genrepedagogik

I fråga om genrepedagogik är ett diskuterat ämne bland kollegor i verksamheten, svarar Alfa att det talas väldigt vagt om detta eftersom få lärare inte använder och är omedvetna om uttrycket genrepedagogik. Lärare talar om skrivutveckling eller språkutveckling. Betas svar överensstämmer med Alfa och framhåller att det inte talas om genrepedagogik utan om skrivutveckling. Gamma tycker att det är svårt att säga och att det är olika bland lärare. Gamma tillägger att ingen på Gammas nuvarande arbetsplats diskuterar genrepedagogik, men att genrepedagogik diskuterades med en kollega på Gammas f.d. arbetsplats i en gymnasieskola. Delta säger att det beror på vilken generation. Delta berättar om att lärarna är uppdelade i lärarlag i Deltas gymnasieskola där de som jobbat längre provar sig fram genom äldre generationers upplevelser och erfarenheter. Delta är dock bekymrad över den yngre generationens svensklärare eftersom de har svårare att ta del av kunskapsöverföringen och saknar en struktur i skrivundervisningen. Då slösas mycket tid bort genom att eleverna inte jobbar med relevanta uppgifter som leder dem till goda resultat.

Två av fyra av informanterna låter sig inspireras av olika källor som tar upp genrepedagogik. Alfa nämner att man stöter på de genrepedagogiska begreppen och genrepedagogikens innehåll i bloggar, artiklar, Svenskläraryorum, Skolverkets lärportal och via kollegor. Alfa tror att genrepedagogik långsamt är på frammarsch. Gamma har också låtit sig inspireras av Svenskläraryorum och artiklar där genrepedagogik förespråkas av lärare. Både Alfa och Gamma har gått olika typer av kurser för att fortbilda sig inom läs- och skrivutveckling. Ingen av de fyra har deltagit i någon särskild föreläsning om skrivdiskurser som förespråkas av forskare.

Alfa: I Läslyftets handledarutbildning fördjupar vi oss i läs- och skrivutveckling. Där nämns vissa erkända forskare som talar för genrepedagogiken.

Gamma: Jag besökte en kurs på min förra arbetsplats, en dagsutbildning om genrepedagogik på eget initiativ och i Göteborg har jag besökt två kurser. Det är länge sedan och jag kan inte minnas vad kurserna hette. Kursernas innehåll bestod bl.a. av att se tydlighet i texter utifrån exempeltexter. De handlade om bearbetning med texter och riktade sig egentligen åt lärare i svenska som andraspråk.

Alla fyra informanter är överens om att det framförallt är forskare som förespråkar för sin resp. skrivdiskurs. Beta och Delta uppfattar skrivdiskurser som trender, medan Alfa och Gamma instämmer till viss del och samtidigt är öppna för nya verktyg. Gamma tillägger att det satsades mycket på SVA-lärare på en av Gammas tidigare arbetsplatser som fick ta del av genrepedagogik. Där var det kommunen som stod bakom satsningen.

Gamma: Jag känner igen vissa forskares namn och har googlat. Jag har inte fått någon formell skolning inom genre eller i genrepedagogik. Det förväntas dock att man ska kunna använda sig av kunskaper och metoder som bygger på en vetenskaplig grund. Oftast introduceras man i metoden eller i kunskaper genom en kollega som gått en kurs. Det finns ju också läromedel t.ex. *Fixa genre* och *Fixa språket* som är skrivna av pedagogiska författare som förespråkar genrepedagogik. Dessa brukar jag använda i min undervisning.

Alfa: Forskare som förespråkar genrepedagogik, många lärare med invandrarelever, lärare i svenska som andra språk. Efter att gymnasiets läroplan 2011 blev aktuell har vi använt oss av samma grundbok *Svenska impulser* som innehåller vissa delar som är tagna

ur genrepedagogiken och processskrivningsdiskursen. Den behandlar olika texttyper i olika kapitel och uppfattas vara den bästa serien av lärarkollegorna.

### 7.3.1 Sammanfattning av 7.3

En av de fyra informanterna använder specifika läromedel om genrepedagogik t.ex. *Fixa genren* och *Fixa språket* skrivna av pedagogiska författare som förespråkar genrepedagogik. Alfa använder *Svenska impulser* som innehåller vissa delar som är tagna ur genrepedagogiken och processdiskursen. Den behandlar olika texttyper i olika kapitel. Den uppfattas vara den bästa serien av lärarkollegorna, tillägger Alfa. Både Beta och Delta föredrar att vara autodidaktiska och utveckla själv det material i skrivundervisningen som eleverna behöver.

Bland informanterna som låter sig inspireras av skrivmetoder, visar det sig att genrepedagogik ofta inhämtas på eget initiativ eller ingår till viss del i någon fortbildningskurs. Svensklärarna i denna studie får även kunskaper om genrepedagogik via kollegor eller medier på internet och i tidskrifter, t.ex. bloggar, artiklar, Svenskläraryorum, Skolverkets lärportal. De har inte deltagit i någon specifik föreläsning som föreläses av forskare, men säger att erkända forskare nämns i samband med läs- och skrivutveckling i Läslyftets handledarutbildning. Förutom att det satsas mycket på läs- och skrivutveckling i Läslyftets kurser, görs även satsningar från annat håll. På Gammas f.d. arbetsplats satsade kommunen på SVA-lärares kunskaper i genrepedagogik. Alfa framhåller att det är främst lärare i svenska som andra språk som förespråkar genrepedagogiken.

## 7.4 Synsätt på genre i läroplanen och undervisningen

Informanternas uttalanden om deras syn på begreppet genre i läroplanen visar att tre av fyra använder sig av begreppet texttyp förutom Beta när de omvandlar genre i skrivundervisningens verksamhet. Beta använder sig av textens målgrupp eller mottagare för att förklara textens sort, inte för att använda det som en typ av genre i skrivundervisningen. Delta använder sig tydligt av begreppet ”fasta texttyper” i praktiken samt exempeltexter som motsvarar detta begrepp. För Delta är det viktigt att tanke och skrivprocesser hänger ihop. Eleverna måste lära sig förstå syftet med vad som görs när de jobbar med texttyper genom att göra orsaksanalyser och problemlösning.

Beta: Jag följer nog inte läroplanen i detalj om jag ska vara ärlig. Jag använder mig inte av begreppet genre eller texttyper utan fokuserar på textens målgrupp eller mottagare. Jag talar inte om genre. Det är ett svårtdefinierat begrepp. I stället talar jag med eleverna om texttyper i form av målgrupp som är olika beroende på vilket ämne. För mig är det viktigast att eleven kan förstå hur en viss text i ett visst ämne är uppbyggd med återkommande kännetecken, inte att kunna ordna eller kategorisera texter med begrepp efter olika typer av texter eller genre som i läroplanen.

En av fyra, Gamma använder förutom texttyp även varianten att ”kläda en text” för att göra det lättare för eleverna att förstå vad som är menat med texttyp. Gamma anpassar skrivsituationen efter innehållet.

Gamma: Många lärare jobbar mycket med att inte avslöja för eleverna när man introducerar t.ex. begrepp eller texttyper, men jag gör ingen hemlighet av det. Eleverna

ska veta tydligt i förväg hur genrepedagogiken fungerar. Därför plockar jag exempel från fortbildningskurser och föreläsningar för att öppet förklara vad vi gör.

Alfa: I Skolverkets lärportal har under de senaste åren vissa uttryck för genre, t.ex. forskaren Holmbergs begrepp textaktivitet lyfts fram.

En av de fyra informanter, d.v.s. alla utom Delta ser genre som ett svårtdefinierat begrepp, men alla fyra instämmer till att svårigheten ligger i att omsätta genre eller texttyp i verksamheten. Tre av fyra lärare, Alfa, Beta och Gamma säger att en kombination av genre i samma text är utmanande för eleverna. Beta och Gamma tillägger att de förhåller sig till texttyper när de talar med eleverna för att de ska förstå att det kan finnas fler sorters texter som kan delas in i textgrupper. Berättande, argumenterande, utredande, vetenskaplig kan överlappa varandra i samma text.

Gamma: Textgrupper är svårt för dem att förstå. Det märks eftersom de frågar ofta igen. Ibland blir de förvirrade av att titta på exempeltexter, men det finns korta, utmärkta förklaringar för dem. Då känns det skönt att det finns exempelmallar i stället för att låta dem skriva fritt som många andra lärare gör som jag kommit i kontakt med.

Alfa, Beta och Gamma ser svårigheter för eleverna att upptäcka skillnader mellan olika texttyper i skrivprocessen. Skönlitteraturens genre i litteraturundervisningen är lättare för eleverna att förstå säger Alfa och Delta. Både Alfa och Delta använder sig av begreppet genre enligt läroplanen i fråga om skönlitteratur. Gamma tillägger att blandade texttyper kan förekomma i t.ex. skönlitterära åsiktstexter.

Alfa: I litteraturkunskapskraven är det lättare att tala om genrer eftersom de skönlitterära genrerna t.ex. prosa, poesi, drama, eller fantasy, en genre inom en genre, är tydliga och kan urskiljas. I svenska 1 behandlas skönlitteratur mer och med dess genrer är det lättare att få eleverna att förstå skillnaden. Men i svenska 2 och 3, då vi talar om typer av texter: argumenterande, utredande m.m. är svårare för eleverna att särskilja.

I fråga om det behövs mer tydlighet av definitionen genre i läroplanen är informanterna inte helt övertygade om att det är nödvändigt. Gamma överväger svaret på frågan. Delta har däremot en bestämd uppfattning.

Gamma: Utredande text, text med debatterande inslag i svenska 1, blogginlägg får man ju välja hur man uppfattar. Det är en öppen tolkning. Enligt min uppfattning har vi ingen likvärdig skola. Å ena sidan en mer tydlighet kanske inte ger alla lärare samma tolkning ändå, men å andra sidan lite mer exakta uttalanden om genre skulle kanske inte skada t.ex. argumenterande text eller text av vetenskaplig karaktär ska vara uttalat genom skriftlig och muntlig argumentation. Kunskapskraven är däremot luddiga i formuleringarna.

Delta: Jag ser inget problem att tolka genre eller texttyper i läroplanen. Argumenterande och utredande texttyper är heller inget problem att tolka. Det är de genrepedagogiska termerna som är främmande och i stället för dessa finns andra begrepp jag använder mig av som motsvarar samma i praktiken.

Både Gamma och Delta tillägger att genre med exempel, övningar och mallar som ingår i det nationella provmaterialet är mer konkret och förtydligt beskrivet än i läroplanen. Där jämförs, diskuteras för- och nackdelar. I de nationella proven blir det mer explicit

när olika aspekter lyfts fram av olika fenomen. Fenomenen tematiseras. Oftast får eleverna öva på provmaterial inför nationella prov ändå.

### 7.4.1 Sammanfattning av 7.4

Kommunikationens syfte, oavsett i skrift eller tal, vägleder valet av genre. Alla informanter utom en är överens om att genre är ett svårdefinierat begrepp i läroplanen och använder sig av olika uttryck för att förklara genre för eleverna. Texttyp är det mest använda alternativet i skrivsammanhang av olika texter. En av analysens lärare låter eleverna fokusera sig på textens målgrupp eller mottagare i stället för att kategorisera texter i olika grupper. Att ”kläda en text” med viss typ av språkliga uttryck är ett annat alternativ som en annan lärare i analysen använder. Ett ytterligare alternativ är att endast använda fasta texttyper i samband med tydliga exempeltexter, vilket en av analysens lärare gör. Begreppet genre kan bli mer svårförstått när fler av de angivna texttyperna i läroplanen: argumenterande, berättande, utredande och vetenskaplig text kan finnas i samma text. En av informanterna säger att det är en öppen tolkning. Skönlitteraturens genrer är tydligare och skillnaden mellan dem är enklare att förstå för eleverna, säger två informanter. En av informanterna nämner även kombinationen av genre i skönlitterära texter kan förekomma som kan förvirra eleverna. Även om genre verkar vara svårt att definiera i läroplanen är det tveksamt om det behövs en tydligare definition av genre eller typer av texter eftersom tydligheten ändå inte ger alla lärare samma tolkning av begreppet. Att använda genrepdagagogikens Martin och Rotherys skolgenrer i praktiken och följa exempeltexter är analysens informanter skeptiska mot. Alla informanter är övertygade om att skolgenrer inte motsvarar genrer tagna ur samhällslivet utanför skolan som eleverna behöver jobba med för att skapa sig en bild av samhällets och arbetslivets verkliga texter. I analysen framgår att informanterna är medvetna om problemet att tolka genre och texttyp, men har svårt att se skillnaden. Svårigheten ser de i texter som består av blandade inslag texttyper. Det kan medföra att det blir svårt att kategorisera in språkliga inslag i texter i endast en viss genre eller texttyp eftersom det kan förekomma fler olika inslag som tillhör flera olika genrer eller texttyper.

## 8. Diskussion

Diskussionen är uppdelad i två huvudavsnitt ”Metoddiskussion” och ”Resultatdiskussion”. I metoddiskussionen granskas metodvalet med en redogörelse för vad som varit fördelar resp. nackdelar. I resultatdiskussionen kopplas denna studies resultat samman med den forskning som presenterats under ”Aktuell forskning”.

### 8.1 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras val av metod och utförande av studiens metod. En utvärdering görs av urvalet, metodansatsen och genomförandet. För att förbättra studiens resultat genom att få fram empiriska data, valdes en kvalitativ analys i form av halvstrukturerade intervjuer som ger information om i vilken utsträckning svensklärare har kunskaper om den teoretiska bakgrunden till genrepdagagogiken, hur lärarna genomför sin undervisning med hjälp av denna metod och om metoden är deras didaktiska val.

De halvstrukturerade intervjuerna gav möjlighet till att ställa följdfrågor som innebar en utveckling av samtalet. Fördelen är att det finns möjlighet att leda svaren ifall

frågorna missuppfattas eller om tveksamhet uppstår. I fråga om en ljudspelning av intervjuerna hade kunnat höja metodens kvalitet kan diskuteras. Nackdelen må vara att den som intervjuar inte hinner med att uppfatta alla nyanser och detaljer. Under intervjun kunde frågor utvecklas om informanten inte förstod betydelsen av frågan, ställa en kontrollfråga om informantens svar var otydliga, samt återkomma till samma innehåll i svaren som eventuellt behövde utvidgas. När renskriften av insamlade data gjordes, kontaktades informanterna för att kontrollera om deras utsagor stämde med renskriften eller eventuella oklarheter. En av informanterna sa före intervjuens inledning att ämnet kunde kännas som beprövande av att råka använda fel uttryck spontant och tvekade därför till en ljudinspelning. Stämningen lättades när den inte ansågs vara nödvändig. Risken kunde innebära att anteckningarna av informantens svar kunde ge mindre data genom något bortfall av nyanser eller detaljer till skillnad från att spela in och transkribera. Beslutet togs att hellre få ärliga och informationsrika svar från en informant med ogenerat tal än osäkerhet att uttrycka sig. Intervjun via högskolans Connect-plattform fördes också utan inspelning eftersom det inte fanns någon teknisk möjlighet som student att spela in samtalet. Eftersom anteckningar och kontrollfrågor gav en given insamling av data, kunde svaren sammanställas med givande resultat. Detta var anledningen till att en likadan procedur genomfördes med de två återstående intervjuerna.

Svårigheten att få informanter som var beredda på att ägna sig tid åt en intervju uppstod i samband med att få respons på e-postutskick till gymnasieskolor som det inte fanns någon personlig anknytning till. Inte heller lyckades försöket med att göra ett inlägg om min studie i en Facebookgrupp för Svensklärare. Liknande försök gjordes av annan student i denna Facebookgrupp som utlovade ersättning i form av en present för att få svensklärare att ställa upp som informanter. Så långt valde jag inte att gå eftersom en intervju ska framkalla informantens intresse och inte erbjudas med lockelser. Svårigheten kan bero på upptagenhet i perioden av nationella prov eller osäkerhet kring studiens ämne, som enligt en informant kunde ge känslan att framstå som okunnig om man inte kan svara på frågorna. Fördelen fann jag via personliga kontakter som även kunde vägleda mig till vidare kontakter.

Beträffande urvalet kan det uppfattas som en nackdel med ett mindre antal informanter, eftersom den insamlade datan begränsas och kan innehålla mindre variation i uttalandena. För denna empiriska studie som är ett examensarbete ansågs detta urval vara lagom och anpassades därefter i omfång. Urvalet hade också kunnat se ut på ett annat sätt beroende på informanternas bakgrund med hänsyn till ålder, antal år i skolverksamheten, erfarenhet från olika gymnasieskolor, deltagare verksamma i olika gymnasieskolor m.m. Eftersom deltagarintresset var lågt, kunde inte en sådan anpassning göras. Lyckligtvis ställde deltagare upp med olika erfarenheter från olika skolor och olika antal arbetsår inom skolan. På så vis synliggjordes nyanser och variationer i informanternas uttalanden ändå. Två av deltagarna jobbade på samma skola, vilket också kan ses som en nackdel i fråga om att kunna påverka varandra före intervjutillfällena. Deras uttalanden, praktik och tankar kring ämnet skiljde sig stort mellan dem och därför kunde inte en sådan misstanke skapas. Dessutom var det endast en av dem som erhöll informationsbrevet via e-post och gav respons, som sedan spontant förmedlade en annan svensklärare efter intervjutillfället. Till följd kunde en intervju till föras direkt efter den första.

Syftet med denna studie var att skapa en bild av verkligheten, vilket motsvarar fenomenografiska metodansatsen. Den lämpade sig bra för de fyra intervjuer som

utfördes för att hitta överensstämmelser och avvikelser i informanternas uttalanden. Även en majoritet eller en minoritet av samtycken eller oliktankande av informanternas perspektiv kunde jämföras. Med andra ord förenklade fenomenografin att se vad informanterna var överens om och varför, samt i vilket sammanhang deras åsikter skilde sig åt. Något som övervägdes var om alla sju steg noggrant skulle fullföljas enligt Dahlgren och Johansson (2015 s. 167–171). Eftersom detta är en metodansats som kan variera i antal steg och i utförande, valdes ett tydligt exempel som vägledning.

## 8.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att belysa i vilken utsträckning svensklärare har kunskaper om den teoretiska bakgrunden till genrepedagogiken, hur lärarna genomför sin undervisning med hjälp av denna metod och om metoden är deras didaktiska val.

Följande går resultatdiskussionen ut på att diskutera resultatet genom att klarlägga lärarnas intryck och tankar som jämförs med forskarnas kritiska åsikter som tagits upp i avsnitten om bakgrund och aktuell forskning.

I en jämförelse med den här empiriska studiens resultat av datainsamling och forskarnas undersökningar, finns det några anmärkningsvärda punkter som visar likheter och skillnader.

### 8.2.1. Instrumentell metod

Utifrån teoretiskt perspektiv framhåller Caroline Liberg (2008 s. 21) och Sellgren, 2011 s. 18) att den genrepedagogiska metoden instrumentaliseras om den används för mycket, samt att eleverna övar sig in i att följa textmönster och språkliga formkrav i stället för att satsa på kreativt skrivande. Det kan medföra att läraren fokuserar sig mer på metoden och förlorar kontrollen över didaktiska frågor om innehåll och undervisningsformer. Detta bekräftas genom de fyra informanternas åsikter om i vilken skala de använder sig av den genrepedagogiska metoden. Ingen av dem följer fullständigt den genrepedagogiska strukturen och plockar ut de delar som de uppfattar kunna ge bäst förutsättningar för elevernas skrivutveckling. Med andra ord är svensklärarna i denna studie medvetna om risken att endast tillägna sig en enda skrivmetod och dess struktur eftersom de har friheten att förutse vad som fungerar bäst med hänsyn till gruppstorlekar, gruppsammansättningar, elevernas behov samt terminens tidsplan.

Två av informanterna låter sina elever ta del av mallar, exempeltexter, övningar m.m. som ett redskap för att eleven att kunna analysera och jämföra textmönster och språkliga formkrav. Informanten Beta är emot skrivdiskurser och är lika kritisk som Sellgren (2011 s. 18) och tycker att elever i stället ska stöttas individuellt för att utveckla sitt skrivsätt. Sellgrens tanke om att satsa på kreativt skrivande i stället för textmönster och språkliga formkrav talar emot kursplanen. Beta medger därför att läroplanen inte följs i detalj i dennes skrivundervisning. Konsekvensen av att inte låta elever öva sig in på att följa textmönster och språkliga formkrav som efterfrågas i kursplanernas kunskapskrav kan äventyra elevens förmåga att nå dem.

Många av informanternas utsagor i denna studie känns igen i Kuyumcus undersökning *Knuthbyprojektet*. Lärarnas positiva inställning av genrepedagogik i Knuthbyskolan berodde



på hur mycket de kunde använda sig av den. Ju mer kunnighet om genrepedagogik, desto effektivare blev elevernas lärande. I denna studie är Gamma mest påläst och öppen till genrepedagogiken. Även Alfa kan tänka sig ha mer användning av den, men känner att mer kunskap behövs. Det betyder att även om de genrepedagogiska begreppen fortfarande är ganska okända bland de flesta av informanterna, framkommer det att de syns ständigt mer i bloggar, artiklar, Svenskläraryorum, Skolverkets lärportal och omtalas bland kollegor. Det kan handla om en trend, likt andra skrivdiskurser, men framförallt är tanken att lärare ska kunna förfoga över effektiva hjälpmedel.

### 8.2.2 Utmaningar med metoden

Samhället är i en ständig förändring där många stora globala migrationer äger rum. I skolan är det sällan lärare möter heterogena grupper och måste därför kunna ha anpassningsbara verktyg till förfogande för att undervisa i skrivande. Eftersom den genrepedagogiska metoden har nått framgång i Australien och andra länder, var förväntningar att de genrepedagogiska begreppen skulle vara något mer välkända än det faktiskt visat sig i denna studie. Cirkelmodellen är den del av genrepedagogiken som några av de utfrågade informanterna är medvetna om att de använder sig av i undervisningen. Lärarnas tidsbrist att hinna med att fördjupa sig i cirkelmodellens fyra faserna var en utmaning i Knutbyprojektet. Frågan är om alla faser verkligen är nödvändiga att genomföra. Orsaken till några av informanternas bortfall av fasen gemensam konstruktion stämmer överens med Knutbyprojektets resultat. En av informanterna anser att en fas inte är nödvändig och lägger i stället vikten vid den gemensamma konstruktionen inkl. elevsamarbetet och elevresponsen. I denna studie framhäver två av informanterna även grupp sammansättningen, skillnaden mellan elevers motivation och gruppstorleken är orsaker till att den gemensamma konstruktionen eller s.k. samskrivningen är svårare att genomföra. Flera av forskarna: Kuyumcu, Johansson och Sandell Ring, Humphrey och Macnaught betonar att tidsbristen är en orsak till att elever inte hinner fördjupa sig i textmodeller ett flertal gånger för att få kunskaper om genrer. Detta kan leda till lärarnas stress och elevernas självförtroende kan variera i sin medverkan i samarbete.

### 8.2.3 Förkunskaper och fortbildning

I Knutbyprojektet har Kuyumcu (2015 s. 128) lagt märke till lärarnas förkunskaper i samband med det genrepedagogiska arbetssättet och betonar att lärarna i Knutbyskolan tvivlar på sina förkunskaper och känner ett behov av fortbildningsinsatser. Två av informanterna i denna studie är beredda att lära sig mer om genrepedagogik och säger att de redan tagit del av genrepedagogiska kunskaper i olika kurser inom läs- och skrivutveckling och använder sig av specifika läromedel som innehåller genrepedagogiska delar. Alfa nämner bl.a. Läslyftets handledarutbildning och Gamma nämner kurser riktade åt lärare med svenska som andra språk. I motsats till Alfa och Gamma känner Beta inget behov av fortbildningskurser och nya metoder. I detta sammanhang kan diskuteras hur mycket behov och intresse som lärarna känner för att ta steget att fortbilda sig. Har Beta framgång med sina elevers skrivutveckling, så kan inga tvinga Beta att ta del av fortbildningskurser. Delta har lagt märke till att det är vanligt att yngre lärare saknar en struktur i sin skrivundervisning som medför konsekvenser för eleverna. Om svensklärare är bekymrade över skrivutvecklingen och samtidigt öppna för metoder, så kan nya verktyg alltid komma till godo t.ex. i en viss grupp sammansättning. Det kan därför innebära positiva följder om skola, kommun

eller Skolverket gör insatser och uppmärksammar om mer fortbildning. Kuyumcu (2015 s. 128) framhåller att genrepedagogiken behöver ta fram starkare stöd för lärare genom att t.ex. lägga förslag på hur eleverna ska kunna aktiveras och bli mer intresserade av att arbeta med framställningsformer. Det är i så fall där insatserna i samband med Vygotskijs sociokulturella perspektiv, läran om skrivutveckling, zonen för närmaste utveckling och stöttning bör göras. Gamma anser att vi inte har en likvärdig skola idag. Frågan är om det kan bero på öppen tolkning av läroplanen eller inte, eller hur öppen läroplanen är för en individuell tolkning.

#### 8.2.4 Genrekompentens

Frågan är om det fokuseras för mycket på formella framställningsmönster av genrer. Hellspong och Ledin (1997 s. 28) framhåller en synpunkt om i vilken utsträckning skolan utvecklar genrekompentens och att för stor vikt läggs vid pedagogiska texttyper som hämtas från förlagor och exempeltexter i skolmiljön. Svensklärarna i denna studie har alla en bestämd uppfattning om att skolgenrer inte passar i skrivundervisningen och ser verklighetsbaserade texter som den bästa förutsättningen inför elevers framtida liv i samhället där genre används i olika kombinationer. Gamma och Delta använder sig av exempelmallar och exempeltexter. Gamma tycker att det underlättar med exempelmallar och -texter med förklaringar för eleverna i stället för att låta dem skriva fritt eller hemlighålla för eleverna hur genrepedagogiken fungerar när man introducerar begrepp eller texttyper. Gibbons (2016 s. 144) anser att strukturer och förväntningar av elever inte begränsar elevers kreativitet och självständiga skrivande. Det handlar inte om att begränsa elevernas kreativa förmåga utan om att vägleda den med hjälp av verktyg. Delta som är bekymrad över den yngre generationens svensklärare som har svårare att ta del av kunskapsöverföringen. För nyexaminerade lärare skulle det därför vara en fördel att kunna ta del av olika verktyg som kan leda eleverna till goda resultat.

Att tillsammans med eleverna analysera olika språkliga och sociala inslag i texten kan hjälpa eleverna att känna igen texttyper för att sedan förstå vilken genre eller vilka genrer som behandlas. En av informanterna poängterade att man ska vara medveten om att metaspråkets stilnivå som beror på texttyp. Det kan medföra en utmaning för eleverna när de ska använda formellt språk. På så vis kan det vara en fördel för lärare att ta hänsyn till Nyströms, Hellspongs och Ledins och även Holmbergs redogörelser om genre, nämligen att dekonstruera texten, d.v.s. utgå ifrån språkets inslag i texten i stället för texten i sin helhet. För lärare kan det också vara en fördel att informera sig om forskarnas texttypologier för att sedan fundera över hur man själv skulle kunna förklara genre i undervisningen.

Vad informanterna inte tycks vara medvetna om är att två av Sydneyskolans ”skolgenrer” faktiskt motsvarar texttyperna argumenterande och berättande som står angivna i läroplanen. De verkar uppfatta skolgenre som begrepp för icke autentiska texter, d.v.s. påhittade texter, eftersom de yttrar sig om att använda autentiska texter i skrivundervisningen. Nyström (2000 s. 26) förklarar tydligt problemet med skolskrivandets genre. I skolan avgränsas eleverna från sociala sammanhang där en genre uppfyller en kommunikativ funktion. Det innebär att skrivandet utförs i form av skoluppsatser. Eleverna får lära sig att härma att skriva t.ex. argumenterande text i en skoluppsats. Eftersom läroplanen ställer krav på vad som bör uppnås, måste hänsyn tas till genre eller texttyper som förekommer i de nationella proven och kunskapskraven,

men samtidigt bör medvetandegöras att de finns fler texttyper och textdrag i verkligheten än de som nämns i läroplanen.

### 8.2.5 Vägledning i skrivundervisningen

Bland informanterna i denna studie framkom att tre av dem föredrar att vara mer lärarstyrda i skrivundervisning medan en av dem föredrar att vara mindre lärarstyrd. Denna majoritet av mer eller mindre lärarledd skrivundervisning kan länkas till Holmbergs (2012 s. 240) ställningstagande, vilken stämmer överens med informanternas åsikter, d.v.s. att vara en vägledare. Eleverna behöver bli mer lärarledda för att kunna organisera sina texter. Lärarens roll behöver stärkas mer i en gemensam konstruktion eller s.k. samskrivning. Det är först senare i den sista fasen, ”självständig konstruktion” som kontrollen kan överges mer åt eleverna när de känner sig säkra och har byggt en grund i sitt skrivarbete.

## 9. Slutsatser

För denna studie är det inte avgörande att hitta vilken definitionen av genre som informanterna anser är den rätta, inte heller vilka forskares typologier som studiens svensklärare föredrar att använda. Viktigare är att framföra att genre inte är ett enhetligt begrepp och vilka svårigheter det kan medföra för svensklärare. Intervjuerna med studiens informanter har bekräftat detta. De använder sig av olika begrepp för att förklara genre. Oftast är genre något som ligger till grunden i deras undervisning utan att explicit nämna begreppet. Genre framkommer mest i samband med skönlitteratur och särskiljs från begreppet texttyper som används i skrivundervisningen så som det står i läroplanen. Svensklärarna är medvetna om att texttyper kan ordnas in i genrer och bestå av olika språkliga textmönster. Problemet uppstår i kombinationer av olika inslag i texter. När det inte finns någon texttypologi att utgå ifrån medger informanterna att det är svårt när flera inslag av språkliga mönster i en text kan tillhöra olika texttyper och i sin tur flera olika texttyper som kan känneteckna flera genrer.

I undervisningen är inte det viktigaste att sträva efter att normalisera genre och kategorisera texttyper, utan i stället att medvetandegöra eleverna hur genrer kan verka på olika sätt genom att analysera språkliga mönster som pekar på vissa inslag i en text som kan känneteckna en genre eller fler genrer. Svensklärarna framhåller att de inte använder sig av skolgenrer i denna studie. De flesta av informanterna är öppna att diskutera med sina elever om genrer och texttyper, men det finns motsatsen som avsåger bestämda begrepp och strukturer eftersom eleverna ännu inte har byggt upp grundkunskaperna i sitt skrivande. Det är ett tecken på det måste satsas mer på skrivutveckling i tidigare åldrar. Eleverna ska förberedas inför ett självständigt liv i samhället och därför måste skrivandet anpassas till verkligheten. Exempelmallar, mönster och strukturer bör utgå från verkligheten enligt studiens informanter.

Utifrån det undersökta materialet framgår att svensklärarna inte är särskilt medvetna om vad den genrepedagogiska skrivpedagogiken innebär förutom i ett enstaka fall. Uttrycket genrepedagogik används i mindre skala än vad som förväntades, men de genrepedagogiska delarna används desto oftare i praktiken. Ofta engagerar sig svensklärarna på egen hand för nya skrivmetoder om läraren känner behov, men även nyfikenhet väcks genom medier och kollegor. Läslyftet är en positiv satsning som också väcker svensklärarens olika perspektiv på att observera och använda metoder.

Förmodligen skulle medvetenhet om skrivmetoder och texttypologi behöva göras redan i lärarutbildningen för att förbereda blivande svensklärare med verktyg inför uppgiften att vägleda elevers skrivutveckling. Några av informanterna framhåller att skrivmetoder fungerar som trender eftersom vissa element plockas ur genrepedagogiken och inte efterföljs till fullo. Denna frihet må vara möjlig så länge svensklärarna känner att de kan bistå eleverna med verktyg som vidareutvecklar deras textskrivningsförmåga.

## 10. Vidare forskning

I föreliggande studie har intervjuer med legitimerade svensklärare som är verksamma i gymnasieskolan genomförts. Intervjuerna har gett upplysning om svensklärares kunskaper om genrepedagogikens teoretiska bakgrund, vilka genrepedagogiska element som de använder sig av i sin skrivundervisning och om metoden är deras didaktiska val. Något som hade kunnat ge ytterligare inblick, hade varit att observera hur svensklärarna går till väga med genrepedagogiska element i klassrummet när de vägleder eleverna och hur de förklarar genre och texttyper för eleverna.

Något ytterligare som kommit fram ur studien är svensklärarnas egna observationer om svårigheter att genomföra vissa faser i cirkelmodellen i stora grupper och i olika slag av gruppsammansättningar. Det skulle därför vara intressant att observera i vilka gruppsammansättningar den genrepedagogiska metoden fungerar och inte fungerar.

Slutligen skulle det vara spännande att göra om denna studie igen om några år för att ta reda på om genrepedagogiken verkligen är en trend för att stanna och om svensklärare praktiserar den i större skala än tidigare.

## Referensförteckning

- Bader, Katarina (2018). *Att arbeta praktiskt utifrån teoretiska skrivdiskurser i skrivundervisningen*. Falun: Högskolan Dalarna. Examensarbete.
- Chatman, Seymour (1990). *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Dahlgren Lars Owe och Johansson, Kristina (2015). Kvalitativ textanalys. I: Fejes A. och Thornberg R. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber s. 176–193.
- Fejes A. och Thornberg R. (2015) (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per (2012). Skolskrivande, genre och register: En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller. I: Thomas Hestbæk Andersen och Morten Boeriis (red.). *Nordisk socialsemiotik: pedagogiske, multimodale og sprogvitenskapelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 221–245.
- Holmberg, Per (2008). Genrepedagogik i teori och praktik. I: Palm, R. m.fl. (red.). *Svenskans beskrivning 30*, Stockholm: Stockholms universitet. Institutionen för svenska språket, s. 123–132.
- Humphrey, Sally och Macnaught, Lucy (2011). Revisiting joint construction in the tertiary context. I: *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 34, No. 1, Sydney: University of Sydney, s. 98–116.
- Johansson, Britt och Sandell Ring, Anniqa (2015). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm. Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- *Kommentarsmaterialet till kursplanen i svenska*. (2017). Stockholm: Skolverket.
- Kuyumcu, Eija (2013). Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete. I: *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan 3/2013*. (pdf-dokument). Hämtad från [http://www.skolporten.se/app/uploads/2013/05/Undervisning\\_Larande\\_nr\\_3\\_2013.pdf](http://www.skolporten.se/app/uploads/2013/05/Undervisning_Larande_nr_3_2013.pdf). Hämtat 4 december 2017.
- Kuyumcu, Eija. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet: Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen Stockholms stad.
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Ledin, Per (webbversion 2001, baserad på text 1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Studentlitteratur och författaren rapport nr 2. [http://www.studentlitteratur.se/files/sites/svensksakprosa/Ledin\\_rapp02.pdf](http://www.studentlitteratur.se/files/sites/svensksakprosa/Ledin_rapp02.pdf) hämtad 170515.
- Liberg, Caroline (2008). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Päivi Juvonen (red.). *Språk och lärande*, skriftserie 22. Uppsala: ASLA.

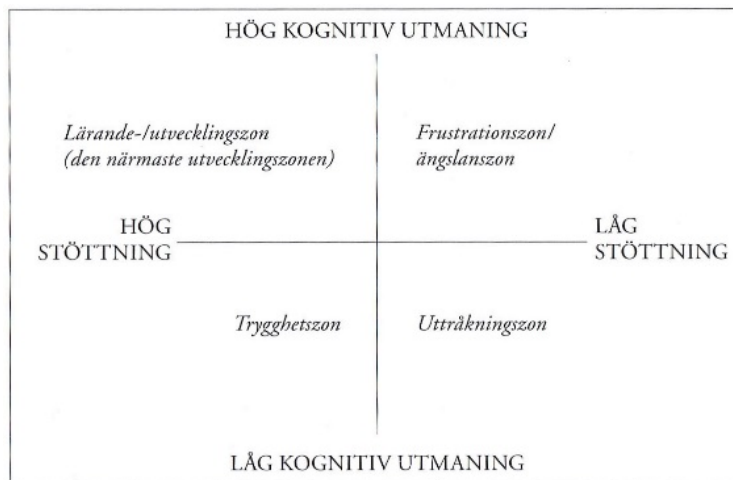
- *Läroplaner för gymnasieskolan 2011* (2011). Stockholm: Skolverket.
- *Läsfrämjande insatser i och utanför skolan* (2016). Stockholm: Kulturdepartementet.
- Lövgren, Erica och Forsberg, Ann-Christin (2016). *Språk-, läs- och skrivutveckling*. Piteå: Piteå kommun.
- Nordmark, Marie (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdiaktisk studie av skrivprocessen*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Nyström Höög, Catharina (2010). Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. I: *Svenska i utveckling* Nr. 2. FUMS Rapport nr. 27. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande: En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne (2013). Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser. I: *Svenska i utveckling* Nr. 26. FUMS Rapport nr. 227. Uppsala: Uppsala universitet.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). Skrivande som handling och möte – gymnasieelever och skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. Diss.I: *Malmö Studies in Educational Science No 42*. Malmö: Holmbergs Malmö.
- Randahl, Ann-Christin (2014). Strategiska skribenter: Skrivprocesser i fysik och svenska. I: *Studier från Örebro i svenska språket 9*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Ring Sandell, Anniqa (2008). *Genrepedagogik. En explicit modell för språk- och ämnesundervisning*. Magisteruppsats. Linköping: Linköpings universitet.
- Sellgren, Mariana (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatavhandling. Stockholm: Forskarskolan SLIM.
- Widén, Per (2015). Kvalitativ textanalys. I: Fejes A. och Thornberg R. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber s. 176–193.

## Bilaga 1.

### Sydneyskolans genrepedagogik

Intervju med: .... Ort: .... Datum: ....

1. Tillämpas genrepedagogik i din undervisning?
2. Om ja, vilka erfarenheter upplever du med denna skrivdiskurs?
3. Om nej, vilka alternativa skrivdiskurser använder du dig av?
4. Vilka svårigheter eller utmaningar har du stött på i skrivundervisningen?



Figur 1. (Gibbons, s. 34).

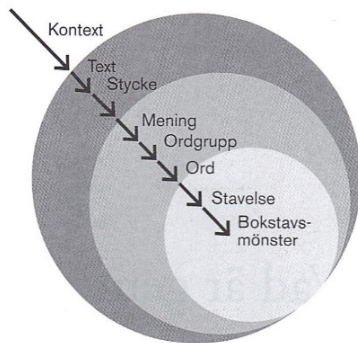
5. Hur tolkar du genre i läroplanen?
6. På vilket sätt väcker du elevernas medvetenhet om genre?
7. Genomför du genrepedagogik enligt teorins uppbyggnad i detalj eller använder du dig endast av vissa delar?



Figur 2. (Johansson & Sandell Ring, 2015 s. 31).

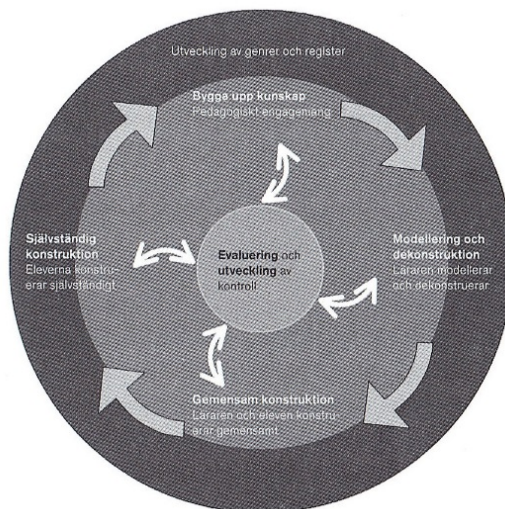
Figur 3.3. Genrepedagogikens tre ben

8. Hur och varifrån förmedlas den genrepedagogiska kunskapen?
9. Har genrepedagogik ingått i fortbildningskurser eller någon annan kurs som du deltagit i?
10. Använder du dig av specifika läromedel / specifik kurslitteratur om genrepedagogik?
11. Vem förespråkar genrepedagogik?
12. Brukar du samtala med dina elever om språkmönster ur ett "top-down" perspektiv?



Figur 3. (Johansson & Sandell Ring, 2015 s. 26).

13. Om du har gjort valet att använda genrepedagogik, varför valde du att använda dig av den i din undervisning?
14. Vilka fördelar finns att använda genrepedagogik?
15. Vilka faser i genrepedagogiken kan du genomföra i din undervisning?
16. Vilken fas är mest utmanande i genrepedagogik?



Figur 4. (Johansson & Sandell Ring, 2015 s. 28).

17. När använder du dig av genrepedagogik? (Beror det t.ex. på klassammansättning, gruppstorlek etc.?)
18. Hur mycket vet lärare om genrepedagogik i allmänhet enligt din uppfattning? Är det ett mycket diskuterat ämne?
19. Hur kan du och dina kollegor använda/utveckla genrepedagogik i er verksamhet?