

Walldén

Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: text-samtal i årskurs 1 och 6

R Walldén

Sammanfattning

I denna studie undersöks textsamtal i årskurs 1 respektive årskurs 6, med syftet att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan främja bruket av lässtrategier. Empirisk data har insamlats genom observationer, ljudinspelningar och insamling av undervisningstexter medan analysen baserar sig på genreteori samt ramverk för läsförståelse och litteracitet. De deltagande lärarna undervisar enligt en genrepedagogisk modell. Resultatet visar hur kunskap om genrestrukturer och logiska samband utgör en referenspunkt i interaktionen kring narrativa och diskuterande texter, samt hur denna referenspunkt kan bidra till tillämpningen av frågeställande, sammanfattande, klargörande, värderande och förutsägande lässtrategier. Genrekunskaper kan därmed vara en utgångspunkt för att objektifiera undervisningstexter och samtidigt utgöra ett led i förståelsearbetet med dem.

Nyckelord: litteracitet, lässtrategier, genrekunskaper, systemisk-funktionell lingvistik, andraspråksundervisning, grundskola, svenska som andraspråk



Robert Walldén är fil. dr i svenska med didaktisk inriktning och lärarutbildare vid Malmö universitet. Han forskar om pedagogisk kommunikation, litteracitet och interaktion som bygger på texter med ett särskilt intresse för andraspråksundervisning.

Abstract

This study focuses on text talk in school year 1 and 6, with the purpose of exploring how classroom communication around written genres can promote the use of reading strategies. The empirical data has been collected through observations, voice recordings and collection of texts used in teaching, whereas the analysis is based on genre theory and frameworks for literacy and reading comprehension. The participating teachers teach according to principles of genre pedagogy. The result shows how knowledge about genre structures and logical connections uphold a point of reference in the interaction based on narrative texts and discussions. Secondly, it shows how this point of reference can contribute to using questioning, summarising, clarifying, evaluating and predictive reading strategies. Thus, genre knowledge can be a basis for objectifying texts used in teaching and at the same time promote negotiation of their meanings.

Keywords: Literacy, Reading strategies, Genre knowledge, Systemic-functional linguistics, Second language teaching, Primary school, Swedish as a second language

Introduktion

Att undervisa om lässtrategier är en angelägenhet för lärare i grundskolan. Det är påtagligt genom formuleringar i Lgr 11, där det framgår att undervisningen ska innehålla "lässtrategier för att förstå och tolka texter" (Skolverket, 2018, s. 258). Det visar sig också genom den nationella forskningen under senare år som har visat positiva effekter av explicit undervisning i lässtrategier (se t.ex. Reichenberg, 2014; Varga, 2017; Tengberg & Olin-Scheller, 2016; Ingemansson, 2018). Samtidigt finns forskare som varnar för att läsförståelsestrategier kan överbetonas. Utbildningsforskaren och litteraturkritikern E.D. Hirsch (2016, s. 21) menar att läsförståelse framför allt beror på relevant kunskap om de aktuella texterna och ämnesområdena, medan Allan Luke, Annette Woods och Karen Dooley (2011) poängterar betydelsen av att eleverna får möjlighet att involvera sig i de texter de möter för att uppnå förståelse. Marie Thavenius (2017, ss. 97–98) diskuterar litteraturdidaktiska brännpunkter i sin avhandling och menar att ett fokus på lässtrategier kan leda till att texter primärt väljs ut för att framkalla behov av dessa strategier; huruvida texterna är engagerande eller estetiskt utmanande blir då mindre viktigt.

Genrekunskaper som ett stöd för att använda lässtrategier

I min avhandlingsstudie gjorde jag iakttagelsen att undervisning i årskurs 1 tycktes leda bort uppmärksamheten från själva textinnehållet (Walldén 2019). Därför argumenterade jag för att lässtrategier bäst tillämpas utifrån elevernas meningsfulla möten med texter. Även James Paul Gee (2015, ss. 40–41) invänder mot att läsförståelse uppnås genom att tillämpa generella strategier, och lyfter fram betydelsen av ämneskunskap samt kunskap om genrer för att uppnå förståelse. Därmed finns det ett behov av att relatera undervisning om lässtrategier till andra aktiviteter som förekommer runt texter och läsning i klassrummet. I denna studie vill jag ge ett bidrag

Walldén

genom att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan främja tillämpningen av lässtrategier. De mer specifika frågor jag utforskar är:

- Vilka kopplingar, om några, kan ses mellan genrekunskaper och frågeställande, summerande, frågeställande, klargörande, värderande och förutsäggande lässtrategier när lärare undervisar i skriftliga genrer?
- Vilka egenskaper hos narrativa och diskuterande texter kan vara fruktbara att uppmärksamma för att främja bruket av lässtrategier?

Metod och material

Studien grundar sig på samma empiri som min avhandling om genrebaserad undervisning och pedagogisk kommunikation i tidigare skolår (Walldén, 2019). I avhandlingen problematiserar jag undervisningen om lässtrategier i årskurs 1 på det sätt som framgår ovan. Dessutom synliggör jag hur fokuset på textstrukturer i årskurs 6 tycks leda till att själva innehållet i texterna blir mindre viktigt. Undervisningen om lässtrategier och skriftliga genrer förekom under skilda moment och var alltså inget som lärarna själva kopplade samman. I denna studie utforskar jag delar av empirin ur ett nytt perspektiv genom att utforska just hur undervisning om skriftliga genrer skulle kunna främja tillämpningen av lässtrategier.

De två deltagande lärarna undervisar i årskurs 1 respektive årskurs 6. De är verksamma på en skola där majoriteten av eleverna har migrationsbakgrund och har varit drivande i skolans satsning på genrepedagogik. Empirin insamlades genom observationer och ljudinspelningar av helklassamtal om texter (44 timmar) under läsåret 2015–2016. Fokus har varit på lärarnas sätt att leda samtalen, medan eleverna har setts som en kollektiv motpart. De textsamtal som analyseras ägde rum under ett arbetsområde om sagor i årskurs 1 (svenska som andraspråk) respektive ett ämnesintegrerat arbetsområde om kartor och befolkning i årskurs 6 (svenska som andraspråk / geografi). Tecken som används i transkriptionen är följande:

/.../ utelämnat tal

<> formuleringar som läses från text

— tydlig emfas

(x) hörbart ord

[n] utelämnat elevnamn

Teoretiska utgångspunkter och tolkningsramverk

I följande avsnitt redogör jag för de teoretiska utgångspunkter och ramverk som används i analysen. De rör i tur och ordning läsförståelsestrategier, genrekunskaper och textsamtal inom ramen för en litteracitetspraktik.

Läsförståelsestrategier

En vanlig utgångspunkt för beskrivning av läsförståelsestrategier i såväl forskning

som undervisning är de strategier som specificeras inom "reciprocal teaching" (Palincsar & Brown, 1984; jfr exempelvis Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Varga, 2017; Hirsch, 2016). Dessa rör förmågan att *summera*, att *ställa frågor till texten*, att *reda ut oklarheter* och att *göra förutsägelser*. Palincsar och Brown framhåller att summera och ställa frågor är ett sätt att få grepp om texters huvudsakliga innehåll, samt att förutsägelser gör det nödvändigt att använda bakgrundskunskap och göra inferenser. Ramverket kommer att användas som en utgångspunkt för att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan relateras till bruket av lässtrategier.

Genrekunskaper ur ett genrepedagogiskt perspektiv

Med genrekunskaper avser jag kunskap om vad som kännetecknar olika typer av texter, alltså en form av metaspråklig kunskap (se t.ex. Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Schleppegrell, 2013; Walldén, 2019). Den undervisning som jag har studerat är av genrepedagogiskt snitt, vilket bland annat medför att de deltagande lärarna inriktar sig på att beskriva texternas genrestrukturer (se t.ex. Holmberg, 2012). För att ta exemplet narrativ genre, som en av de deltagande lärarna fokuserar på, kännetecknas den enligt det genrepedagogiska perspektivet av att den rör sig genom steg som orientering, komplikation, utvärdering och lösning (Christie & Derewianka, 2010; Martin & Rose, 2008). Ett annat språkligt område som uppmärksammas av de deltagande lärarna, och som har ett starkt samband med genrestrukturer, är logiska samband. Här är det möjligt att skilja mellan externa logiska samband, som ordnar händelseförlopp i exempelvis berättelser eller förklaringar och interna logiska samband som organiserar tankar och idéer (diskuteras i Walldén, 2018; 2019). Detta exemplifieras kortfattat nedan:

Sedan inträffade något mycket oväntat [externt logiskt samband]

Sedan är det viktigt att ha i åtanke att ... [internt logiskt samband]

Det är funktionen snarare än formen som är avgörande: ett logiskt samband som "sedan" kan ordna både händelser och idéer i en viss följd. Andra logiska samband används uteslutande för att ordna idéer, exempelvis "å ena sidan" och "å andra sidan". Dessa kan alltid betraktas som interna.

Oavsett vilka kännetecken som fokuseras på i undervisningen¹ blir det, ur det genrepedagogiska perspektivet, texternas språkliga och strukturella uppbyggnad som är styrande för definitionen av genrer. Då används benämningar som "argumenterande" och "narrativ" text eller genre. Detta kan ställas mot kriterier för hur texter används i

¹ Genrekunskaper skulle, utifrån den genrepedagogiska modellen, också kunna innefatta exempelvis hur resurser för attityd bidrar till att konstruera argument och moraliska positioner i text (se exempelvis Martin & White, 2005; Wiksten Folkeryd, 2006; Walldén, 2019) samt hur olika typer av processer för uppmärksamheten till exempelvis förhållanden (relationella processer), handlingar och händelser (materiella processer), tankar och upplevelser (mentala processer) samt utsagor (verbala processer) (se t.ex. Schleppegrell, 2013; Williams, 1998). Bruket av sådana resurser kan också antas variera utifrån genre, men uppmärksammas inte explicit av de deltagande lärarna.

Walldén

olika sociala sammanhang, och då används istället namn som ”insändare” och ”saga”. Ibland föredras begreppen *texttyp* eller *textaktivitet* framför *genre* när texter definieras utifrån språklig uppbyggnad (se t.ex. Holmberg, 2006; Mulvad 2013; Nyström 2000). För en utvidgad textteoretisk och didaktisk diskussion om genrer hänvisar jag till Berge och Ledin (2001) och Holmberg (2012). För föreliggande studies ändamål konstaterar jag att genrepedagogiken har influerat gällande kursplaner (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2012) och att den har lämnat skrivpedagogiska avtryck i klassrum (Bergh Nestlog, 2012; Walldén, 2018; Walldén, 2019; Yassin Falk, 2017), läromedel (Walldén 2017) samt även i lärarutbildningar (Winzell, 2018).

Det genrepedagogiska synsättet är, liksom undervisning om lässtrategier, något som lärare behöver förhålla sig till. Därför kan det finnas goda skäl för att undersöka hur undervisning om genrer och undervisning om läsning kan knytas närmare till varandra, så att undervisningen på ett mer koordinerat sätt kan gynna elevernas möjligheter att träda in i, röra sig igenom och reflektera kring olika textvärldar.

Textsamtal som litteracitetspraktik

Interaktionen som bygger på texter betraktats i denna studie som en form av *litteracitetspraktik* där läraren förmedlar förväntningar på hur eleverna ska använda sig av texter inom ramen för undervisningen (Freebody & Luke, 1990; Luke & Freebody, 1999). Något som prioriteras av de deltagande lärarna är att eleverna ska lära sig om vad som kännetecknar olika genrer (se ovan).

För att analysera interaktionen under textsamtal i de studerade klassrummen använder jag mig även av Judith Langers ramverk för faser och läsarter (se Langer, 1995/2017; Langer, 2011). Ramverket utvecklades först för att beskriva elevers möte med skönlitterära texter, men har senare använts även för att beskriva utvecklingen av litteracitet i olika skolämnen (Langer, 2011). När lärarna i denna studie uppmärksammar genrestrukturer och andra kännetecken hos de texter som läses i undervisningen kan det ses som ett sätt att *objektifiera* texterna för att diskutera deras uppbyggnad och hur de fungerar (Langer, 1995/2017, ss. 41–42). Detta utgör en av de fem faser Langer beskriver (”att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen”), och den kan användas parallellt med andra faser². Jag intresserar mig främst för hur den objektifierande fasen kan relatera till faserna där läsaren bildar sig en inledande uppfattning om texten (”träder in i föreställningsvärlden”) respektive fördjupar sin förståelse av texten (”att röra sig genom föreställningsvärlden”). Eftersom jag fokuserar de kännetecken hos och uppfattningar om texterna lärarna söker förmedla till eleverna, snarare än hur individer ”föreställer” sig texterna på olika sätt, föredrar jag att använda begreppet *textvärld*.

Att utgå från kunskaper om skriftliga genrer i textarbetet kan också vara ett sätt att bibehålla en särskild referenspunkt i mötet med texten (jfr Langer, 1995/2017, ss. 69–71). Detta är, enligt Langer, en läsart som ger ett visst på perspektiv texten utifrån

² Langer delar in förståelseskapandet av text i fem faser som inte är bundna till en viss hierarki eller sekvens. De faser jag inte använder i analysen är ”att stiga ut och ta det man vet under omprövning” samt ”att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare” (Langer, 1995/2017, ss. 41–42).

ett givet mål. Den andra läsarten Langer beskriver är ett mer öppet och förutsättningslöst "utforskande av möjlighetshorisonter". Jag ser, liksom Langer, ett pedagogiskt värde i båda dessa läsarter. Eftersom lärarnas mål, under de samtal om texter som utforskas i denna studie, är att kommunicera kunskaper om skriftliga genrer så kan dock den referenspunktshållande läsarten förväntas vara mest framträdande.

Resultat

Inledningsvis fokuserar jag på textsamtal om narrativa modelltexter i årskurs 1. Sedan förflyttas uppmärksamheten till samtal om diskuterande texter i årskurs 6.

Förhandling om narrativ text i årskurs 1

I detta avsnitt kommer jag att visa hur läraren i årskurs 1 leder en genomgång av en version av Askungen, som fungerar som en modell för narrativt skrivande. Nedanstående formulering visar hur läraren fokuserar kunskap om narrativ genrestruktur.

- L: Orientering det är detta om vem. Sagan handlar om. Var den är och när. Eller hur? /.../ Sen brukar det finnas ett, sen behöver det finnas ett problem. Eller hur? Ingen vill läsa sagor om [n] som var ute och gick och gick och sen åkte hon lite och sen gick hon och så tog hon cykeln. Sen satte hon sig i en bil, och sen åkte hon. Det bli för tråkigt att läsa om. Eller hur? Det måste hända nåt spännande, måste vara ett problem. När vi pratar genre säger vi komplikation. Det kommer ni höra kanske när ni går i trean eller fyran eller så. Komplikation, som ett problem. Vi ska kolla om det finns ett problem i Askungeberättelsen, den korta berättelsen som vi har jobbat med. Mm. Sen måste du också göra en lösning. Man måste veta det här problemet, komplikationen, får en lösning. Hur löser sig det här problemet? Vi kollar i texten och ser om vi kan hitta en lösning på denna.

Orientering utgör ett genreteoretiskt begrepp för att beskriva det inledande steget i narrativ genrestruktur (Martin & Rose, 2008), och innebär enligt lärarens definition att besvara följande: "vem" sagan handlar om samt "var" och "när" den utspelar sig. Läraren fokuserar sedan nödvändigheten av att inkludera stegen *problem/komplikation* och *lösning* för att göra berättelsen spännande. Denna stegstruktur utgör en referenspunkt för samtalen kring texten. (jfr Langer, 1995/2017).

En orientering kan i narrativ text endast ge en kort förståelseram för den följande händelseutvecklingen, eller rent av utelämnas helt (jfr Christie & Derewianka, 2010; Martin & Rose, 2008). Den ges en mer framträdande roll i lärarens genomgång av texten. Nedanstående exempel visar hur läraren genom genrestrukturen för uppmärksamheten till huvudpersonen i berättelsen.

- L: Får vi reda på detta i den texten här? Det stycke som [n] läste? Vem, om vi börjar med första frågan. Vem handlar detta om?
- E: Askungen
- L: Bra. Då färglägger du Askungen med lite orange.

Kommunikation är starkt kontrollerad i detta läge, när läraren ställer frågor som hon

Walldén

redan vet svaret på för att sedan utvärdera elevens svar (jfr Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Läraren ber även eleverna att färglägga namnet "Askungen". Detta visar hur klassrumssamtalen, som en del av en litteracitetspraktik, formas av lärarens avsiktlighet och val av referenspunkt för samtalet. Ett liknande mönster kan ses i förhandlingen om berättelsens "när".

- L: Då går vi fram till nästa då. När hände det här? När? Om vi tittar, tänk nu igen på det här som [n] läste.
- E: Tusen år sen.
- L: Står det det? Det var tusen år, för tusen år sen? Nej
- E: Nej. /.../
- E: Kanske det var en gång?
- L: Eller hur? Är ni med? Det var en gång, du tänkte på det. Bra. Då färglägger du det också.

Läraren avfärdar ett inledande förslag, "[t]usen år sen", och accepterar sedan ett svar som överensstämmer med den typiska inledningen för sagor: "det var en gång". Med tanke på att det inte heller finns något i sagan som direkt motsäger att den utspelar sig för tusen år sedan visar samtalet ovan att läraren har ett starkt fokus på de bokstavliga innebörder som kan utläsas i texten. Det är även uppenbart i följande utväxling, som rör berättelsens "var".

- L: Var bor dom nånstans? Vi tittar här.
- E: I ett slott.
- L: Ja, det är för att du visste det. Men vet ni vad? Jag tycker inte att det står här, tycker ni det? Jag kan inte läsa det. Om jag inte kände till den här sagan och hade hört mycket och jobbat med den en hel del så tycker jag inte att man kan se det här. /.../ Jag är inte helt säker på att hon bodde på ett slott. [n] har nånting att säga där.
- E: Man kan veta detta för det står att det kommer ett brev till slottet.
- L: Nej. Det kommer ett brev inte till slottet utan från slottet va? Är ni med mig? Så tror inte jag att hon bodde på ett slott va. För hon var ju ingen riktig prinsessa eller hur? Utan det var ju dom som hade ski-, det var ju kungen som hade skickat från slottet och hem till Askungen och hennes systrar. Så vad kan vi säga om hur hon bodde då? Hur tror du att hon bodde?

Läraren bekräftar inledningsvis ett svar om att de bor i ett slott, men kopplar det till elevens bakgrundskunskaper om sagan snarare än innebörder i texten. Hon reserverar sig även mot giltigheten i svaret. En elev menar att "[m]an kan veta detta för att det står att det kommer ett brev till slottet", vilket läraren utvärderar negativt. Sedan tydliggör hon förhållanden och identiteter i texten: "hon var ju inte en riktig prinsessa", "det var ju kungen som hade skickat från slottet". Formuleringar som "[ä]r ni med mig" och "eller hur" visar att hon är angelägen om att eleverna kan följa resonemanget och visar hur hon söker leda in eleverna i textvärlden (jfr Langer, 1995/2017).

Eleverna fortsätter dock att insistera på att hon bor i ett slott, vilket läraren till slut skriver till i texten.

E: Ett slott.

L: Tycker ni att vi ska skriva det? Då kör vi, för vet ni vad jag tänkte så här att vi lägger till det i texten. Eller hur?

Detta visar att genrekunskapen om narrativa texters orientering blir en normerande referenspunkt för läsningen av texten: en del som saknas i genrestrukturen läggs till. Nedan följer en förhandling om narrativets nästa steg, dess problem.

T: Vad är problemet här?

E: Eh att Askungen fick inte åka till balen.

L: Näää. Varför då?

E: För att hon hade stort hus och var tvungen alltid att (x).

L: Och hon...

E: Skulle inte hinna (x)

L: Nej, kan man säga va. Det är ett problem här ju för Askungen. Hon ville gå bal men hur skulle hon hinna när hon var tvungen att jobba såhär? Tar du den gula och så markerar du, och jag har ju ingen gul här vad jag vet så jag får markera på mitt sätt här

Läraren tar emot svaret "Askungen fick inte åka till balen" och ber eleven utveckla det. Sedan klargör hon svarets relevans i förhållande till det aktuella genresteget, "[d]et är ju ett problem", och gör en förtydligande omformulering. Att läraren ber eleverna markera de relevanta delarna visar, likt tidigare, ett nära fokus på formuleringar i texten med kunskap om genrestuktur som referenspunkt. Utifrån Langers ramverk kan det ses som läraren och eleverna objektifierar texten samtidigt som de rör sig genom dess värld.

Studiens syfte är att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan främja bruket av lässtrategier. Genrestrukturen har så här långt varit en utgångspunkt för att *ställa frågor* till texten, som för uppmärksamheten till dess huvudsakliga innehåll. Det rör vem den handlar om, dess rumsliga och tidsliga inramning, med andra ord sagans orientering, samt en betydelsefull händelseutveckling i form av berättelsens problem. Kommunikationen kring textens genrestuktur har också gjort det nödvändigt att *klargöra* väsentliga förhållanden och händelseutvecklingar i texten, och den har även utgjort en grund för *värdering* av texten. Även om det kan ifrågasättas huruvida det är nödvändigt att alla delar läraren framhäver behöver ingå i ett narrativ framstår genrekunskapen som en fruktbar grund för att inta ett mer distanserat och värderande perspektiv på texten, i linje med Langers objektifierande fas (Langer, 1995/2017). Något som kan framstå som problematiskt är att läraren inte i högre grad tar tillvara elevernas bakgrundskunskaper om den aktuella sagan (jfr Palincsar & Brown, 1984); dessa lyser igenom i förhandlingen om textens innebörder men används inte aktivt som en resurs för att fördjupa elevernas förståelse. Detta kan

Walldén

dock förklaras av att läraren i detta läge är inriktad på att upprätthålla genrekunskaper som referenspunkt snarare än att engagera eleverna i ett läsförståelsearbete. Huruvida elevernas bakgrundskunskaper har gjorts mer synliga i de moment som föregått den aktuella genomgången av modelltexten kan denna studie inte redogöra för.

Inför den gemensamma konstruktionen av narrativets lösning väljer läraren, till skillnad från tidigare, att inte nämna genresteget direkt.

- L: Vi har nåt kvar va? Har vi inte det som ni behöver ta reda på? Man kan inte skriva en berättelse, man kan berätta om den lille pojken som bodde i en koja eh för tusen år sen. Ja, så händer det ett problem. Kojan går sönder, han behöver laga den. Sen kan inte sagan sluta. Nej, det går inte. Ingen bra saga, det är ingen som vill läsa detta. Vad är det man behöver i sin berättelse då? Vad behöver vi nu? /.../ Problemet har vi och vi vet vem det handlar om. Och vi har till och med hittat på var hon bor nu. Vad händer här?

Läraren menar att de "har nåt kvar", och illustrerar med ett exempel hur det är otillfredsställande med en berättelse som stannar vid problemet. Hon påminner även om de tidigare genrestegen och sätter fokus på vad som ska komma. Detta visar hur kunskap om typiska genrestrukturer kan vara en referenspunkt för att göra *förutsägelser* i text (jfr Palincsar & Brown, 1984). Det är möjligt att förutsäga skeenden genom att betrakta vad som tidigare skett, men också genom att använda kunskaper om hur olika genrer, eller textaktiviteter, tenderar att utveckla sig. Den fortsatta förhandlingen kring berättelsens lösning visas nedan.

- L: Hon kunde inte sy klänningen och därför kunde hon inte gå på balen. Hur får vi en lösning på detta problemet? /.../
- E: Hon fick en klänning och skor av glas.
- L: Precis. Mössen hjälpte ju henne också litegrann eller hur? Det här löser ju Askungens problem. Eller hur? Att det kommer en flygande fe och så har hon nåt trollspö, hon tar fram sitt trollspö och sen finns det en vagn framför Askungen och så skor av glas. Och plötsligt är hon väldigt stilig och kan gå på balen. Håller ni med? Hänger ni med?

Liksom tidigare används genrestrukturens lins för att fastställa väsentliga skeenden i texten. Läraren tar emot ett svar om att Askungen "fick en klänning och skor av glas" och lägger till andra relevanta skeenden för problemets lösning och sagans lyckliga slut. Hon gör också kopplingen till genrestrukturen explicit: "Det här löser ju Askungens *problem*". Återigen tycks lärarens föresats att kommunicera kunskaper om narrativ text utgöra en referenspunkt för att ställa frågor kring huvudsakligt innehåll i texten och röra sig igenom dess värld.

I tidigare delar av undervisningsprocessen kommunicerade läraren även betydelsen av att använda tidsordnande, alltså *externa*, logiska samband, såsom "sedan" och "till slut" (Walldén, 2018). Dessa har inte en betydelsefull roll i de genomgångar av modelltexter som utgör fokus i denna artikel. Funktionen hos ett sådant externt logiskt samband uppmärksammas dock av läraren under ett följande moment, där hon leder en gemensam konstruktion av en narrativ text.

L: Till slut tappade han allt guld. Ja, nu är vi på slutet, det märker ni va. Till slut.

Det tidsordnande logiska sambandet "till slut" markerar, likt läraren antyder, att den narrativa texten har rört sig genom samtliga steg: problemet har fått sin lösning. Kunskap om sådana logiska samband kan vara en resurs i sig för att klargöra och förutsäga väsentliga skeenden i texten.

Den strategi från Palincsar och Brown (1984) som jag hittills inte har adresserat i analysen är att *sammanfatta*. Med tanke på hur den narrativa genrestrukturen har varit en referenspunkt för att fastställa centrala skeenden och förhållanden i texten kan den förmodas att den har ett värde även för denna strategi. Detta visas tydligt när läraren leder en tillbakablick på den gemensamma narrativa text de har skrivit.

L: Vad var det för problem, det som vi skrev faktiskt idag. /.../

E: Den stora elaka (x).

L: Just det, för vad gjorde han?

E: Tjuvade guld.

L: Just det. Problemet var en stor fisktjuv [SKRIVER PÅ TAVLAN]. Sen berättar man ju mer, det här är bara som en liten upprepning för, att vi återberättar och minns dom här. Strukturen. Så problemet är nu en stor fisktjuv i denna saga. Vad är lösningen då? /.../

E: Fisken tog allt guld.

L: Ja, det är problemet där. Det är ett problem, det är ingen lösning. Det är ett problem att någon tjuvar guld ju. Det tycker inte jag är nån bra lösning. Det är ett problem vi har. /.../

E: Max kom och hjälpte han.

L: Just det. Max hjälpte honom. Lösning. Max hjälpte honom. [SKRIVER PÅ TAVLAN] Är ni med? Max hjälpte honom.

Den gemensamma konstruktionen har inneburit en tillämpning av kunskaperna om narrativ genrestruktur. Nu använder läraren, i detta avslutande moment, strukturen som referenspunkt och ber eleverna att ge korta redogörelser för relevanta skeenden: "bara som en liten upprepning". Lärarens fokus är att eleverna ska minnas strukturen, men momentet innebär även att centrala punkter i berättelsen sammanfattas och noteras av läraren på skrivtavlan: "en stor fisktjuv", "Max hjälpte honom". Som tidigare innebär det även ett klargörande av sammanhang i texten, i detta fall vad som kan räknas som en lösning och vad som kan räknas som ett problem. Återigen framstår det som att genrekunskaper kan vara en referenspunkt för att tillämpa lässtrategier samt för att träda in i och röra sig genom textvärldar.

Att läraren väljer en narrativ genre, och därtill en välbekant saga, i en inledande genrepedagogisk undervisningsprocess framstår inte som oväntat. Genren är rikligt förekommande i lärarens övriga undervisning, och kan även antas vara framträdande i de textvärldar, inklusive exempelvis spel och filmer, eleverna utforskar utanför skolan. Även om narrativa texter har en viktig roll genom hela skolgången innebär högre årskurser att eleverna kommer i kontakt med en större variation av genrer, som

Walldén

struktureras genom andra principer. Narrativa texters kronologiska struktur, genom olika handlingar och händelser som avlöser varandra, skiljer sig exempelvis från förklarande texter som i högre grad är organiserade utifrån orsak och verkan samt från den retoriska struktur som ofta utmärker argumenterande texter (se Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Premisserna förändras då för att tillämpa olika lässtrategier, såsom att ställa frågor, göra förutsägelser, klargöra och summera. Detta utforskas i följande avsnitt.

Förhandling om diskuterande text i årskurs 6

Detta avsnitt visar hur en lärare i årskurs 6 leder samtal om diskuterande modelltexter. Dessa är i hög grad retoriskt strukturerade: istället för att följa en kronologisk händelseutveckling struktureras de utifrån behovet att introducera en sakfråga, redogöra för kontrasterande perspektiv och dra en slutsats (Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008). De aktuella modelltexterna rör ställningstaganden till huruvida Luleå respektive Norrköping är bra städer att flytta till. Precis som i förhandlingen om den narrativa texten ovan utgör genrestrukturen en grund för att ställa frågor till texten.

- L: Har texten en inledning? Finns det en inledning? Finns det en fråga i inledningen? Kan någon säga den frågan högt?
- E: <Är Norrköping en bra eller dålig stad>.
- L: Ja, är Norrköping en bra eller dålig stad att bo i. Det är en inledning och det finns en fråga, så svaret är alltså ja det finns en inledning, det finns en fråga i den inledningen. Och sen synvinkel 1 eller sida 1. Finns det liksom en sak som beskriver frågan på ett dåligt eller bra sätt?

Det kan noteras att textens innehållsliga dimension inte görs lika relevant i dessa textgenomgångar; att närmare diskutera innebörderna i texten, och därmed tillsammans träda in i och röra sig genom textvärlden, utgör ingen prioritet (jfr Langer 1995/2017). Detta kan möjligen förklaras med att läraren, i ännu högre grad än kollegan i årskurs 1, är inriktad på att synliggöra en viss genrestruktur. Texterna framstår inte heller som utmanande för årskursen. Däremot används genrestrukturen, likt i föregående avsnitt, som en referenspunkt för att utvärdera texten. Samtalet nedan följer på att eleverna har ordnat den andra modelltextens stycken i rätt ordning, utifrån en sönderklippt version läraren har delat ut.

- L: Bit nummer tre, vad har ni valt där?
- E: <Å ena sidan att bo i Luleå>
- L: Ja, <Å ena sidan att bo i Luleå verkar härligt> och så fortsätter jag att läsa <eftersom både sommaren och våren är ljusa> /.../ Så vad berättar hon där, det som är bra med Luleå eller det som är dåligt med Luleå?
- E: Det som är bra.
- L: Det som är bra med Luleå. Berättar hon om det som är dåligt också? I den biten? Berättar

hon bara en sak eller om (både) dåligt och bra?

E: Bara bra.

L: Bara bra. /.../ Så man kan säga så här att det är liksom att det är en sida av saken som man berättar om där, en sida av saken. Och det är det som är bra hon har valt.

Samtalet rör det första perspektivet som introduceras i den diskuterande texten, och inriktar sig på att fastställa hur skribenten inleder med "det som är bra". Att det aktuella textstycket, som utgör den diskuterande textens andra steg, inleds med "[å] ena sidan" är betydelsefullt så till vida att det rör sig om ett *internt* logiskt samband som tydligt signalerar att det första perspektivet på sakfrågan kommer att studeras (Martin & Rose, 2008; Walldén, 2018; 2019). Interna logiska samband är utmärkande för texter som är retoriskt strukturerade och utgör ett tecken på den planerade språk-användning som kännetecknar skriftspråkliga kommunikationssätt. Att de är mer sällsynta i talspråk innebär att de behöver läras in genom skrift. Därför är det värdefullt att läraren modellerar dessa samband, enligt nedan:

E: När vi skriver, ska vi börja med det positiva?

L: Ja, det är alltid bra att börja med det positiva. Och ni ser <å ena sidan> och <å andra sidan>, det är tydligt att det är två olika sätt

De interna logiska sambandens roll för att markera de kontrasterande perspektiven tydliggörs ovan, med anledning av en fråga från eleven. Textens struktur är i fokus under samtalet snarare än dess innehåll. Det framstår ändå återigen som att den aktuella genrekunskapen kan fungera som referenspunkt för att förstå argumenterande och diskuterande texter. Interna logiska samband som "å ena sidan", "för det första" och "slutligen" kan användas för att identifiera huvudsakligt innehåll i texten, och även för att förutsäga vad som ska komma närmast. De kan också vara användbara för att klargöra och värdera textens argument och slutsatser, och utgöra en stödstruktur för sammanfattningar. Dessa strategier nödvändiggörs inte i de enkla modelltexter som läraren introducerar i dessa moment, men kan vara värdefulla för att ta sig an mer skriftspråkliga texter som hanterar olika perspektiv.

Läraren kommenterar slutet på den första modelltexten enligt nedan:

L: Man kan säga att slutet är en sammanfattning, men också där man ska välja sida, alltså vill jag eller vill jag inte.

Läraren för uppmärksamheten till hur textens avslutande utgör såväl en sammanfattning som ett ställningstagande för ett av perspektiven. Detta illustrerar hur diskuterande genrer, liksom andra texter med retorisk struktur, tenderar att följa en "smörgåsstruktur": skribenten berättar inledningsvis textens sakfråga, avhandlar sakfrågan och sammanfattar slutligen vad som har sagts kring sakfrågan. Genom genrestrukturen bäddas alltså sakfrågan in i en retorisk struktur som förbereder vad som ska sägas och knyter ihop det som har sagts (Martin, 1992, s. 456; Walldén, 2019, s. 80). Att modellera en sådan struktur kan stötta eleverna i att använda språket på ett planerat, och därmed skriftspråkligt, sätt. Därutöver kan den utgöra en

Walldén

stödstruktur för att snabbt skapa sig en uppfattning om det huvudsakliga innehållet genom att läsa igenom textens inledning och avslutning. Denna struktur kan alltså användas som en referenspunkt för att röra sig genom mer krävande och ämnesspecifika textvärldar.

Diskussion och slutsatser

I samtalen kring texterna har lärarna starkast betonat texternas stegstrukturer, men även berört betydelsen av logiska samband för att beskriva händelsesekvenser och ordna perspektiv. Analysen har visat att kunskap om sådana språkliga mönster kan användas som en referenspunkt för att fånga huvudsakligt innehåll i texter, samt för att ställa frågor och göra sammanfattningar. Studien har också synliggjort hur genrekunskapen kan användas för att klargöra händelseutvecklingar och förhållanden i texten, samt även för att anlägga ett värderande perspektiv. Slutligen belyser analysen hur genrekunskaper, i likhet med bakgrundskunskaper, kan användas för att blicka framåt i texter och därmed tillämpa förutsägande strategier.

Studien beskriver genrespecifika egenskaper hos narrativa och diskuterande texter som kan ha betydelse för förståelsearbetet. Medan narrativ text ordnas utifrån ett kronologiskt händelseförlopp struktureras diskuterande texter utifrån de perspektiv som skribenten väljer att avhandla. I båda fallen kan dock genrestrukturer och logiska samband vara värdefulla resurser för att tillämpa ovan nämnda lässtrategier. Vidgas perspektivet från genrestrukturer och logiska samband torde det även finnas möjlighet att utforska exempelvis hur användningen av värdeladdade ord (*attityd*) varierar mellan olika genresteg, exempelvis mellan en narrativ texts dramatiska komplikation och dess lyckliga avslutning eller en mellan de olika perspektiv som en skribent försöker främja respektive underminera i en argumenterande text (diskuteras i Walldén, 2019).

Den studerade undervisningen utgår, liksom det analytiska ramverk jag använder, från en genrepedagogisk modell där genrekunskaper huvudsakligen blir en fråga om kunskap om olika textmönster. Den underliggande genreteorin ska inte ses som föreskrivande eller formalistisk utan som en empiriskt grundad teori om vilka funktioner språkliga resurser, inklusive genrestrukturer, *tenderar* att fylla i relation till sociala mål (Martin, 2001; diskuteras i Walldén, 2019). Även om sådana kunskaper kan fungera som en referenspunkt i förståelsearbetet kring text finns det goda skäl att se genrekunskaper i ett större perspektiv (se t.ex. Berge & Ledin, 2001; Holmberg, 2012). Tillämpningen av lässtrategier kan exempelvis stöttas genom att studera aspekter som formatering och layout, samt genom att utforska relationen mellan skriven text och bilder (se t.ex. Martin & Rose, 2008, ss. 176–179).

Denna studie har fokuserat på lärarnas sätt att leda samtalen om texterna: huruvida eleverna sedan gör bruk av för att bättre förstå de texter de möter är det inte möjligt att uttala sig om. Jag menar dock att resultatet tyder på att genrekunskap och läsförståelsestrategier kan korsbefrukta varandra i undervisning, för att främja elevernas förmåga att objektifiera texter och samtidigt röra sig genom textvärldar.

Som avslutning vill jag dock framhålla vikten av att utgå från texter som är me-

ningsfulla att läsa och förstå. Texterna ska inte väljas ut för att de framkallar behovet av lässtrategier, eller för att de råkar passa in på en given genrestruktur, utan för att de erbjuder textvärldar som är värda att utforska, uppleva, lära sig av och reflektera över. Att undervisa om lässtrategier och genrekunskaper bör med andra ord inte utgöra undervisningens huvudmål utan ses som medel för att förvärva och uttrycka andra typer av ämneskunskaper och erfarenheter genom text (diskuteras i Walldén, 2019). Att använda genrestrukturer för att arbeta förståelseinriktat, på det sätt som denna studie visar möjligheter till, kan då vara en fruktbar ingång.

Referenser

- Berge, K.L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, vol. 18. nr. 6, ss. 4–16
- Bergh Nestlog, E (2012). *Vad är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. (Diss.) Växjö: Linnaeus University Press.
- Christie, F & Derewianka, B (2010). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Coffin, C. (1997). Construing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. I F. Christie & J. R. Martin (red.). *Genre and institutions: social processes in the workplace and schools* (s. 196–230). London: Continuum.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, vol. 5, nr. 3, ss. 7–15
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (5 uppl.). New York: Routledge.
- Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register: en jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller. I T. Hestbaek Andersen & M. Boeriis (red.). *Nordisk socialsemiotik: pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (ss. 221–245). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I I. Lindberg & K. Sandwall (red.). *Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens 7–8 oktober 2005 i Göteborg* (ss. 129–148). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge*, vol. 12, nr. 2
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (1995/2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, vol. 3, nr. 4, ss. 471–493
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading*

Walldén

- Online [Hämtad den 24 januari, 2019 från: <https://www.semanticscholar.org/paper/Further-notes-on-the-four-resources-model-Luke-Freebody/ag16oce3d5e75744de3doddacfaf6861fe928b9e#citing-papers>]
- Luke, A., Woods, A. & Dooley, K. (2011). Comprehension as social and intellectual practice: Rebuilding curriculum in low socioeconomic and cultural minority schools. *Theory into Practice*, vol. 50, nr. 2, ss. 157–164s
- Martin, J. R. (2001). Language, register and genre. I A. Burns & C. Coffin (red.). *Analyzing English in a global context: a reader* (s. 151–166). London: Routledge.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Martin, J. R. & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mulvad, R. (2013). Hvad er genre i genrepædagogikken? *Viden Om Læsning*, nr. 13, ss. 21–28
- Myhill, D., Jones, S., Lines, Helen & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, vol. 27, nr. 2., ss 139–166
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2016). Novelläsning i årskurs sju. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (red.). *Läsa mellan raderna* (ss. 75–112). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, vol. 1, nr. 2, ss. 117–175
- Reichenberg, M. (2014). The Importance of structured text talks for students' reading comprehension. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, vol. 15, nr. 3–4, ss. 77–94.
- Schlepppegrell, M. J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, vol. 63, nr. s1, ss. 153–170
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2018. Stockholm: Norstedts juridik.
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (2016). Argumenterande text i årskurs nio. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (red.). *Läsa mellan raderna* (ss. 113–150). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten : om litteraturläsningen i en svenskläroplanutbildning*. (Diss.) Malmö: Malmö högskola.
- Varga, A. (2017). Om lässtrategier och textrörlighet: en studie av elevers textsamtal

- kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare*, nr. 2. (ss. 103–129)
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. (Diss.) Malmö: Malmö universitet
- Walldén, R. (2018). Ett logiskt fokus i undervisningen? Lärare undervisar om logiska samband i årskurs 1 och 6. I A. M. Hipkiss, P. Holmerg, L. Olvegård, K. Thyberg & M. P. Ängsal (red.). *Grammatik, kritik, didaktik. Nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik* (ss. 129–146). Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 5, nr. 2, ss. 100–120
- Wiksten Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Williams, G. (1998). Children entering literate worlds. I F. Christie & R. Misson (red.). *Language and schooling* (s. 18–46). London: Routledge.
- Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning*. (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. (Diss.) Örebro: Örebro universitet.