

**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Genrepedagogik i skolutvecklingsarbetet

Om förutsättningar för att skapa tillgängliga lärmiljöer

Genre pedagogy in school development - The preconditions for creating learning environments

Happy Heba Nashed

Specialpedagogexamen 90 hp

Examinator: Bernt Gunnarsson

Slutseminarium 2018-05-21

Handledare: Anna-Karin Svensson

Förord

Ett stort tack till samtliga respondenter som har gjort det möjligt för mig att genomföra denna studie. Jag vill även tacka min handledare Anna-Karin Svensson för sitt stöd och sitt tålamod med mig. Familjens och vänners support har stärkt mig under arbetes gång och jag tackar varmt.

Sammanfattning

Nashed Happy (2018). *Genrepedagogik i skolutvecklingsarbetet- om förutsättningar för att skapa tillgängliga lärmiljöer*. Specialpedagogprogrammet, Institution för skolutveckling och ledarskap, Lärande och Samhälle, Malmö Universitet, 90 hp

Bakgrund: De socioekonomiska faktorerna har fått en alltmer betydelsefull roll för elevernas resultat. Större insatser måste göras för språkutveckling och för att eliminera svårigheterna som hindrar lärande och skolframgång. Det ligger i alla lärares uppdrag att utveckla undervisningen till att bli mer språkutvecklande. Elever ska ges möjlighet till progression i skolrelaterade språkfärdigheter genom riktade, systematiska och långsiktiga insatser. Ett arbetssätt som handlar om att systematiskt närma sig språket och ny ämneskunskap är genrepedagogik. Arbetssättet anses stämma överens med skolverkets riktlinjer för språkutvecklande arbete. Fördelarna är särskilt utmärkande för andraspråks elever men gynnar alla elever och leder till att tillgängliggöra lärmiljöerna för fler. Kunskap och samarbete kring arbetssättet liksom organisatoriska aspekter är dock av stor betydelse för framgång, och leder därför in i skolutvecklingsarbetet på organisationsnivå.

Syfte: Att undersöka hur genrepedagogiken som ett språkutvecklande arbetssätt fungerar på en skola i Skåne. I studien redogör skolledaren och lärarna på ett högstadium för arbetet med genrepedagogik. Beskrivningarna skall bidra till ökad förståelse kring tillämpningen av det genrepedagogiska arbetssättet. Med stöd i tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter ska studien även bidra till fördjupad kunskap om förutsättningarna som krävs för att arbetssättet ska främja tillgängliga lärmiljöer.

Metod: Studien utgår från kvalitativ metod. Semistrukturerade intervjuer har genomförts utifrån en intervjuguide. Innehållsanalys har använts för att bearbeta och analysera materialet.

Resultat: Studien visar på avvikelser mellan skolledarens och lärarnas uppfattning kring samarbetsförhållanden och genrearbetets utformning i den aktuella skolan. Genrepedagogiken innefattar flera komponenter som gemensamt ska verka för att bidra till en verklig inverkan på undervisningen. Forskning lyfter lärarens kunskap i arbetssättet som nödvändig. Specialpedagogens roll är framlyft för att stödja lärarna i skolutvecklingsarbetet och bidra till utveckling av tillgängliga lärmiljöer. Skolledarens roll är minst lika framlyft samt dennes förmåga att uppmärksamma behoven och den rådande kulturen. Därutöver fordras en samverkande organisation med utformning av skolutvecklingsarbetet med hänsyn i gruppens utvecklingsprocesser.

Nyckelord: Andraspråks elever, Förebyggande arbete, Genrepedagogik, Skolutveckling, Tillgänglig lärmiljö

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.1.1 Språklig sårbarhet.....	1
1.1.2 Andraspråks elever.....	2
1.1.3 Systematiska språksatsningar.....	2
1.2 Syfte och frågeställningar.....	3
1.3 Specialpedagogiska perspektiv.....	3
1.3.1 Tillgänglig lärmiljö.....	3
1.3.2 Det förebyggande arbetet.....	4
2. Tidigare forskning.....	5
2.1 Det explicita undervisningssättet.....	5
2.2 Studier om genrep pedagogik.....	5
2.3 Påverkansfaktorer i tillämpningen av det genrep pedagogiska arbetssättet.....	6
3. Teoretiska utgångspunkter.....	8
3.1 Genrep pedagogik.....	8
3.1.1 Ben 1 – En teori om lärande.....	8
3.1.2 Ben 2 – En teori om språk.....	9
3.1.3 Ben 3 – En cykel för undervisning och lärande (cirkelmodellen).....	9
3.2 Genrep pedagogik i skolutvecklingsarbetet.....	10
3.2.1 Skolkulturer.....	10
3.2.2 Förändring av den egna skolkulturen.....	12
3.2.3 Förändringsarbetets faser och svårigheter.....	12
3.2.4 Roller och funktioner.....	13
4. Metod.....	14
4.1 Motivation av metodval.....	14
4.2 Kvalitativ intervju metod.....	14
4.3 Intervjuguidens utformning.....	14
4.3 Urval.....	15
4.3.1 Variationsurval.....	15
4.4 Tillvägagångsätt.....	16
4.4.1 Databearbetning och analys.....	16
4.4.2 Analysmetod.....	16
4.5 Reliabilitet och validitet.....	17

4.6 Etiska överväganden.....	17
5. Resultat.....	18
5.1 Tema – Genrepedagogikens referensram	18
5.1.1 Cirkelmodellen.....	19
5.1.2 SFL	19
5.1.3 Stöttning	20
5.2 Tema- Tillämpningen av genrepedagogik	20
5.2.1 Kompetens.....	21
5.3 Tema - Genrepedagogik i skolutvecklingsarbetet	21
5.3.1 Skolkulturen.....	22
5.3.2 Roller och funktioner	23
6. Analys	25
6.1 Analys – Genrepedagogikens referensram	25
6.1.1 Cirkelmodellen.....	25
6.1.2 SFL	26
6.1.3 Stöttning	26
6.2 Analys- Tillämpningen av genrepedagogik.....	26
6.2.1 Kompetens.....	27
6.3 Analys - Genrepedagogik i skolutvecklingsarbetet.....	27
6.3.1 Skolkulturen.....	28
6.3.2 Roller och funktioner	28
7. Diskussion	30
7.1 Lärarnas beskrivning av arbetet utifrån genrepedagogikens teoretiska referensram.....	30
7.2 Förutsättningar som särskilt bör uppmärksammas för att genrepedagogiken ska inverka på klassrumsundervisningen	30
7.3 Påverkan på det genrepedagogiska arbetet utifrån lärarnas samarbete med varandra och med övriga yrkesprofessioner	31
7.4 Resultatdiskussion utifrån metodvalet.....	32
7.5 Specialpedagogiska implikationer	34
7.6 Vidare forskning	34
Referenser	35
Bilagor	39
Bilaga 1	39
Bilaga 2	41

1. Inledning

Artikeln ”En likvärdig skola?” skriven av Wigerfelt (2009), har lett till inspiration för studien. Författaren skildrar några områden i Skåne och poängterar att skolsegregation är tydlig i flera skolor. En alltmer homogen sammansättning samt föräldrars utbildningsnivå och socioekonomisk bakgrund får mer betydelsefull roll för elevernas resultat. Flerspråkiga är överrepresenterade bland elever som har låga betyg och inte når upp till kunskapsmålen. Effekterna är problematiska utifrån ett likvärdighetsperspektiv, hävdar Wigerfelt (2009), och påpekar att Sverige har svårt att leva upp till skollagen såväl som att uppfylla barnkonventionens riktlinjer om rätten till likvärdig utbildning. Skolor måste vidta åtgärder för att komma tillrätta med de varierande förutsättningarna och resultaten som finns. Färre elever tar sig till ett avancerat utvecklingsläge beträffande läs- och skrivfärdigheter. Större insatser måste göras för språkutvecklingen och för att eliminera svårigheterna som hindrar lärande och skolframgång. Elever måste ges möjlighet att utveckla skolrelaterade språkfärdigheter genom förebyggande, systematiska och långsiktiga insatser (Axelsson & Magnusson, 2012).

Som specialpedagog ska jag, utifrån mina fördjupade kunskaper söka möjligheter till skolutveckling och eftersträva arbetssätt som anpassas efter varje elevs behov. Det innebär bland annat, ett förebyggande arbete som undanröjer hinder samt ger bättre förutsättningar för eleven att lära och utvecklas tillsammans med sina kamrater och lärare i klassrummet. Det är ett viktigt uppdrag som kan göra skillnad för elever. Det förebyggande arbetet där skolutveckling och lösningar ingår i ett större sammanhang, är en väldigt stor utmaning, anser jag.

1.1 Bakgrund

Presentationen under denna rubrik ska ge inblick och förståelse för studiens ingång.

1.1.1 Språklig sårbarhet

Olika omständigheter kan orsaka misslyckanden i skolan, men en väldigt viktig faktor att uppmärksamma, är elevens språkliga förmåga. Reducerad språklig förmåga kan ofta hämma kunskapsinhämtningen. Bruce med flera (2016) talar om språklig sårbarhet i skolan för att ersätta ”störningsbegreppet” som hör bättre hemma på den medicinska arenan. Författarna menar att formuleringen, språklig sårbarhet, ska ge starkare signaler till skolan att ta ansvar för alla som har en sen, långsam eller annorlunda språkutveckling.

Anledningen till den korta presentationen av språklig sårbarhet i min studie, är just att många elever kan omfattas. Exempelvis nämner Bruce med flera (2016) andraspråkselever, nyanlända, elever med kognitiva begränsningar eller funktionsvariationer. Språklig sårbarhet i denna studie begränsas till andraspråkselever. Dessa elever är i en form av språklig sårbarhet eftersom de är beroende och utelämnade till hur den språkliga lärmiljön utformas, vilket Bruce med flera (2016) understryker.

1.1.2 Andraspråkselever

Våra skolor präglas av andraspråkselever, även kallade flerspråkiga i studien. För elever med svenska som andra språk blir skolämnena särskilt utmanande fram till att språket har utvecklats till den grad att innehållet är begripligt. I de högre årskurserna övergår dessutom den muntliga och skriftliga kommunikationen till att bli mer abstrakt i skolan. Förmågan att använda språket blir därför avgörande för måluppfyllelsen i de flesta ämnena (Skolverket 2012).

1.1.3 Systematiska språksatsningar

Skolverket (2014) och Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017) påtalar att flera av elevernas språkliga svårigheter kan åtgärdas om de upptäcks i tid. Till det krävs en pedagogisk klassrumsmiljö som erbjuder språkinriktade insatser. Lärarnas kunskap i andraspråksinläring lyfts fram tillsammans med övrig kompetens och goda pedagogiska verktyg. Andraspråkselever riskerar annars, att inte utvecklas på ett optimalt sätt. Skolverket (2014) anger också att det ligger i alla lärares uppdrag, att utveckla undervisningen till att bli mer språkutvecklande. Eleverna ska stöttas och erbjudas många tillfällen att använda språket i en social kontext. Ett arbetssätt som handlar om att systematiskt närma sig språket och ny ämneskunskap är genrepedagogik (Se sid 9 för utförligare beskrivning av arbetssättet). Genrepedagogik är en språkinriktad undervisning som ska ge möjligheter för elever att tillgodogöra sig ämnesundervisningen samtidigt som de utvecklar färdigheter i undervisningsspråket. Exempelvis gör Johansson och Sandell Ring (2012) kopplingar till läroplanen och anser att genrepedagogiken är framtagen till att stegvis, med hjälp av en tydlig undervisning, stötta eleverna att utveckla sitt skolspråk. Även om viss kritik har riktats mot arbetssättet, såsom att innefatta instrumentellt skrivande med alltför fasta strukturer (Liberg, 2008), så har genrepedagogik fått genombrott i världen. Genrepedagogiken anses i flera fall, stämma väl överens med skolverkets riktlinjer för språkutvecklande arbete. I denna studie presenteras liknande resonemang hos flera forskare, bland annat Gibbons (2006), Hedeboe och Polias (2008) tillika Schleppegrell (2004). Samtliga lyfter det genrepedagogiska arbetssättet för språkutveckling och lärande. Fördelarna är särskilt utmärkande för andraspråkselever i och med svårigheterna att erövra grundläggande kunskaper i undervisningsspråket samtidigt som de inhämtar kunskap i skolans olika ämnesuppgifter. Forskarna ser den stora utmaningen men vågar påstå att genrepedagogiken som en del i det

förebyggande arbetet, leder till en positiv språklig utveckling som gagnar alla elevers kunskapsinhämtning och skolupplevelse. Denna studie ska ge inblick i en del av förutsättningarna som kan fordras för att lyckas med detta viktiga uppdrag.

1.2 Syfte och frågeställningar

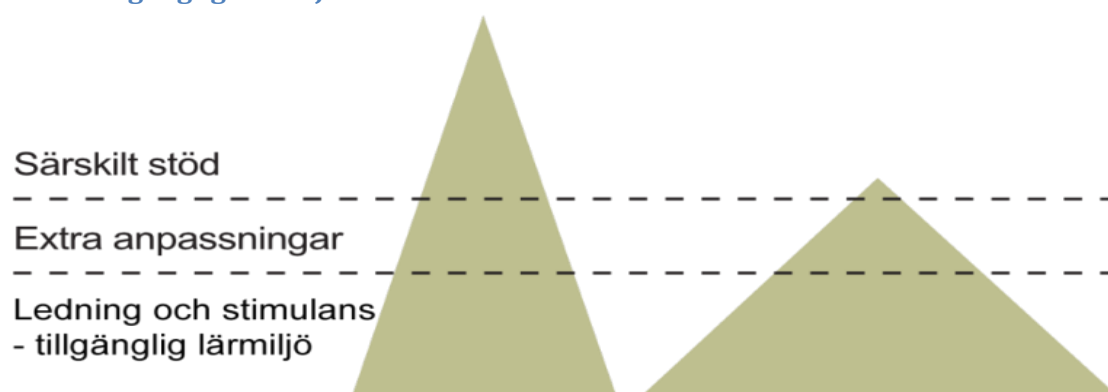
Syftet med studien är att undersöka hur genrepedagogiken som ett språkutvecklande arbetssätt fungerar på en skola i Skåne. I studien redogör skolledaren och lärarna på ett högstadium för arbetet med genrepedagogik. Beskrivningarna skall bidra till ökad förståelse kring tillämpningen av det genrepedagogiska arbetssättet. Med stöd i tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter ska studien även bidra till fördjupad kunskap om förutsättningarna för att nå god inverkan av arbetssättet och tillgängliggöra lärmiljöerna för fler.

- Hur beskriver lärarna arbetet utifrån genrepedagogikens teoretiska referensram?
- Vilka förutsättningar bör särskilt uppmärksammas för att genrepedagogiken ska inverka på klassrumsundervisningen? Hur beskrivs dessa?
- På vilka sätt påverkas det genrepedagogiska arbetet av lärarnas samarbete med varandra och med övriga yrkesprofessioner?

1.3 Specialpedagogiska perspektiv

Även specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2017) framställer genrepedagogik som ett språkutvecklande arbetssätt som kan ge ledning och stimulans till alla elever. Arbetet ska vara förebyggande och prioriteras, samt ges tid och förutsättningar. Genrepedagogiken kan vägleda lärare i hur att anpassa undervisningen till att bli mer inkluderande och tillgänglig.

1.3.1 Tillgänglig lärmiljö



hämtad från: <https://www.spsm.se/stod/elevhalsa/arbete-forebyggande-och-halsoframjande/>

Tillgänglig lärmiljö beskrivs av Specialpedagogiska skolmyndighetens (2017) såsom modellen ovan. Desto bredare bas av ledning och stimulans desto färre som hamnar i de övre delarna av pyramiden. En lärmiljö som erbjuder en god och bred bas ökar således tillgängligheten av lärmiljön för alla elever, oavsett funktionsförmåga

1.3.2 Det förebyggande arbetet

Skollagen (SFS 2010:800) ålägger rektorn att skapa en organisation där lärare och elevhälsa samverkar. Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2016) framhäver vikten av att elevhälsan kommer in tidigt i processerna för att stödja lärare i att anpassa och utveckla tillgängliga lärmiljöer. Det förebyggande uppdraget får konsekvenser, dels av elevhälsans arbete, dels av hela skolans arbetssätt och organisation. Elevbehoven ska kartläggas på individ-, grupp- och organisationsnivå. Genom att sedan analysera riskerna underlättas planeringen av förebyggande insatser. Det förebyggande uppdraget kräver därför samarbete och samverkan. Arbetet utgår från ett salutogent perspektiv, det friska, med fokus på det som fungerar. Samtalskulturen är central och arbetet handlar om att tillsammans söka faktorer som möjliggör förbättrad förändring för eleven (SPSM, 2016).

Skolinspektionen (2016) påpekar att en väsentlig del i det förebyggande arbetet handlar om att kontinuerligt stämma av med specialpedagog eller speciallärare utifrån de frågeställningar som kommer upp i undervisningen. Samverkan mellan lärare och specialpedagog banar för möjligheten att testa och att löpande utvärdera tillsammans. Eriksson (2015) betonar betydelsen av utvärdering och att verksamhetsförbättring måste innefatta en professionsutveckling där utvärdering kan användas som ett mätverktyg. Utvärdering är ett instrument för att ta reda på vilka delar av verksamheten som behöver utvecklas för att förbättra skolan. Det kan ske genom vad Eriksson (2015) kallar utvärderande samtal och reflektionsgrupper som kontinuerligt följer upp samtalen via reflektionsbrev och en kort sammanställning. Dessa handledda samtal möjliggör korrigeringar och ska resultera i förslag till gemensamma åtgärder som dokumenteras och utvärderas. I händelse av att skolan inte kan utvärdera arbetet med meningsfulla verktyg kan extern utvärdering vara ett alternativ. Vidare framhåller Eriksson (2015) att de som utvärderar måste ha en tilltro och ett intresse av att förbättra verksamheten.

2. Tidigare forskning

Schleppegrell (2004) har identifierat och beskrivit de språkliga nyanserna som är utmärkande i skolans olika ämnesuppgifter. Analyserna bygger på systemisk funktionell lingvistik (SFL) och undersöker de språkliga krav som ställs på elever i olika ämnen för framsteg i skolarbetet. SFL med Halliday i spetsen står för en genretradition som utvecklades i pedagogiska syften (Halliday & Hasan, 1989). Den kom till i Australien under 1980-talet eftersom den rådande processinriktade undervisningen inte ledde till större språkutveckling för flerspråkiga elever. Den ersattes därför med det explicita undervisningssättet som bättre kan stötta andraspråkselevs språkliga utveckling. Resultaten var så goda att denna pedagogik införlivades med kursplanerna i Australien. Pedagogiken kom senare att kallas genrepedagogik (Rose & Martin 2012).

2.1 Det explicita undervisningssättet

Inom SFL prioriteras språket i alla ämnen. Det är en explicit undervisning som innebär att gemensamt utveckla ett metaspråk för kunskapsämnet samt att skrivandet får en större roll. Den kunskapen förvärfvas inte naturligt utan måste läras in (Halliday & Hasan 1989). Schleppegrell (2004) framhåller att ämnesspråket i skolan skiljer sig från det vardagliga språket. Författaren menar att språkanvändningen i skolans kunskapsämnen är mer eller mindre obekant för alla elever och skolans uppgift är att förtydliga språkskillnader för samtliga. Även Hedeboe och Polias (2008) hävdar att undervisning som utgår från SFL lyfter språkanvändningens olika mönster samt synliggör hur språk byggs upp och används i det specifika kunskapsfältet. En explicit undervisning av olika textgenrer utgår från alla elever i klassrummet och ger extra uppbackning till de elever som behöver, oavsett bakgrund. Uppfattningen är lika förankrad hos Gibbons (2006) som också förespråkar genrepedagogik för andraspråkselever. Författaren betonar betydelsen att använda språket i alla uppgifter för att eleverna ska ges flera tillfällen att tillägna sig språkets regler och mönster.

2.2 Studier om genrepedagogik

Genrepedagogiken har fått en internationell spridning. Flera studier talar för att arbetssättet leder till språklig utveckling. Exempelvis presenterar De Oliveira och Lan (2014) en studie som genomfördes i USA. Skolklassen utgjordes av 25 elever i åldrarna 9-11 med engelska som andraspråk. Författarna klarlägger att det är extra utmanande för andraspråkselever att läsa och skriva vetenskapliga texter, eftersom de behöver utveckla sitt språk samtidigt som de utreder ämnesinnehållet. Dock visar studiens resultat att införandet av genrepedagogik i undervisningen leder till bättre läsförståelse samt ett mer akademiskt och korrekt språk i skrivandet. På liknande sätt visar resultatet av Kerfoots och Van Heeredens studie i Sydafrika (2015), att andraspråkselever utvecklar språket via en genrepedagogik undervisning. Observationer, intervjuer och analys av texter skrivna av elever i 10-

13 årsåldern har lett till resultat som visar utveckling av ett metaspråk i skolämnena. Arbetssättet stöttar andraspråkselever och ökar tillgången till skolans språk. Forskarna menar att genrepedagogiken kan vara lösningen på den språkliga ojämlikheten som råder hos elever som inte har skolspråket som sitt hemspråk. På samma sätt visar studien av Lee (2012) att elever utvecklar sitt skrivande och får ökad genreförståelse. Studien baseras på data av intervjuer och observationer från två klassrum i Hongkong. Sjuttio elever i åldrarna 12-13 år med engelska som andraspråk ingick i studien men begränsades till 12 elever som representerar totalantalet.

Ahns studie (2012) i Australien är baserad på observationer och bedömning av elevtexter. Syftet med studien är att undersöka om genrepedagogisk undervisning underlättar skrivutvecklingen för tio elever med engelska som andraspråk. Elevernas progression studerades och analyserades. Lärarnas stöttning är tongivande för resultatet som påvisar en språkutveckling och medvetenhet om olika texters uppbyggnad. Resultatet visar att eleverna utvecklar sitt skrivande. Även Chandrasegarans studie (2013) visar att eleverna utvecklar sitt skrivande och en genreförståelse. Studien genomfördes i Singapore och fokuserar på sju engelsklärare samt 137 slumpmässigt valda elever i 15 årsåldern och med engelska som andraspråk. Studiens resultat lyfter ett genrepedagogiskt arbetssätt som främjande för elevernas förmåga att skapa texter samt förbättra textkvaliteten.

Aktionsforskningsstudien *Ämne och språk - språkliga dimensioner i ämnesundervisningen* (2006) illustrerar några språk- och ämnesintegrerade arbeten som har bedrivits ute i Sveriges skolor. Framställningen belyser centrala genrer i skolan utifrån bland annat Schleppegrells (2004) och Gibbons (2006). Syftet är att ta reda på om genrepedagogik kan gagna tvåspråkiga och enspråkiga elevers språk- och ämnesutveckling. Genomgående är att genrepedagogiken främjar ett rikare ordförråd och underlättar förståelsen av texterna som eleverna möter i skolan. I Sverige har även Kuyumcu (2011) intresserat sig för, och skrivit om genrebaserad undervisning utifrån systemisk funktionell lingvistik (SFL). I sin studie utvärderar Kuyumcu implementeringen och arbetet med genrepedagogik på en F-6 skola där majoriteten är andraspråkselever. Skolan har 380 elever och 50 lärare som har implementerat genrepedagogiken. Knutbyprojektet, som arbetet kallas, är baserat på observationer, djupintervjuer med sju lärare, enkätundersökning samt analys av elevtexter. Studiens resultat pekar på att elever utvecklar sitt skrivande, läsande, ordförråd, och akademiska språk.

2.3 Påverkansfaktorer i tillämpningen av det genrepedagogiska arbetssättet

Även om flera studier visar att genrepedagogik ger fördelar i undervisningen av andraspråkselever så hävdar forskarna att vissa faktorer är avgörande för att nå framgång med arbetssättet. Exempelvis

påpekar Lee (2012) i sin studie att en bidragande faktor till det framgångsrika arbetet berodde på lärarnas kompetens och erfarenheter. Detta bekräftas även i Kuyumcus studie (2011) med att det fanns en genomgående skillnad mellan lärare som fungerar som handledare och har deltagit i fortbildning i genrepdagagogik, och lärare som inte har gjort det. Att inte ha fått likvärdiga kunskaper är ett påtagligt problem som försvårar arbetet. I Knutby var lärare som har fått fortbildning mer positiva och visade större insikt i arbetssättet. De som inte hade tillräcklig kunskap i genrepdagagogik tenderade att se arbetssättet som en skrivundervisning för att anpassa elevernas texter enligt fasta skrivmallar. Även i Lees studie (2012) kunde arbetet upplevas försvårat och tråkigt med systematiska förklaringar av specifika facktermer för arbetssättet. Motsvarigheten visas i Ahns resultat (2012) där lärarnas kunskaper var betydelsefulla för att få elevernas individuella röster i textframställningarna. Ahn hänvisar till lärarens skicklighet att anpassa undervisningen utifrån varje elevs behov. Kuyumcu (2011) understryker också lärarens kunskap att bedriva undervisning på en relevant nivå, och i elevens närmaste zon för utveckling. Undervisningen ska bana möjlighet för lärarens och kamraternas stöttning, som är nyckelbegrepp inom genrepdagagogik.

I Knutbyprojektet hölls ett raskt tempo i implementeringen, och lärare ansåg att tidsbrist var ett påtagligt problem i arbetet emellan liksom i undervisningen (Kuyumcu 2011). Tidsbrist är även påtalad av Ahn (2012) och Lee (2012). Lärare upprepar tidsfaktorn i flera avseende, såsom tiden för materialframställning, planering och även i textarbetet med eleverna. Studien av Lee (2012) visar dock att framgången till stor del beror på att lärarna prioriterade tiden till de kollegiala träffarna för att planera undervisningen tillsammans och dela upp arbetet. Implementeringen av genrepdagagogiken är betjänt av lärarnas samarbete och delade vision. Därtill är de organisatoriska aspekterna avgörande för hur lärare och elever lyckas med arbetssättet. Det handlar om allt från elevantalet i klassen till resursfördelning och samverkan med andra professioner. Kuyumcu (2011) framhäver dessutom svårigheten att sätta lärarna i rörelse mot gemensamma mål genom att ålägga dem att arbeta utifrån ett specifikt arbetssätt. Kuyumcu talar om att det är desto mer påtagligt när lärarkåren tidigare har kunnat bestämma över sina egna undervisningsmetoder. Kuyumcu hänvisar till Fullan (1992) i sina kommentarer om lärarnas kritik och svårigheter med implementerandet av genrepdagagogiken. I Fullan (1992) framhävs motstånd som vanligt förekommande i ett sådant förändringsarbete. Det är inte ovanligt att arbetet blir sämre, innan förbättring kan ske. Även Ahrenfeldt (2013) framhåller att förändring måste tillåtas kritik och ifrågasättande för att skapa en reflekterande atmosfär. På så sätt synliggörs möjligheter och utmaningar ur flera perspektiv. Det är därför viktigt att ta lärarnas kritik på allvar, hävdar författarna.

3. Teoretiska utgångspunkter

Studien vilar på det specialpedagogiska kunskapsområdet som fokuserar på kunskapsbildning samt lärande om skolutvecklingsteorier. I studien står Genrepedagogik för kunskapsbildningen och knyter an tillämpningen i skolutvecklingsarbetet.

3.1 Genrepedagogik

Genrepedagogikens utgörs av en teoretisk ram som vilar på tre ben. Vygotskijs sociokulturella syn på lärande, Hallidays teori om systemisk funktionell grammatik samt Rotherys & Martins cykel för undervisning och lärande, cirkelmodellen.



Genrepedagogikens tre ben (Johansson & Sandell Ring, 2012:28)

3.1.1 Ben 1 - En teori om lärande

I stora drag, innebär Vygotskijs (2001) sociokulturella syn på lärande, att människors inläring sker i samspel med andra och med hjälp av modeller att efterlikna. Språk har en social och kommunikativ roll som utvecklas till en personlig och intellektuell funktion. Det närmast kommande utvecklingsstadiet i den kognitiva utvecklingen, kallas av Vygotskij (2001) för den proximala utvecklingszonen, och är rummet för proximalt lärande. Innebörden är att lärare och kamrater stöttar eleven till det närmast kommande stadium som ger nya förutsättningar för lärandet. Eleven utmanas på så sätt att nå högre tröskel i sin utveckling. En förutsättning för att eleven ska nå den närmaste utvecklingszonen, är att läraren har förmågan att fastställa elevens lägsta- respektive högsta tröskel för lärande. Stöttningen blir härmed en viktig pelare och får en avgörande roll för elevens utveckling (Vygotskij, 2001). Vid sidan av Vygotskijs synsätt på stöttning, står den amerikanska utbildningspsykologen Bruner för framförandet av "scaffolding" i den genrepedagogiska modellen (Wood, Bruner & Ross, 1976). Det engelska begreppet scaffolding betyder byggnadsställning och står för stödet som den vägledande läraren ger eleven för att utveckla nya kunskaper. När eleven

behärskar de nya kunskaperna tas stödstrukturen bort samtidigt som läraren måste se till att eleven får en ny byggnadsställning för att gå vidare i sin utveckling.

3.1.2 Ben 2- En teori om språk

Genrepedagogikens andra ben vilar på Hallidays teori, systemisk funktionell grammatik (SFL) som betonar den grammatiska variationen i språket för att skapa texter, där igenkända drag ger texten sammanhang och relevans (Halliday, 2004). I en genrebaserad undervisning innebär det att systematiskt definiera och klassificera den aktuella texten som eleven ska möta i det specifika arbetsområdet. Därefter granskas texten i undervisningen genom att läraren undervisar explicit om grundläggande mönster samt om de språkliga drag som kännetecknar genren. Mönstren och dragen förtydligar syftet med texten som följaktligen kan bli funktionell i ett visst socialt sammanhang. Ett simplificerat exempel, hämtat hos Gibbons (2006), beskriver dragen i den förklarande genren. Det typiskt grammatiska är att verbet skrivs i presens och ofta i passiv form. Genren omfattas också av orsaks- och klagörande bindeord som; då, när, därför att, det vill säga. Den förklarande genren kännetecknas av ett mönster som innebär att texten ges en identifikation, som följs av en beskrivande inledning som leder till en förklaring och som ofta resulterar i en sammanfattande slutsats. Undervisning i textens mönster och drag ger på så vis tillgång till genrerna och språket i texten, samt underlättar kunskapsinhämtningen i det specifika ämnet. Eleverna lär sig hur att använda språket för att nå framgång i studierna men även i samhällslivet. Antalet genrer varierar beroende på hur specifik beskrivning som önskas. Gibbons sammanställning över skolans vanligaste fem genrer är: återgivande, berättande, förklarande, instruerande och argumenterande (Gibbons, 2006).

3.1.3 Ben 3 – En cykel för undervisning och lärande (cirkelmodellen)

Cirkelmodellen delar in arbetet i fyra faser. I den första fasen byggs den gemensamma kunskapsbasen upp inom området. Läraren undersöker elevernas förförståelse genom varierande aktiviteter och bygger upp väsentliga kunskaper inom ämnesområdet. I den andra fasen utreds hur modelltexter är uppbyggda och de specifika genredragen för texten kartläggs. Mönster och ett gemensamt språk definieras med hjälp av dialoger, språkövningar och arbetsuppgifter. Ett metaspråk skapas kring arbetsområdet. I den tredje fasen skapar elevgruppen en gemensam textkonstruktion med lärarens stöttning. Kunskapsutbyten och samtalen leder eleven till arbete och reflektion på högre kognitiva höjder. I den fjärde fasen framställer eleven en självständig textkonstruktion om ämnet i genren, utifrån sina erfarna kunskaper och med hjälp av stöttning och feedback (Gibbons 2006; Hedeboe & Polias 2008).

3.2 Genrepedagogik i skolutvecklingsarbetet

Studien har hittills pekat på att andraspråkselever riskerar en språklig sårbarhet i skolspråket och att skolarbetet blir särskilt utmanande. Forskning och våra utbildningsinsatser påtalar att det förebyggande arbetet innefattas av att undanröja hinder för lärandet. Redogörelsen av genrepedagogik påvisar ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som baseras på explicit undervisning. Med andra ord ett arbetssätt som innebär att uttryckligen och medvetet undervisa i textspråket som eleverna möter i respektive ämne. Idén med denna språkinriktade undervisning är att skapa möjligheter för elever att tillgodogöra sig ämnesundervisningen samtidigt som de utvecklar färdigheter i undervisningsspråket. Genrepedagogisk undervisning ska på så sätt ge alla elever större möjlighet att nå skolframgång. (Gibbons 2006; Johansson & Sandell Ring 2012; Kuyumcu 2013). Genrepedagogiken förespråkas av SPSM (2017) som dessutom presenterar förebyggande skolutvecklingsarbete utifrån arbetssättet. I skrivande stund presenteras bland annat arbetet på Rosengårdsskolan och Dammhagsskolan på webbplatsen. Arbetssättet anses göra lärmiljöerna tillgängliga för fler elever och ge bättre förutsättningar i lärandet. Genrepedagogiken antas som insats i skolutvecklingsarbete, även kallat kvalitets-, förändrings- och förbättringsarbete. Kunskap och samarbete kring arbetssättet liksom organisatoriska aspekter är emellertid avgörande för framgång, och leder därför in i skolutvecklingsarbetet genomförande på organisationsnivå.

Gemensamt för synsättet som denna studie presenterar för skolutvecklingsteorier, är kvalitetsförbättring i skolans hela vardagsarbete och att utveckling av elevers lärmiljö är avgörande för deras framgång i skolan. Strategierna för utvecklingsarbete som läggs fram i studien, utmärks av Gjems (1997) systemteoretiska synsätt och syftar till att uppmärksamma relationer mellan människor. Systemteori är särskilt viktigt hos yrkesgrupper som är bundna av varandras kompetens samt avser att engagera i handledning och samarbete.

3.2.1 Skolkulturer

Modeller om lyckat förändringsarbete, det vill säga att uppnå de uppsatta utvecklingsmålen, samt hur motstånd bör hanteras är välstuderat. Trots det misslyckas många förändringsarbeten. Exempelvis framhäver Berg (2011) och Blossing (2003) att misslyckandet bland annat beror på den rådande kulturen i organisationen. Författarna talar om att skolkulturer är abstrakta och svårfångade, men närvarande överallt i skolans vardagsarbete. Berg (2011) talar i sin frirumsteori om skolkulturer som informella regelsystem som styr skolans vardagsarbete, och utgör därmed en avsevärd viktig funktion. På samma sätt vägs skolkulturen in av Blossing (2003) i skolutvecklingsarbetet, där en icke samarbetande kultur sägs utgöra ett stort hinder för skolutveckling. Enligt Ahrenfeldt (2013) innebär en verklig förändring, en förändring av kulturen i hela systemet. Författaren kallar det för en

förändring av andra ordningen, och åsyftar en riktig kvalitativ utveckling. Blossing (2003) anger att en förklaring till att skolor inte lyckas åstadkomma förändring i lärares arbetssätt kan vara att klassrumsarbetet uteblir från skolans inre styrning. Den teoretiska tillämpningen av förändringsarbetet får istället större uppmärksamhet på skolorna. Vidare säger författaren att skolförbättringskultur som inverkar på arbetet i klassrummet fokuserar istället på utvecklingsprocesserna i gruppens vardagsarbete, det kollegiala lärandet, lärandesamtalen och de klassrumsnära förhållandena. Nedan presenteras fyra skolkulturer som påverkar de organisatoriska strukturerna på olika sätt:

Den individualistiska kulturen

Hargreaves (1998) redogör för att kulturen präglas av att var och en sköter undervisningen individuellt. Rektorn ser sig som en bland de andra. Kollegiala återkopplingar på undervisningen sker sällan och skolproblem inventeras inte gemensamt. Utvecklingsinitiativen är individuella. Pedagogerna kan förvisso dela material och metoder, men har inte djupare pedagogiska diskussioner. Vidare hävdar Hargreaves (1998) att det kan vara av effektivitetsskäl som lärare väljer att arbeta i ensamhet. Det är tidseffektivt och ger en större möjlighet till självbestämmande. Denna frihet kan upplevas som hotad vid utvecklingsarbete och krav på förändringar kring arbetssätt. Lärare kan också uppleva sin individualitet hotad när de ska arbeta multiprofessionellt, över ämnesgränser eller med övriga professioner.

Den balkaniserade kulturen

Kulturen kännetecknas av att samarbetet sker inom olika grupper som hålls ihop genom särintressen som behöver försvaras (kan exempelvis ses som ämnesgrupperingar på högstadieskolor). Grupperna tenderar att konkurrera kring exempelvis lokaler, material, antal elever, schemaläggning och fortbildningsresurser. Även här ses arbetet med undervisningen som en individuell angelägenhet i det enskilda klassrummet. Gemensamma visioner och mål saknas. (Hargreaves, 1998).

Den påtvingande kollegiala kulturen

I den påtvingande kollegiala kulturen är samarbetet förutbestämt. Samarbetet styrs av ett antal regler såsom tider, konferenser, gemensamma aktiviteter eller bestämda pedagogiska diskussionsområden. Skolledningens avsikter tenderar att hindras av lärarnas inställning. Lärarna deltar mest pliktskyldigt fysiskt men sällan mentalt (Hargreaves, 1998).

Den samarbetande kulturen

En samarbetande kultur präglas av samverkan som genomsyrar hela arbetet och hålls igång i lärarnas kommunikation med varandra. Lärarna i en samarbetande kultur tar själva initiativ till, och driver utvecklingen av undervisningen. Lärarna inser värdet av det kollegiala arbetet. På egen hand och tillsammans, initierar och driver de förbättringar av undervisningen på skolan. Lärarna ser sig som kollegor som utifrån sin yrkesroll genomför uppgifter tillsammans samt ägnar sig åt pedagogiska frågor och diskussioner. Problem och misslyckanden som uppstår löses tillsammans. Skolledaren har en samarbetande roll och diskuterar undervisningen med lärarna. Den samarbetande kulturen anses vara den mest främjande för skolutvecklingen (Blossing, 2003; Hargreaves, 1998).

3.2.2 Förändring av den egna skolkulturen

Skolkulturen spelar således roll i förbättringsinsatser och behöver undersökas först. Att analysera skolas kultur är dock en finkänslig och tidskrävande uppgift. Det är också svårt att finna metoder som fångar in skolkulturen. Det är däremot möjligt att metodiskt genomföra kulturanalyser som ger underlag till lämplig färdriktning för skolans fortsatta utveckling. Arbetet kräver stöd av skolledningen samt medvetenhet om att förändring kan skapa olust. (Berg, 2011; Blossing, 2003).

Utgångspunkten för framgång inom skolutveckling är att det råder en gemensam förståelse och en samstämmig syn på verksamhetsutveckling samt att förändringsarbetet initieras och implementeras för hela skolan. Flertalet måste vara involverade och planera aktiviteter för att öka måluppfyllelsen (Ahrenfelt, 2013; Blossing, 2003). Författarna hävdar att få personer används i utvecklingsarbetet. I vissa fall fungerar några få lärare som utvecklingsledare och får uppgiften att vara pådrivare. Övriga lärare får generellt rollen som uppfinnare och tillämpare. Även Ahrenfeldt (2013) påpekar att en omfattande och djupgående förändring av verksamheten behöver involvera fler än ett fåtal nyckelpersoner. Blossing (2003) menar att samarbetande kulturer karakteriseras av att handling och utmanande samtal bidrar till att omforma och förklara vardagsarbetet och dess utmaningar. På samma sätt betonar Ahrenfeldt (2013) vikten av gemensam reflektion. När vi reflekterar ger vi utrymme för kreativitet, förståelse och bra verklighetsbeskrivningar. Likaså framhäver Senge (1995) att gemensamma visioner är avgörande för att en organisation ska nå framgångsrik utveckling. Värdet av att identifiera motiven som hämmar samverkan, är understrykt.

3.2.3 Förändringsarbetets faser och svårigheter

Utvecklingsarbete tar tid och man bör vara medveten om svårigheterna med dess komplexa processer. Exempelvis påtalar Ahrenfeldt (2013) svårigheterna med de som kallas ”ja-sägarna”. Dessa personer är svårast i och med att man inte vet var de egentligen står, oavsett var man befinner

sig i förändringsarbetet. Scherp (2013) pekar på komplikationer i skilda uppfattningar hos olika grupper. En arbetsgrupp eller profession kan uppfatta medverkan på ett sätt som en annan arbetsgrupp uppfattar annorlunda. En formulerad helhetsbild bör därför skapas för att klargöra arbetsgången och förutsättningarna som krävs för arbetets utveckling. Blossing (2003) redogör för att förändringsprocessen innefattar olika faser: initiering, implementering, institutionalisering och spridning. Initieringsfasen ger möjlighet till förståelse om det som ska påbörjas, utbyta erfarenheter samt möjligen testa det nya och få insikt i hur det påverkar arbetssituation. Denna fas behöver man enligt Folkesson m.fl. (2004) ge mycket tid, eventuellt uppemot två år för att utvecklingsarbetet ska kunna utvecklas och tydligt förankras hos alla involverade. Enligt Blossing (2003) är implementeringsfasen kritisk eftersom det initierade arbetet prövas. Det nya förväntas fungera men oförutsedda problem kan dyka upp. I likhet hävdar Folkesson m.fl. (2004) att svårigheterna blir mest påtagliga under implementeringsfasen och kritiken mot det nya kan därför växa sig stark. Det är inte med lätthet som deltagarna tar sig igenom detta stadie, vidhåller Folkesson m.fl. (2004). Arbetet är både tids- och energikrävande. Implementeringsfasen ska därför genomsyras av återkoppling och handledning av stödjande funktioner. Längre fram kan institutionaliseringsfasen nås. Den handlar om att få det nya att bli en del av vardagen och fungera rutinmässigt. Parallellt med dessa tre faser pågår en spridningsfas där fungerande delar i utvecklingsarbetet sprids till andra skolor (Blossing, 2003).

3.2.4 Roller och funktioner

Framgångsrika skolororganisationer kännetecknas i högre grad av rektorer som tar en mer aktiv roll i måldiskussioner och förändringsarbete. Blossing (2003) betonar betydelsen av en handlingskraftig och effektiv ledning för god utveckling i arbetet. Berg (2011) framlägger att skolledarens handlingar utgör en central faktor för framgångsrik skolutveckling, i klassrummen och på verksamhetsnivå. Gjems (1997) relaterar strategin för skolutveckling till den enskilda skolans kapacitet att planera, genomföra och följa upp sitt eget utvecklingsarbete. Gjems (1997) hänvisar till handledning i grupp och att specialpedagogen ska vara till stöd och tongivande i utvecklingsarbetet samt stötta lärarna i att utvecklas i sin yrkesroll. Genom samtal med kollegor som leds av en handledare, kan läraren få hjälp med att hantera situationer som denne möter i sin vardag. Ahlberg (2007) understryker också specialpedagogens roll i utvecklingsarbetet bland annat för att stötta med sin kompetens samt för att bidra till att forskning anvisar vägen till praktisk tillämpning.

4. Metod

I det här kapitlet presenteras tillvägagångssättet för studien, arbetets struktur, samt vilken analysmetod som har använts.

4.1 Motivation av metodval

Kvalitativa metoder leder till tolkningar av sociala processer, motiv och kontexter. Denna studie inriktar sig på att tolka och skapa en förståelse kring arbetssätt och förhållning för att kartlägga pedagogiskt arbete i en begränsad social kontext. En kvalitativ metod upplevs därför lämpad och är givande att använda i detta sammanhang. Kvalitativa metoder anses nödvändiga i intervjusituationer. Till exempel ger flexibiliteten i öppna frågeställningar, ökad förståelse och möjlighet till ny kunskap. Metodvalet ger också möjlighet att insamla det empiriska materialet nära den studerade verkligheten (Olsson & Sörensen, 2011). I denna studie har intervjuer genomförts med skolledaren, och ämneslärarna på ett högstadium. Tio av de arton intervjuade lärarna har arbetat på skolan ungefär i ett år. Data som har erhållits via intervjuerna har kvantifierats och bidragit till tolkning. Jag har också tagit del av skolan kvalitetsrapport för att förstärka min förståelse av skolans organisation, arbete och resultat.

4.2 Kvalitativ intervjumetod

Det empiriska insamlingsförfarandet för studien är en kvalitativ intervjumetod, vilken lämpar sig när uppfattningar kring ett visst fenomen ska studeras. Detta eftersom intervjuer ger goda möjligheter att ta del av en persons upplevelser, enskilda uppfattningar och erfarenheter. Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är just att beskriva och tolka de teman som finns i intervjupersonens värld (Larsson, 2010). Intervjuerna i denna studie har genomförts enskilt och utifrån en semistrukturerad intervjuform. För det skapades en intervjuguide (bilaga nr1-2). Semistrukturerade intervjuer ger utrymme att bland annat ändra frågornas form och ordningsföljd i intervjuguiden. Detta ger möjlighet att följa intervjupersonens tankegångar och anpassa till personens beskrivning (Kvale, 1997; Bryman, 2011).

4.3 Intervjuguidens utformning

Vid utformandet av intervjuguiden menar Bryman (2011) att frågorna måste täcka frågeställningen för studien, men det ska ske utifrån informanternas perspektiv. Vidare påpekas att det är viktigt att notera bakgrundsfakta om respondenten som kan vara värdefullt vid analysen av resultatet. I denna studie utgörs väsentlig bakgrundsfakta av undervisningsämnen, hur lång tid personen har undervisat och anställningstid i den aktuella skolan. Larsson (2010) talar för att pröva frågeformuleringarna i förväg för att ta reda på om frågorna tjänar sitt syfte samt om vissa frågor är överflödiga eller saknade. Intervjuguiden prövades därför med en pilotstudie. Urvalspersonen är en bekant som

arbetar som NO-lärare och arbetar utifrån ett genrepedagogiskt arbetssätt. Förutom att pilotstudien ledde till prövning av frågorna så ledde den även till reflektion över vikten att hålla sig neutral för att inte påverka informantens svar. Jag anser också att pilotintervjun stärker studiens tillförlitlighet med säkerställande att frågorna tjänar att besvara studiens syfte och fastställer det som avses med studien. Efter att intervjuguiden bestämts togs kontakt med skolledaren på den valda skolan. Det målinriktade urvalet, intervjupersonerna informerades om uppsatsens syfte och varför just de blivit tillfrågade.

4.3 Urval

Intervjupersonerna har valts utifrån ett målinriktat urval, vilket Bryman (2011) menar är den vanligaste urvalsformen vid kvalitativ forskning. Ett målinriktat urval är ett icke sannolikhetsurval, vilket innebär att selektionen av intervjupersoner grundar sig på deras relevans för studiens syfte och frågeställningar (Bryman, 2011). I undersökningen deltar nitton informanter som arbetar på en skola i södra Sverige. Skolan har antagit genrepedagogik som sitt främsta skolutvecklingsområde. Alla intervjuade antas arbeta utifrån skolans åtagandeplaner och skolutvecklingsmål.

4.3.1 Variationsurval

Enligt Kvale (1997) bör antalet intervjupersoner i en kvalitativ intervjustudie ligga mellan 5 – 25 stycken. Utöver skolledaren, valde jag att intervjua samtliga, arton lärare på skolans högstadium. Tanken var att beskrivningarna skulle bidra till en helhetssyn över den rådande skolkulturen samt ge större möjlighet att urskilja uppfattningar om skolutvecklingsarbetet med genrepedagogik. Svaren som erhöles av lärarintervjuerna var dock likartade. Enligt Larsson (2010) är det en tumregel att avsluta intervjuarbetet då det inte framkommer någon ny information från respondenterna. Det är enligt Kvale (1997) bättre att fokusera på kvalitet istället för kvantitet när det kommer till antal intervjuer som genomförs. Jag valde dock att fortsätta de planerade intervjuerna trots att lärarnas generellt samstämmiga intervjusvar inte tillförde vidare bredd. Även Larsson (2010) menar att antalet respondenter beror på ämne och forskningsuppgift. Han menar att det ska skapas tillräckligt med bredd och variation i urvalet så att materialet blir lagom mättat med information. Av den anledningen redovisas svaren för enbart åtta informanter. Dessa är skolledaren, sju ämneslärare varav en är förstelärare och leder skolutvecklingsarbetet med genrepedagogik. Det målinriktade urvalet har därmed kombinerats med vad Larsson (2010) benämner som variationsurval. Inom variationsurval bestäms intervjupersoner efter huruvida de kan komma att representera en bredd inom fenomenet. I denna studie innebär det en selektion av informanterna utifrån ämnesvariation och variation av yrkestid på skolan, med avspeglning i hela urvalet. Utöver skolledaren begränsas urvalet till:

Befattning och ämne	Arbetat på skolan i antal år	Antal år som lärare
Förstelärare (SvA/ENG)	14 år	18 år
Hilda (SvA/ENG)	6 år	11 år
Sara (SvA/SO)	1 år	2 år
Markus (MA/NO)	1 år	12 år
Malek (MA/NO)	1 år	5 år
Veronika (Hemkunskap)	1 år	19 år
Sven (Trä-/Metallslöjd)	10 år	16 år

4.4 Tillvägagångsätt

Utifrån mina och informanternas tidsaspekter, ansågs 40-50 minuter för varje intervju som en rimlig tidsram. Intervjuerna genomfördes i ett avskilt arbetsrum med intervjupersonens godkännande av att en ljudinspelning genomfördes. Inspelningsfunktionen på mobiltelefonen användes, vilket gav mig frihet att fokusera och verkligen ägna mig åt att lyssna på det som sägs, bland annat för att vara beredd med följdfrågor om intervjupersonen inte ger svar, utan istället talar i mer allmänna termer (Larsson, 2010). Följdfrågorna har därför individualiserats utifrån svaren på huvudfrågorna, för att bygga upp meningsfulla resonemang kring det som studeras.

4.4.1 Databearbetning och analys

Ljudinspelningarna transkriberades vilket innebär att berättarformen transformeras till skriftlig form (Kvale, 1997). Vid transkriberingen användes tekniken extenso, vilken innebär att alla ord som uttalas samt pauser och upprepningar skrivs ner (Larsson, 2010). För att stärka trovärdigheten i analysarbetet strukturerades transkriberingar frågevis för att jämföra svaren, skapa förståelse och försäkra mig om att jag uppfattat materialet rätt.

4.4.2 Analysmetod

Under analysarbetet utvecklas intervjuens innebörd. Informantens egna uppfattningar kartläggs och undersökaren får nya perspektiv (Kvale, 1997). Ofta använda metoder för att analysera en text är den kvantitativa- och kvalitativa analysmetoden. Den kvantitativa är passande till att mäta eller räkna begrepp och företeelser i en text. Jag har valt en kvalitativ innehållsanalys eftersom den är lämpad vid tolkning och analys av intervjuer. Graneheim och Lundman (2012) anger centrala begrepp inom kvalitativ innehållsanalys såsom tema och kategorisering. Tema står för den sammanhängande delen för de antagna underkategorierna. I studien har intervju svaren systematiskt konkretiserats för att identifiera och klassificera svaren under teman och kategorier. Även Larsson (2010) rekommenderar metoden och menar att intervjuundersökningar vanligen analyseras genom att undersökaren organiserar texten utifrån framträdande teman och underkategorier. Kvale och Brinkmann (2014)

talar om att tillvägagångssättet är den vanligaste formen av dataanalys vid intervjuer. Jag lyssnade och läste igenom intervjuerna ett flertal gånger. Relevanta nyckelord noterades. Jag utgick från frågeställningarna och samlade in svaren som gav möjlighet att finna den väsentliga innebörden. Dessa markerades med olika färgkoder för att ge en översikt. Därefter pendlade jag mellan var text för sig och den helhetsbild som texterna tillsammans förmedlade. Det bidrog till identifikation av de teman som representerade den gemensamma innebörden av texterna/intervjuerna. Utifrån studiens syfte och frågeställningar fann jag ett mönster med tre huvudteman och sex underkategorier. Teman med respektive underkategori utgör rubrikerna i resultat- samt analysdelen.

4.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet är två begrepp som är lämpliga att använda i en kvantitativ undersökning, men är svårare att använda inom den kvalitativa forskningen. I en kvalitativ studie genomförs i själva verket ingen mätning. Forskaren vill i det fallet beskriva ett visst fenomen och utgår från att hitta begrepp och mönster i materialet (Bryman, 2011). Granheim och Lundman (2012) talar istället om trovärdighet och giltighet som mer förenliga begrepp i kvalitativa studier. Larsson (2010) säger att det som kan påverka studiens giltighet är hur väl forskaren, genom beskrivningar, analys och kategoriseringar, kan ge läsaren en tydlig bild av fenomenet. Min undersökning grundar sig på analysen utifrån mina informanternas beskrivningar. Jag vill skildra deras erfarenheter av genrepedagogik samt förutsättningarna i skolutvecklingsarbetet som kan bidra till god inverkan av arbetssättet. Det jag kan göra för att garantera trovärdighet i mitt arbete, är att jag följer mitt syfte och mina frågeställningar. Genom att kontrollera att jag besvarar frågorna och är inom ramen för studiens syfte, får jag också reda på hur tillförlitligt mitt arbete är.

4.6 Etiska överväganden

De fyra etiska principer som gäller inom svensk forskning är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I denna studie anses principerna vara uppnådda. Informationskravet genom att informanterna fick ta del av undersökningens syfte och blev informerade om undersökningens delar samt att deltagandet var frivilligt och kan avbrytas utifrån deras önskemål. Informanterna gav sitt samtycke till att bli intervjuade vilket innebär att principen för samtyckeskravet uppnåddes. Vidare har uppgifter behandlats med störst möjliga konfidentialitet, bland annat genom att alla personer benämns med pseudonym och det framgår heller inte på vilken skola de arbetar. Uppgifterna kommer att förvaras utan att obehörig kan få tillgång till dem. Detta medför att konfidentialitetskravet är uppnått. Nyttjandekravet anses också uppfyllt. Principen innebär att de insamlade uppgifterna endast får användas till den här studien (Bryman, 2011). Det finns ingen tanke om att återanvända materialet

5. Resultat

Kapitlets rubriker presenterar studiens identifierade teman och underkategorier. Samma rubriker återkommer även i analysen, nästa kapitel. *Tema-Genrepedagogikens referensram* framställs med tre underkategorier; cirkelmodellen, SFL och stöttning. *Tema-Tillämpning av genrepedagogik* presenteras med underkategorin, kompetens. *Tema-Genrepedagogik i skolutvecklingsarbetet* sammanförs med två underkategorier; skolkulturer samt roller och funktioner. Kapitlet inleds med skolledarens uttalande för att ge inblick i skolans initierade engagemang i genrepedagogik.

Skolledaren berättar om genresatsningen som genomfördes tio år tidigare ”På den tiden blev situationen särskilt ansträngd. Då hade hälften av eleverna ett ofullständigt slutbetyg och var under genomsnittet i (staden) och nästan 20 procent under genomsnittet i landet”. Skolledaren berättar att i beaktande att stävja det kränkande språkbruket som rådde, föreskrev skolan vägen till bättre måluppfyllelse och ett gott värdegrundsarbete, bygger på att utveckla språkanvändningen. ”Vi satsade stenhårt på genrepedagogik, all personal åkte iväg i heldagar för utbildning och vi anslöt oss till en skola med handledande pedagoger som vi fick fortbildning av med jämna mellanrum”.

I skolans senaste kvalitetsrapport framgår att genrepedagogiken är det språkutvecklande arbetssättet som skall användas i alla sammanhang. Om elevernas skolresultat säger skolledaren ”Eleverna har fortfarande låga betyg men det har skett en liten förbättring i förhållande till hur det var tidigare. Och så ligger skolan där det ligger och är väl (stadens) mest segregerade område idag”. Skolledningen är ansvarig för arbetet med genrepedagogik. Om uppföljning och utvärdering berättar skolledaren:

Vi följer upp arbetet under våra pedagogiska konferenser varje vecka. Och så utvärderar vi tillsammans en gång per år. Brukar vara under en av arbetsdagarna i slutet på läsåret... Lärarna delas upp arbetslagsvis eller ämnesvis och utvärderar tillsammans utifrån frågor som ställs... Jag och försteläraren gör frågorna och sen sammanställer jag resultatet... Det finns alltid nån liten sak som nån vill förändra men i stora hela är det goda omdöme båda av genrearbetets utformning på skolan och av lärarnas genrearbete i klassrummet.

5.1 Tema – Genrepedagogikens referensram

De intervjuade lärarna anser att genrepedagogik är språkutvecklande. De beskriver att de har blivit skickligare på att använda de korrekta ämnesbegreppen istället för att förenkla de svårare orden. Markus talar om genrepedagogik i matematikämnet och säger ”Genrepedagogiken påminner om att förklara svåra ord och begrepp på ett elevnära sätt istället för att förenkla”. Malek berättar om NO-undervisningen ”Det är svårt att få vissa elever att gå vidare i modellen och skriva utförligare. Men

arbetet med modellen ger eleverna ett bättre ordförråd att plocka ur för att beskriva utförligare och utveckla sina förmågor”.

Vi har bara flerspråkiga elever och även nyanlända. Det är skillnad på skolspråk och språket som används i vardagen. Med genrepedagogiken lär dom sig att använda nyckelord som används i skolämnena. Den är bra för alla elever, oavsett bakgrund, men extra viktigt för andraspråkselever (Sara, SvA/SO).

5.1.1 Cirkelmodellen

Lärarna ger uttryck för att genrepedagogik är en fördelaktig undervisningsmodell. På frågan om hur genrepedagogiken används i praktiken (undervisningen), lyfter samtliga lärare cirkelmodellen och berättar bland annat ”Jag utgår från cirkelmodellen i planering av nya arbetsområden”. Hilda (SvA/ENG) medger ”Jag brukar börja nya avsnitt med att plocka ut dom svåra orden och så tar vi reda på vad dessa betyder. Ibland gör vi en gloslista över orden som vi har tagit fram”. Sven säger ”Bra att eleverna arbetar med faserna för att stärka språket. Men jag är lärare i trä- och metallslöjd. Det är omständligt att skriva på mina lektioner. Det finns ingen naturlig plats för det”.

Faserna gör det tydligt. I fas ett, gör vi en koll över vad vi redan kan. Proven och diagnosen hamnar automatiskt i sista fasen. Fas två och tre blir lite sådär. Det beror lite på. Inte så lätt att skriva så mycket i hemkunskap (Veronika, HK).

Jag försöker arbeta med genrepedagogiken. Det gör alla på skolan. Jag brukar inleda med att vi tittar på textens innehåll och identifierar genren. Det här med att skriva en gemensam och egen text utifrån genren tycker eleverna är onödigt ibland. De tycker att det blir samma sak igen. Och det tar ju också tid från lektionen (Markus, MA/NO).

5.1.2 SFL

Försteläraren är språklärare, leder skolans genrepedagogiska arbete, och berättar: På mina lektioner följer vi varje fas i cirkelmodellen väldigt noga. Jag plockar fram texter utifrån den aktuella genren och så jobbar vi igenom textens struktur, de språkliga dragen och grammatiken. Vi arbetar också mycket i par eller i grupp med övningar som stärker förståelsen för texten ”slå ihop våra huvuden”, ”para ihop förklaringar”, ”sätta ihop klippta meningar till en strukturerad text”. Det finns oerhört mycket man kan göra. Jag visar på flera olika modelltexter inom genren och...”

Samtliga lärare hävdar att de använder genrepedagogik i undervisningen men bortsett från försteläraren beskrivning, är cirkelmodellen det enda som nämns i arbetet. Detta uppmärksammas ytterligare när jag frågar om förtydligande om vad lärarna inbegriper i genrepedagogiken och hur arbetet med texterna går till. Det är enbart försteläraren som beskriver att hon undervisar utifrån genrepedagogikens funktionella grammatik och redogör för en explicit undervisning för att eleverna ska tillägna sig språket och ämneskunskaperna. Övriga lärare för resonemang som ”Jag är inte språklärare”/ ”Jag kan inte djupdyka i språkundervisningen. Det är liksom dubbelt arbete för oss som inte undervisar i svenska”/ och ”jag är inte så insatt i alla delar av genrepedagogiken” eller som Malek beskriver ”Jag utgår ifrån det som behöver skrivas, det man behöver kunna för att formulera meningar till texten. Det blir roligare än att ge mig på grammatik, som inte hör hemma i NO, och som inte är så lätt för mig heller”.

5.1.3 Stöttning

Det är också bara försteläraren som nämner stöttning i sammanhang som kan härledas till genrepedagogikens teoretiska ram och vilar på Vygotskijs synsätt (2001) om att stötta eleven till den utvecklingszonen som leder till en högre tröskel i lärandet. Försteläraren säger ”Genrepedagogik går också ut på att utveckla metaspråket som krävs i varje skolämne. Men läraren måste vara en förebild i det explicita arbetet för att stötta eleverna till att bli experter i ämnet och vilja skriva”. Övriga lärares beskrivning av stöttning är förenad med det generella uppdraget att stödja elevernas kunskapsinhämtning. Hilda (SVa/ENG) berättar ”Klart att stöttning är A och O för att eleverna ska till sig kunskaperna, oavsett undervisningsmodell”. Sven (SL) meddelar ”I slöjd måste dom ha stöttning hela tiden i att använda verktyg och så måste man hålla sig nära eleverna hela tiden”. De nya lärarna på skolan berättar ”Eleverna har som lägst resultat och behöver egentligen mest stöttning i mina ämnen (MA/NO)”/ ”Det tar tid att verkligen lära känna eleverna och veta hur man bäst kan stötta dom”/ ”Språket är inte deras starka sida och det tar därför längre tid att hitta vägar för att nå dom”/ ”Man vet ju inte heller på vilken nivå man ska lägga undervisningen”.

5.2 Tema- Tillämpningen av genrepedagogik

Lärarna skildrar arbetet som svårt och krävande. Tidsbrist förknippas till det mesta som lärarna tar upp. Allt från förarbete till klassrumsundervisningen uttrycks ansträngande. Lärarna uttalar sig om tillämpning av genrepedagogiken med synpunkter som inbegriper pedagogiska svårigheter.

”Man är ålagd att arbeta med olika genrer men de flesta texter i mitt ämne utgår från den instruerande. Det är svårt att hitta andra texttyper, och det tar alldeles för mycket tid att framställa texter på egen hand” (Malek MA/NO).

Sara (SvA/SO) säger "Arbetet är tidskrävande, och kan vara mycket enformigt ibland". Markus (MA/NO) berättar: "Det kan bli tråkigt om man inte har varierande texter att modellera med, men... det är hopplöst att hinna med". Och så meddelar Sven: "Att ha en materialbank utifrån varje genre är rentav omöjligt för en slöjdlärare"/ Veronika (HK) medhåller "För oss ämneslärare är det ett dubbelt jobb, så ska modellorden och tankekartor skrivas ner, göra tydliga planscher, skrivmallar. Det tar tid"

5.2.1 Kompetens

Lärarna för resonemang med kopplingar till behov av fortbildning, kunskaper, och praktiker av genrepdagagogik. Otillräckliga kunskaper är en faktor till att lärarna inte har blivit så insatta i genrepdagagogiken. En annan tankemöda har att göra med att flera är nya för arbetssättet. "Det tar ju tid för dom andra att kunna sätta sig in i genrepdagagogiken."/ "Jag har just börjat eller ja, för snart ett år sen. Jag blir kanske bättre när jag har jobbat med det lite mer och fått mer erfarenhet" / "Jag behöver mer kunskap och tid för att sätta mig in i skrivprocesserna"/ "Jag tycker att det är svårt att bli ålagd att arbeta utifrån en specifik genre som vi blir här. Jag är inte så språkkunnig och känner mig inte bekväm att undervisa i det" / "Det kanske går att utveckla. Modellord, eller meningar, fraser, som man använder i typ argumenterande text kan man inte riktigt tillämpa i instruerande text, tror jag men jag är inte säker. Jag lär mig väl med tiden"

Försteläraren berättar: Vi har haft så stor omsättning på personal. Jag förstår att det är mycket som ska in när man är ny men genrepdagagogiken innebär inte merarbete. Man ska bara planera för sitt ämne på ett annat sätt... Alla nyanställda uppmanas att läsa den genrepdagagogiska litteraturen, Gibbons bok och Greppa språket. De får också en introduktion av genrepdagagogik under ett par timmar på nån studiedag. Och så har vi våra pedagogiska forum i en och en halv timme varje tisdag, då vi bara arbetar med genrepdagagogiken.

Övriga lärare anser att skolans pedagogiska forum sällan tillför kunskaper som de kan ta med i undervisningen. "Det är inte ofta det passar in i det som vi arbetar med i klassen"/ "Det (försteläraren) bestämmer sig för att arbeta med passar inte in i min lektionsplanering just då"

5.3 Tema - Genrepdagagogik i skolutvecklingsarbetet

Andra centrala problem som lärarna tar upp är kopplade till organisatoriska aspekter som medför komplikationer och svårigheter.

5.3.1 Skolkulturen

Om samarbete kring den genrepedagogiska undervisningen säger Hilda (SVa/ENG) ”Skolledningen vill att hela skolan arbetar med genrepedagogik, men det behövs mycket för att det ska kunna göras i praktiken”. Markus (MA/NO) berättar att han inte har något emot att arbeta med genrepedagogiken genom hela undervisningen, men att han är relativt ny och hade gärna sett ett samarbete kring texter. Malek (MA/NO) meddelar ”Jag har knappt jobbat här i ett år. Det finns ingen möjlighet för pedagogiska finesser just nu”. Veronika (HK) säger ”Man är bekväm med hur man har undervisat tidigare, men det passar inte riktigt här. Svårt när språket är så svagt. Kanske hade ämnesövergripande undervisning underlättat”. Sven (slöjd) berättar ”Högstadiet har ju strikta gränser mellan ämnena och eleverna arbetar mer självständigt med sina uppgifter. Sådant arbete är nog lättare bland låg- och mellanstadielärare”

Om utvecklingsarbetet kring genrepedagogik talar skolledaren om ett bra gemensamt arbete som är framställt utifrån en samarbetskultur med ett aktivt kollegialt lärande.

Skolan och genrearbetet fungerar väldigt bra. Vi har jobbat hårt och länge med det här.

Alla lärare samarbetar aktivt och delar med sig av sina erfarenheter kring genrearbetet.

De har också ett enat arbetssätt i hur de arbetar med genrepedagogiken i klassrummet.

Lärarna kommenterar skolans pedagogiska träffar som ofrivilliga arbetssammansättningar utan större samarbete ”Skolan säger att genrepedagogiken är en övergripande plan men det finns ingen gemensam idé om hur vi ska samarbeta”/ ”Meningen är att vi ska samarbeta kring genre på de pedagogiska konferenserna, men... det fungerar väl sådär”/ ”Arbetet på de pedagogiska konferenserna är bestämt. Vi pratar eller planerar ett moment utifrån en viss genre, och det får man helt enkelt göra, men jag kan inte ta med det till klassrummet sen”/ ”Det är inget fritt val. Pedagogiska forum ingår i vår arbetstid. Man är där för det måste man”.

Respondenterna skildrar det dagliga arbetet med att var och en ansvarar för sin egen del. Sara (SVa/SO) säger ”Man är så inne i sitt eget men jag tycker att det går bra”. Hilda (SVa/ENG) tycker också att det fungerar bra då hon talar om sin egen klassrumsundervisning ”Jag har varit lärare här på skolan i många år och överlevt. Genre eller inte – det går bra i mitt ämne i alla fall”. Malek (MA/NO) berättar ”Som ny här är det mycket som inte är logiskt. Det finns ingen samverkan. Många lärare verkar tacksamma över att eleverna kommer till lektionerna men dessa är ju inte kunskapskraven. Det är ingen som diskuterar detta”. En respondent berättar att det är bättre att arbeta självständigt och vill inte förändra det. ”Många diskussioner tar en massa tid och rinner sen bara ut i

sanden. Sådant samarbete är jag gärna utan. Jag jobbar gärna själv. Det sparar tid”. Försteläraren tycks märka av kollegornas inställning och framför ” Jag förstår inte att det kan vara så svårt när vi lägger alla våra pedagogiska forum på arbetet. Har svårt att förstå klagomålen och motsättningar när så mycket tid läggs på arbetet.”

5.3.2 Roller och funktioner

Lärarna uttrycker en viss otillfredsställdhet med förstelärollen samt ledningens och specialpedagogens funktion. Lärarna ursäktar samtidigt bristerna för dessa befattningar. Om förstelärollen säger lärarkåren ”Ett övergripande arbete på skolan skall inkludera alla lärare, men här har man gjort försteläraren till huvudperson”/ ”Ja, men om (hen) skulle vara sjuk eller borta av någon anledning så arbetar vi inte med genre på den pedagogiska träffen”/ ”(Hen) har ju varit med från allra första början så det är bara (försteläraren) som sitter på kunskapen”

Om skolledningen sägs: ”Rektorn är inte aktiv ute i skolan men har nog för stor belastning”/ ”Rektorn har varit med en gång på den pedagogiska konferensen. Vi skulle redovisa en uppgift i den återgivande genren” / ”Nej, jag tror inte att rektorn är med och organiserar genrearbetet”/ Rektorns uppdrag är att vägleda oss och få oss på rätt håll och samarbeta med oss. Det finns väl för lite tid men därför skapas det också problem”

På frågor om specialpedagogens roll och funktion i arbetet med genrepdagiken, framkommer det att specialpedagogens uppgift är att påminna om upprättande av åtgärdsprogram och att sedan registrera dessa, vilket görs med automatik när eleven inte når målen i något av skolämnena. Lärarkåren menar att i likhet med skolledaren så har specialpedagogen ingen roll i arbetet med genrepdagik, skolans kvalitets- och utvecklingsarbete. Lärarna upplever inte att specialpedagogen har ett uppdrag med förankring i deras pedagogiska arbete. De som har varit anställda länge berättar ”(Specialpedagogen) påminner om att lämna in åtgärdsprogram. Det görs automatiskt när en elev inte är godkänd i nåt ämne. Det blir många och skriva”. Hilda (Sva/ENG) bekräftar ”(Hen) diarieför alla åtgärdsprogram och gör alla scheman”. Försteläraren beskriver ”Vår specialpedagog har tidigare varit lärare på skolan. (Hen) var med på all utbildning i genrepdagik som jag också var med i starten. Nu jobbar (hen) mest med administrativa uppgifter”.

De senast anställda berättar att specialpedagogens arbete är att skicka mail om att förnya åtgärdsprogram och lämna in. ”Vi får till och med skriva åtgärdsprogrammen, för (hen) gör inte det heller” (Markus, MA/NO). ”Nej, specialpedagogen jobbar inte med genre. (Hen) har inget med det

pedagogiska arbetet och göra” (Veronika, HK). ”Specialpedagogen och rektorn är inte alls med i genrearbetet” (Malek, MA/NO).

Följdfrågor om specialpedagogens deltagande i olika forum, uppdrag och kompetensspridning utmynnar i önskan om stöttande funktioner i bemötandet med andraspråkselever och i anpassningsarbetet samt handledning och kompetensspridning i det genrepedagogiska arbetet.

På mitt förra jobb var specialpedagogen med i undervisningen, gav tips och idéer, och hjälpte till med anpassningar. Jag hade gärna jobbat med genrepedagogik genom hela undervisningen, men då vill jag ha handledning i klassrummet (Veronika, HK).

Specialpedagoger är väl mest kompetenta i frågor om hur anpassningar och förebyggande arbete ska göras. Typ 70% av eleverna har ett åtgärdsprogram. Jag tycker att det är konstigt att en skola med bara andraspråkselever inte har några specialpedagogiska insatser. Vi får genrepedagogiken, men vi behöver verklig handledning för att arbeta med den. Det hade underlättat att ha stöd av specialpedagogen (Sara, SvA/SO).

Jag förstår nya lärare på skolan. Dom borde få hjälp med hur dom kan hantera kulturskillnaderna. Ledarskapet i klassrummet skiljer sig också med dom här eleverna (Sven, SL).

När en skola bara har flerspråkiga elever så ställs helt andra krav på undervisningen och också på förhållningssättet. Det borde finnas specialkompetens för att möta elevernas krav. Den kompetensen har inte lärare bara för att de är lärare (Hilda, SvA/ENG)

När specialpedagogen inte har del i skolans främsta utvecklingsarbete så tänker man sig inte genrepedagogiken som ett förebyggande arbete för att utveckla språket eller ser hur det kan anpassas (Malek, MA/NO)

6. Analys

Samtliga lärare på skolan är medvetna om vilket som är utvecklings- och kvalitetsarbetet nämligen, språk. Genrepedagogik är antagen för att möta den språkliga sårbarheten som råder i skolan.

6.1 Analys – Genrepedagogikens referensram

Lärarna i studien nämner vissa gynnsamma effekter av genrepedagogiken och anser att eleverna lär sig att använda korrekta begrepp och får rikare ordförråd. I det avseendet är lärarnas beskrivning överensstämmande med tidigare presenterad forskning på området. Internationellt sett har bland annat studier av De Oliviera och Lan (2014) samt Kerfoot och Van Heereden (2015), visat att införandet av genrepedagogik i undervisningen leder till bättre textförståelse samt ett mer korrekt språkbruk. I Sverige har bland annat Kuyumcus studie (2011) visat att genrepedagogik gagnar elevers språk- och ämnesutveckling samt underlättar förståelsen av texterna som eleverna möter i skolan.

6.1.1 Cirkelmodellen

Lärarna i studien lyfter arbetet med cirkelmodellen och anser att cirkelns faser förtydligar arbetsgången och stärker språket. Dock ligger lärarnas betoning särskilt på första fasen i cirkeln där man undersöker elevens förförståelse. Till viss del beskrivs aktiviteter för att tillsammans bygga upp kunskaper inom ämnet. Bland annat nämns att plocka ut svåra ord och ta reda på vad dessa betyder. En lärare nämner cirkelns fjärde fas och berättar att prov hamnar automatiskt i den fasen. Samtliga talar dock vagt om andra och tredje fasen med diffusa uttryck som: ”Fas två och tre blir lite sådär. Det beror lite på. Inte så lätt att skriva så mycket i hemkunskap”. Markus som undervisar i matematik och NO inleder beskrivning av arbetet med andra fasen utifrån cirkelns teoretiska tillämpning (Hedeboe & Polias 2008 & Gibbons, 2006) ”Vi tittar på textens innehåll och identifierar genren”. Därefter säger Markus ”Det här med att skriva en gemensam och egen text utifrån genren tycker eleverna är onödigt ibland... Och det tar ju också tid från lektionen”. Bortsett från försteläraren som är nyckelperson i skolans genrepedagogiska arbete indikerar resonemangen på uteblivande av fas två och tre som syftar till att utveckla ett metaspråk och att gemensamt skapa textkonstruktion (Hedeboe & Polias 2008 & Gibbons, 2006). Undervisningen inkluderar på så sätt inte skrivprocesser eller omfattas skrivandet i föga grad. Schleppegrell (2004) betonar att skolans uppgift är att förtydliga skillnader mellan vardags- och skolspråk. Halliday och Hasan (1989) förklarar att den kunskapen inte förvärvas naturligt utan måste läras in. Dessa grundläggande incitament försvårar exemplifieringen av huruvida lärarkårens undervisningsätt kan betraktas som explicit. Det är enbart försteläraren som kallar genrepedagogiken för ”en explicit

undervisningsmodell” och beskriver undervisningen utifrån dess innebörd och att uttryckligt undervisa i textspråket

6.1.2 SFL

Genrepedagogiken tar sin utgångspunkt i att knyta den teoretiska och den praktiska språkvetenskapen närmare varandra. Skrivandet har en central plats i arbetet och därmed behovet av att göra grammatiken funktionell. På så sätt leder textens igenkända drag till sammanhang och relevans som kopplas till ämnets innehåll (Halliday 2004; Hedeboe & Polias 2000). Gibbons (2006) förklarar att dessa textförtydliganden är de som leder till att texten kan bli funktionell i ett visst socialt sammanhang. Lärarkårens begränsade arbete med cirkelmodellens andra och tredje fas, leder bland annat till bristfälliga skildringar utifrån SFL. Lärarkåren visar inte kunskaper i Hallidays framställning av genrepedagogik, vilket förstärks med argument som; ”Jag kan inte djupdyka i språkundervisningen” / ” Det är liksom dubbelt arbete för oss som inte undervisar i svenska”/ ”Jag är inte språklärare” Intervjuerna visar således att ämnesinnehållet inte kopplas till innebörd och mening utifrån den genrepedagogiska ramen.

6.1.3 Stöttning

Vid sidan av cirkelmodellen och Hallidays teori (1989) om funktionell grammatik., utgörs genrepedagogikens teoretiska ram av Vygotskijs (2001) sociokulturella syn på lärande. I en explicit undervisning får eleverna intresse för text samtidigt som läraren stöttar i hur text ska skrivas utifrån SFL (Gibbons 2006; Hedeboe & Polias 2008). Genrepedagogiken bygger därför på att läraren har klart för sig hur arbetet ska gå till. Arbetet med språk och i en kontext, baseras till väsentlig del på att läraren modellerar hur text kan bearbetas, med betoning på den specifika stöttningen som läraren ger eleven. De intervjuade lärarna har en föreställning om att de arbetar genrepedagogiskt men berättar föga om stöttning utifrån arbetsättets referensram. Det är i för sig en naturlig följd av att skrivandet inte blir av i en märkbar omfattning, men om eleven ska utvecklas till en högre kunskapsnivå, krävs att läraren har kunskap i hur man stöttar på ett funktionellt sätt. Dessutom krävs att läraren känner till elevens nästa utvecklingsnivå (Halliday 2004; Vygotskij 2001). Kuyumcu (2011) understryker denna betydelse samt att bedriva undervisningen på en relevant nivå. Det förefaller därför nödvändigt att lärare har god kännedom om elevernas kunskaper för att kunna ge eleven stöttning i lärandet (Wood, Bruner & Ross, 1976). Den höga personalomsättningen samt det faktum att mer än hälften av lärarna är relativt nya på skolan försvårar dessa möjligheter.

6.2 Analys- Tillämpningen av genrepedagogik

En bakomliggande orsak till att inte närmare tillämpa genrepedagogikens hela teoretiska ram beror på att lärarkåren inte är så insatt i de delarna av modellen. Lärarnas kompetens och erfarenheter

anses som bidragande framgångsfaktorer i det genrepedagogiska arbetet, vilket bland annat påvisades i båda Ahns studie (2012) och Lees studie (2012). Även Kuyumcus studie (2011) visar att likvärdiga kunskaper bland lärare är nödvändiga faktorer. Arbetet riskerar annars att försvåras och uppfattas mindre positivt.

6.2.1 Kompetens

I denna studie beskrivs bland annat materialframställningen som svår och försvåras med brist på tid att hitta eller framställa varierande texter som även kan passa till den aktuella genren. Det är troligt en av orsakerna till att arbetet kan upplevas ”enformigt”, ”svårt” eller ”tråkigt”, såsom ett par informanter beskriver det. Liknande resonemang framkommer i tidigare studier. Exempelvis visade studien av Lee (2012) att arbetet kunde upplevas komplicerat och tråkigt med systematiska förklaringar av specifika facktermer för arbetssättet. De intervjuade lärarnas inställning antas dock smitta av sig på eleverna samt inverka på undervisningens utformning och kvalitet. Lärarna i studien anser att tillämpningen av genrepedagogik fordrar utökad kompetens för utveckling av arbetet. De känner sig inte trygga i genomförande av genrepedagogisk undervisning. Det är således inte märkvärdigt att respondenternas erfarenheter är av mindre positiv art. Den större lärarandelen är ny för arbetssättet och har inte genomgått fortbildning som kan ge grundlig metodik i genrepedagogik. Övriga har uppenbarligen inte fått tillräckligt stöd i det praktiska arbetet och/eller har inte fått möjlighet till fortbildning som medför säkerhet i undervisningen. Kuyumcu (2011) menar att det finns en genomgående skillnad mellan lärare som fungerar som handledare och har deltagit i fortbildning och lärare som inte har gjort det. Detta exemplifieras i denna studie, med försteläraren som är nyckelperson och är ensam att se genrepedagogiken som en naturlig del i arbetet hela vägen från planering till bedömning. Rektorns beskrivning av tidigare satsningar pekar på att försteläraren har genomgått en lång resa i arbetssättet. Försteläraren har fått ett försprång som har gett djup och god insikt i metodiken, vilket övriga saknar. Trots att samtliga pedagogiska forum består av ansträngningar till att sätta in lärarna i det genrepedagogiska undervisningssättet, så anser de inte att innehållet är tillämpligt på ett naturligt sätt i undervisningen.

6.3 Analys - Genrepedagogik i skolutvecklingsarbetet

Intervjusvaren karakteriseras av att skolutvecklingsarbetet kring genrepedagogik inte är tydligt förankrat hos deltagarna. Bristfälligt samarbete och mindre vägledning utgör hinder i lärarnas vardagsarbete och dess utmaningar. ”Skolledningen vill att hela skolan arbetar med genrepedagogik, men det behövs mycket för att det ska kunna göras i praktiken”. Liknande kommentarer präglar lärarnas resonemang och antyder på en bristande samarbetskultur.

6.3.1 Skolkulturen

Om det existerar ett samarbete så sker det enbart under förutbestämda förhållanden, exempelvis under de pedagogiska konferenserna som hålls en gång i veckan. Arbetet med genrepedagogik och samarbetet mellan lärarna är styrt av tider samt bestämda arbetsuppgifter. Lärarna berättar att de deltar pliktskyldigt under de organiserade pedagogiska träffarna. Hargreaves (1998) hävdar att denna påtvingade kultur innefattar fysiskt deltagande men sällan mentalt. Kulturen leder inte till en gemensam utveckling. Gjems (1997) hävdar att framgångsrikt förändringsarbete kräver kollegialt lärande. Handling och utmanande samtal ska bidra till att omforma och förklara vardagsarbetet och dess utmaningar. Skolledaren är av uppfattning, att alla lärare samarbetar aktivt och delar med sig av sina erfarenheter kring genrearbetet. Detta är dock inte i linje med lärarnas erfarenheter. Lärarna ger uttryck för att det otillräckliga samarbetet utgör hinder i det genrepedagogiska arbetet. Samtidigt är det svårt att tydligt urskilja påståenden om att vilja förändra lärarnas bristande samarbete. Ett par lärare talar om samarbete kring texter. En respondent nämner att ämnesövergripande arbete möjligen hade underlättat. Lärarna ger dock inga tydliga förslag på hur samarbetet kan utvecklas eller vilka former, konstellationer och forum som kan främja samarbetet. Lärarna i en samarbetande kultur inser värdet av det kollegiala arbetet, menar Blossing (2003), för vilket det ges uttryck för hos respondenterna i studien. Men Blossing (2003) och Hargreaves (1998) menar också att en samarbetande kultur utmärks av att lärarna själva initierar samarbete för att driva förbättringar av undervisningen. Respondenterna ger inga signaler för det under intervjuerna. Istället präglas vardagsarbetet, till hög grad, av den individualistiska kulturen (Hargreaves, 1998). Lärarna i studien beskriver att var och en sköter undervisningen individuellt i sitt eget klassrum. Gemensam probleminventering, kollegiala återkopplingar på undervisningen och djupare pedagogiska diskussioner sker sällan. Hargreaves (1998) belyser att lärare kan uppleva sin individualitet hotad och ett begränsat självbestämmande när det ställs krav på förändringar kring arbetssätt, exempelvis vid ämnesöverskridande arbete, vilket relateras till en respondent som anser att ”Högstadiet har ju strikta gränser mellan ämnena...” Hargreaves (1998) hävdar också att det kan vara av effektivitetsskäl som lärare väljer enskilt arbete, vilket en respondent uttrycker bestämt med att självständigt arbete föredras och är tidssparande.

6.3.2 Roller och funktioner

Skolan och genrearbetet fungerar väldigt bra, säger skolledaren. Anföringen medför reflektion över vilka och vem som utgör skolan. Skolledaren syftar möjligen på försteläraren som är nyckelperson i arbetet, men de presenterade skolutvecklingsteorierna talar om att djupgående förändringar i arbetet behöver involvera fler än en nyckelperson. Förutsättningen för att utvecklingsarbetet ska kunna utvecklas är att arbetet blir tydligt förankrat hos alla involverade (Ahrenfeldt, 2013; Blossing, 2003).

Lärarnas uttalanden indikerar på att de anser arbetet som försteläraren driver, som påtvingat och leder till ett växande motstånd. Lärarna säger bland annat att "ett övergripande arbete på skolan skall inkludera alla lärare, men här har man gjort försteläraren till huvudperson" och "... det är bara (försteläraren) som sitter på kunskapen" Kuyumcu (2011) understryker svårigheten att sätta lärarna i rörelse mot gemensamma mål genom att ålägga dem att arbeta utifrån ett specifikt sätt. Lärarkåren ger uttryck för att arbetet är ålagt dem, utan en grundlig förståelse för uppdraget. De goda avsikterna med genrepedagogiken går i riktning mot att hindras av lärarnas inställning. Det kan tänkas att som nyanställd ökar faktorn till "ja-sägande". Ahrenfeldt (2013) påtalar svårigheterna med "ja-sägande" i skolutvecklingsarbete i och med ovetskapen om var dessa personer egentligen står. Skolledaren i studien, förmår inte att bemöta anmärkningarna och ta en aktiv roll i diskussionerna och förändringsarbetet. Lärarkåren beskriver istället att rektorn inte är aktiv ute i klassrummen och att denne inte är med och organiserar genrearbetet. En informant påtalar också att rektorsuppdraget är att vägleda lärarkåren och anser att rektorns uteblivande skapar problem. Skolledarens roll är därför alldeles avgörande i att vägleda och förankra skolans mål och förbättringsarbete. Rollen betonas särskilt bland annat av Berg (2011) och Blossing (2003) som framlyfter identifikationen av en god ledare med att denne är handlingskraftig, synlig och delaktig.

I den undersökta skolan beskrivs specialpedagogen som ringa delaktig i det pedagogiska arbetet. Rollen är av administrativ karaktär och arbetsuppgifterna uppfattas som formaliteter kring förteckningar över åtgärdsprogram utan verklig förankring i meningsfulla insatser. Lärarnas framställning går emot föreskrifter om såväl specialpedagogens roll såsom vad arbetet egentligen innebär (Skolinspektionen, 2016; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016). Förändringsarbetet ska genomsyras av återkoppling och handledning av stödjande funktioner, vilket betonas av, bland annat, Blossing (2003) och Gjems (1997). Sådana uppgifter anses ofta ligga i specialpedagogens arbete, och uttrycks i studien med uttalanden som "Specialpedagoger är väl mest kompetenta i frågor om hur anpassningar och förebyggande arbete ska göras"/ Vi får genrepedagogiken, men vi behöver verklig handledning för att arbeta med den. Det hade underlättat att ha stöd av (specialpedagogen)". Lärarna i studien efterfrågar stöd, kompetens och handledning rörande andraspråkselever, anpassningsarbetet, och den genrepedagogiska tillämpningen i undervisning. Specialpedagogens roll i det pedagogiska arbetet är synnerligen nödvändig för att utveckla ett inkluderande arbetssätt och få flera pedagoger att utveckla undervisningen mot större tillgänglighet.

7. Diskussion

Nedan diskuteras studiens frågeställningar samt studiens resultat utifrån metodvalet. Därefter klarläggs de specialpedagogiska implikationerna. Avslutningsvis anges förslag till vidare forskning.

7.1 Lärarnas beskrivning av arbetet utifrån genrepedagogikens teoretiska referensram

Lärarna skildrar några av genrepedagogikens omtalade effekter i undervisning av andraspråkselever. De anser att arbetssättet är förtydligande och språkutvecklande. Lärarna beskriver arbetet utifrån cirkelmodellen med resonemang utifrån fas- och arbetsbeskrivningen som har framställts i arbetet med cirkeln (Gibbons, 2006; Hedeboe & Polias, 2008). Bortsett från förstelärarens beskrivning av arbetet, redogörs ringa kring skrivprocesser och Hallidays framställning av funktionell grammatik (1998). Inte heller beskrivs aktiviteter som lyfter stöttnings utifrån arbetssättets referensram (Wood, Bruner & Ross, 1976). Betydelsen av att sammansätta genrepedagogikens beståndsdelar i undervisningen, är avlägsnad i lärarnas resonemang. Följden är en begränsad tillämpning av genrepedagogikens referensram, som inte leder till en gripbar inverkan på undervisningen. Skolledaren påtalar fortsatt låga studieresultat, vilket även framgår i skolans kvalitetsrapport.

7.2 Förutsättningar som särskilt bör uppmärksammas för att genrepedagogiken ska inverka på klassrumsundervisningen

Kerfoots och Van Heeredens (2015) framför i sin studie att genrepedagogik kan vara lösningen på den språkliga ojämlikheten som råder hos elever som inte har skolspråket som sitt hemspråk. Det är dock uppenbart att genrepedagogiken innefattar flera komponenter som gemensamt ska verka för att bidra till en verklig framgång med andraspråkselever. Otillräckliga kunskaper i genrepedagogik bidrar till försvårad tillämpning av metodiken i klassrumsundervisningen, och bör särskilt uppmärksammas. Blossing (2003) anger att en förklaring till att inte åstadkomma förändring i undervisningen är att den teoretiska tillämpningen av skolutvecklingsarbetet får större uppmärksamhet än klassrumsarbetet. Lärarna i studien lyfter pedagogiska komplikationer och knyter an dessa till tidsbrist och materialframställning. Den bakomliggande orsaken medges i att lärarna inte har tillräcklig kompetens samt att de behöver utveckla en praktisk erfarenhet som ger trygghet i tillämpning av arbetssättet. För att detta ska bli möjligt är det väsentligt att skolledaren har förmågan att uppmärksamma lärarnas uppfattning kring genreundervisningen. Skolledaren bör reflektera över att flertalet lärare inte var med i initiativet och initiering av det genrepedagogiska arbetssättet, som sträcker sig tio år tillbaka i tiden. Blossing (2003) och Folkesson m.fl. (2004) talar om att arbetet behöver ges tid och att enbart initieringsfasen kan behöva uppemot två år. Skaran som utgörs av nyare anställda har arbetat i den aktuella skolan i ungefär ett år. Lärarna har knappt passerat

initieringsfasen. De nyare liksom de tidigare anställda stöter dessutom på svårigheter i arbetet utan vägledning i hur dessa kan hanteras. Oavsett teoretiska målformuleringar om antagen god pedagogisk modell är det i slutändan lärarna som bedriver den praktiska tillämpningen. Lärarnas arbete är nyckeln till förändring mot en språkligt inkluderande undervisning. Ett gott förändringsarbete ska utgå från de svårigheter som lärarna möter i sitt vardagsarbete. För att kunna ge eleverna goda förutsättningar i lärande krävs att lärarna har faktisk kunskap, inte bara en teoretisk agenda. Skolledaren bör därför fundera över var organisationen befinner sig idag. Det är viktigt att skolan är kapabel att planera, genomföra och följa upp sitt eget utvecklingsarbete utifrån sin kapacitet. Hänvisningen relaterar till Gjems (1997) strategi för skolutveckling och med vikten av det systemteoretiska synsättet i arbetet. Lärarnas mindre positiva uttalanden behöver inte innebära motstånd. De efterlyser stöttning, handledning och kompetensförstärkning vilket istället kan ses som vilja och benägenhet till förändring eller som en något avvaktande inställning. Fullan (1992) och Ahrenfeldt (2013) talar om att motstånd är vanligt förekommande i ett sådant förändringsarbete och att kritik måste tillåtas för att synliggöra möjligheter och utmaningar ur flera perspektiv. Det är inte ovanligt att arbetet ibland blir sämre, innan man kan se en märkbar förbättring. Det är därför nödvändigt att ta lärarnas kritik på och vara medveten om att förändringar kan skapa olust (Berg, 2011& Blossing, 2004).

7.3 Påverkan på det genrepedagogiska arbetet utifrån lärarnas samarbete med varandra och med övriga yrkesprofessioner

Forskning talar för att implementeringen av genrepedagogik är betjänt av lärarnas samarbete och delade vision. Exempelvis visade studien av Lee (2012) att framgången i det genrepedagogiska arbetet till stor del beror på att lärarna prioriterade tiden till de kollegiala träffarna för att planera undervisningen tillsammans och dela upp arbetet. Samtliga presenterade skolutvecklingsteoretiker i studien poängterar samsyn, helhetsbild och samarbete som avgörande för att nå en verklig lyckad effekt av skolutvecklingsarbetet (Ahrenfeldt 2013; Berg2011; Blossing 2003). Det gäller allt från undervisningssätt och skolsvårigheter till gemensam förståelse i arbetet med att möta elevers olika behov och förutsättningar.

Det är sannolikt att den höga personalomsättningen på skolan utgör hinder för att etablera förhållanden som främjar det kollegiala lärandet, och viljan att bjuda in till varandras klassrumsundervisning. Att söka stöd hos varandra ställer krav på förmågan till relationsskapande, och är förenligt med kraft- och tidsansträngning. Min uppfattning är att detta kan vara särskilt styrkt som ny på en arbetsplats, eftersom att enbart den omställningen kan vara energi- och tidskrävande. Samarbete fordrar till en början tid för planering och engagemang för utbyten av idéer. En del av

respondenternas påståenden indikerar på att den kraften inte finns just nu ” Jag har knappt jobbat här i ett år” / ”Det finns ingen möjlighet för pedagogiska finesser just nu”. Lärarna i studien är lämnade att skapa relationer på egen hand, vilket ställer ytterligare krav utifrån exempelvis personlighetsdrag och individens egna sociala färdigheter. De två ämneslärare i matematik och naturvetenskap har varit anställda i ungefär i ett år, och speglar hela urvalet inom dessa ämnesområden. Med andra ord har samtliga lärare i MA/NO varit anställda i ungefär ett år. Att söka stöttning i genrearbetet ställer således krav på att dessa lärare söker stöd hos kollegor utanför ämnesbehörigheten. Det kan såsom tidigare nämnt, finnas svårigheter i att överskrida ämnesgränserna på ett högstadium. Sålunda ställs ytterligare krav på den enskilda lärarens förmåga att utjämna liknande hinder. Det förefaller därför ganska rättmätigt att lärarna har en mindre positiv ton och gör gällande att genrearbetet är krävande.

Det åligger rektorn att skapa en samverkande organisation där lärare får förutsättningar till att samarbeta med varandra liksom med andra professioner (Skollagen, SFS 2010:800). Gjems (1997) framhäver betydelsen av att specialpedagogen är till stöd och tongivande i utvecklingsarbetet. Denne ska utifrån sin kompetens stötta lärare i sin yrkesroll och i arbetet med eleverna. De uttalanden som lärarkåren medför i studien, påvisar ringa tendens till liknande förutsättningar. Det är därför ytterst värdefullt för skolan att identifiera motiven som hämmar samverkan (Senge 1995). Den intervjuade skolledaren bör överväga instrument för utvärdering utifrån tillvägagångssättet som skildras av Eriksson (2015), för att leda till meningsfulla insatser i det fortsatta arbetet. Därutöver anser jag att den studerade skolan är betjänt av en skol- och kulturanalys. Berg (2011) och Blossing (2003) rekommenderar analys av skolkulturen för att peka ut lämplig färdriktning för skolans fortsatta utveckling. Scherp (2013) påtalar att olika professioner kan ha skilda uppfattningar av utvecklingsarbetet och att det medför svårigheter i uppdragets framåtskridande. Lärarna i studien delar inte skolledarens vision av det genrepedagogiska arbetet. Det behöver synliggöras för skolledaren för att planera insatser som kan bidra till förbättring för verksamheten. En kulturanalys ger möjlighet för skolledaren att ta reda på hur skolkulturen ser ut i förhållande till egna föreställningar om verksamheten.

7.4 Resultatdiskussion utifrån metodvalet

I en mer omfattande studie hade eventuellt en kombination av observationer och intervjuer kunnat leda till djupare kunskaper inom forskningsfältet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att observationer är en fördelaktig metod vid studier av människors beteende i samspel med sin omgivning. Observationer hade banat för möjligheten att följa tillämpningen av genrepedagogik i klassrummet. Utifrån denna studies syfte och omfattning upplevs dock det kvalitativa metodvalet

med semistrukturerade intervjuer som det mest lämpade. En svaghet har varit att begränsa urvalet men det är en nödvändighet utifrån studiens anvisade omfattning. En redogörelse för samtliga informanter hade antagligen lett till att insamlingsmaterialet blivit ohanterligt stort i förhållande till studiens omfång och tidsram. Ändock hade en redogörelse med alla medverkande, troligen lett till större trovärdighet för läsaren. Jag har emellertid haft möjlighet att lyssna på samtliga informanter, vilket ökar stringensen i att selektionen representerar hela urvalet på ett gott sätt.

En av vinsterna i metodvalet, har varit att tillvägagångssättet känns mindre formellt, och inbjuder till ärlig och trovärdig information inom angiven tidsram. En annan styrka är att respondenten lättare känner sig delaktig i resultatet eftersom denne själv har fått utveckla sina tankar och åsikter, vilket också styrks av Bryman (2011). Detta hade inte åstadkommit med enbart observationer. En kvantitativ metod hade heller inte berett möjlighet att ta del av beskrivningar, enskilda uppfattningar och erfarenheter.

Larsson (2010) talar om att notera att undersökaren i den kvalitativa studien är både mätinstrumentet och uttolkare av resultatet. Det faktum att jag själv är mätinstrumentet och kan inverka på resultatet, är en svårighet att ta ställning till. Jag funderar över om jag som intervjuare kan ha påverkat informanternas svar. Kvale (1997) anser att tillförlitligheten i det kvalitativa arbetet kan undersökas genom resultatens konsistens och inre logik. Genom att ställa flera liknande frågor till intervjupersonerna kan man pröva konsistensen i svaren. Jag har ställt likartade frågor som fokuserar på samma tema, och har erhållit svar med liknade karaktär. Dessa har kunnat fastställas och konsistensen i svaren har prövats. I led till att öka studiens trovärdighet nämner Graneheim och Lundman (2012) vikten av att reflektera över den egna rollen och den egna förförståelsen. Undersökarens bild av det som ska studeras kan påverka studiens utfall, hävdar författarna. Jag arbetar inom skolväsendet, har mött arbetet med genrepedagogik och delar vissa erfarenheter med informanterna. Det är rimligt att anta att detta får betydelse för hur resultatet tolkas. Det är också troligt att jag är påverkad av de specialpedagogiska perspektiven som jag har i min nya yrkesroll och som har förts under utbildningen. Jag bär med mig medvetenheten om detta och har återkommande reflekterat över processen och materialet samt försökt anta så objektiv som möjligt under studiens gång.

Även generalisering ifrågasätts i kvalitativa studier. Jag kan omöjligt generalisera utvecklingsarbeten för skolverksamheter utifrån en specifik skolas arbets- och synsätt. Avsikten är heller inte att utvärdera skolans utvecklingsarbete, och inte heller att utvärdera det genrepedagogiska arbetssättet.

Jag vill utifrån dessa intervjuer och för studiens syfte, ge läsaren en inblick i genrepedagogik och förutsättningarna som krävs för medgång i arbetet.

7.5 Specialpedagogiska implikationer

Som nämnt inledningsvis i studien ser jag en särskild utmaning i det förebyggande arbetet där skolutveckling och lösningar ingår i ett större sammanhang. Denna studie exponerar den eventuella prövningen som specialpedagogens förmåga kan utsättas för. Uppdraget ställer krav på färdigheter inom varierande kunskapsområden, såsom ledarskap, psykologi samt skicklighet i språkutvecklings- och anpassningsarbete. Som specialpedagog innebär det ett eget ansvar över att ständigt fortsätta lära samt fortlöpande uppdatera den egna kompetensen genom forskning, samverkan och fortbildning. Det är ett omfattande uppdrag som kräver mod och styrka för att engagera samt kompetens för att förbättra undervisningen. Specialpedagogiska myndigheten (2016) hävdar att det förebyggande uppdraget ger avtryck i hela skolans arbetssätt och organisation. I den studerade skolan är genrepedagogiken antagen som en systematisk och förebyggande insats utifrån att andraspråkselever kan vara i språklig sårbarhet. Anpassningar utifrån elevens behov ska ses om i all undervisning, likaväl i en genrepedagogisk undervisning. Naturligtvis fordrar anpassningar att elevbehoven kartläggs på individ-, grupp- och organisationsnivå. För det krävs en samverkande organisation med kollegialt lärande. Denna studie riktar sig mot ett högstadium med elever som oftast möter flera olika lärare under sin skoldag. Riktlinjer liksom förutsättningar ska ges för pedagoger att gemensamt analysera riskerna som försvårar lärandet och som kan underlätta planeringen av förebyggande insatser. En central aspekt i att förbättra lärmiljöerna handlar om att stämma av med specialpedagog utifrån de frågeställningar som kommer upp i undervisningen samt att testa och löpande utvärdera insatserna (Skolinspektionen, 2016). Ett av citaten i studien påvisar den väsentliga betydelsen av specialpedagogens engagemang för utveckling av arbetet ”När specialpedagogen inte har del i skolans främsta utvecklingsarbete så tänker man sig inte genrepedagogiken som ett förebyggande arbete för att utveckla språket eller ser hur det kan anpassas”.

7.6 Vidare forskning

Det vore berikande med flera studier som konkretiserar resultaten av kultur- och skolanalyser samt visar hur dessa används i vidareplanering av skolutvecklingsarbeten. Särskilt intressant är utökad kunskap om analysarbetets påverkan på gruppprocesserna, klassrumsundervisningen, förebyggande insatser och elevernas skolresultat.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 2007;(2), 84-95.
- Ahn, H. (2012). Teaching Writing Skills Based on a Genre Approach to L2 Primary School Students: An Action Research. *English Language Teaching*, 5 (2), 2-16.
- Ahrenfelt, B. (2013). *Förändring som tillstånd. Att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M., Olofsson M., m.fl. (2006). *Ämne och språk -språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholm: Rapport inom Kompetensfondsprojektet.
- Axelsson, M. & Magnusson, U.(2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under Skolåren. *Flerspråkighet – En forskningsöversik*, Vetenskapsrådets rapportserie (5:2012), 247-353.
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund : Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola – barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Chandrasegaran, A. (2013). The effect of a socio-cognitive approach to teaching writing on stance support moves and topicality in students' expository essays. *Linguistics and Education*, 24 (2), 102-111.
- De Oliveira, C. L. & Lan, S-W. (2014). Writing science in an upper elementary classroom: A genre-based approach to teaching English language learners. *Journal of Second Language Writing*, 25 (9), 23-39.

Eriksson, M (2015). *Nya Skolans självvärdering – att förstå och genomföra lokal utvärdering*. Landskrona: GME Förlag AB.

Folkesson, L. m.fl. (2004): *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Fullan, M. (1992), *Successful School Improvement – the Implementation Perspective and beyond*. Milton Keynes: Open University.

Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper – ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund:

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.

Graneheim, U:H: & Lundman, B. (2012). Kvalitativ innehållsanalys. I Granskär M., Höglund-Nielsen, B. (red.) *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. 187-201.

Halliday, M. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (Third Edition). London: Hodder Education. Part of Hachette Livre UK.

Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån – En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära – Genrepedagogik i praktiken*. 3 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Kerfoot, C., & Van Heerden, M. (2015). Testing the Waters: Exploring the Teaching of Genres in a Cape Flats Primary School in South Africa. *Language And Education*, 29(3), 235-255.

Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet [Elektronisk resurs] – Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2010). Om generaliseringar från kvalitativa studier, I I. Eriksson, V., Lindberg & E. Österlind (red.) *Uppdrag undervisning: kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Lee, I. (2012). Genre-Based Teaching and Assessment in Secondary English Classrooms. *English Teaching: Practice And Critique*, 11 (4), 120-136.

Liberg, C. (2008). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, Vällingby*. 11-25 Hämtad 2018-04-23 från <http://su.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A284157&dsid=-3496>

Martin, J. R. & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.

Olsson, H. & Rose, Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen – kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm : Liber

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling – A Functional linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling – lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

Senge, P. M. (1995). *Den femte disciplinen* (T. Cato övers.). Stockholm: Nerenius & Santérus.

Skollag (SFS 2010:800). Hämtad 2018-03-03 från Riksdagens webbplats:

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2012). Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2017-11-17 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2843>

Skolverket (2014). Diskutera - Språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen. diskussionsunderlaget är framtaget utifrån läroplanen för grundskolan *Lgr11* Stockholm: Fritzes. Hämtad 2017-11-17 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3201>.

Skolverket. (2016). Långsiktighet viktig för elevers språkutveckling. Reportage hämtat 2018-02-26 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/greppa-spraket-1.144382>

Skolinspektionen (2016). Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport.1-29.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2016). Att främst arbeta förebyggande och hälsofrämjande. Hämtad 2018-03-13 från <https://www.spsm.se/stod/elevhalsa/arbete-forebyggande-och-halsoframjande/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017). Stödmaterial – Extra anpassningar. Hämtad 2018-03-13 från <https://www.spsm.se/stodmaterial-extra-anpassningar/start/begrepp/>

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wigerfelt, B. (2009). En likvärdig skola? *Malmö Universitet*, 1-31.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, (17), 89-100.

Bilagor

Bilaga 1

(Intervjuguide - förstälärare och lärarkåren)

Om informanten

Undervisningsämne, antal år i yrket, antal år i den aktuella skolan

Allmänt

Har skolan uttryckt ett särskilt åtagande för sitt skolutvecklingsarbete? Vilket och Varför?

Har skolan antagit ett särskilt arbetssätt för det?

Om att tillgängliggöra och anpassa

Hur upplever du generellt arbetet med att undervisa eleverna på skolan (andraspråkselever)?

Kan genrepedagogik göra lärmiljön mer inkluderande för fler elever? I så fall, hur sker det?

Hur anpassas undervisningen utifrån det?

Hur får du med ”alla elever på tåget”?

Vilka styrkor/svagheter på skolan påverkar pedagogers undervisning gällande språk och kommunikation?

Vad behöver eleverna för framåtlärande och utveckling?

Föreligger det behov för stöd i arbetet – vad, av vem och varför?

Om genrepedagogik och skolutvecklingsarbetet

Hur ser du på genrepedagogik?

Berätta hur du arbetar med genrepedagogiken

Beskriv mer konkret hur du undervisar utifrån genrepedagogikens arbetssätt

Vad anser du är skillnaden mellan genrepedagogisk undervisning och annan undervisningsform som du kan relatera till?

Vad inkluderar du i genrepedagogik?

Finns det någon teoretisk ram som du vill hänvisa till i ditt arbete med genre? Beskriv i så fall

Föreligger utmaningar (prövningar, svårigheter, problem) som eleverna möter särskilt i ditt ämnesområde? Vilka och varför?

Hur kan sambandet mellan språk och ämnesinnehåll i ett genreperspektiv underlätta eventuella utmaningar?

Hur arbetar du med eleverna kring det?

Förklara närmare hur du undervisar i textspråket i ditt ämne

Vilken kunskap om text är nödvändig för att nå framgång i ditt ämne?

Vilka textgenrer arbetar du med?

På vilka sätt är grammatiken nödvändig i texterna som eleven möter i ditt ämne?

På vilka sätt är explicit undervisning nödvändig i arbetet med ämne och språk?
Hur skulle du beskriva arbetet utifrån faserna i cirkelmodellen?

Hur får eleven stöttning ditt ämne?

Hur ser din roll ut i arbetet?

Vad innebär elevstöttning för dig?

Berätta om kamrattstöttnngen i ditt klassrum?

Hur ser du på stöttning utifrån ett genreperspektiv?

Hur får eleven stöttning för att kunna uttrycka sig skriftligt i ditt ämne?

Hur har du fått dina kunskaper i genrepedagogik?

På vilka sätt tillämpar du kunskaperna i din pedagogiska vardag (planering, undervisning...)?

Finns styrkor/svagheter på skolan som påverkar genrearbetet? Vilka?

Hur ser skolans arbete ut kring genrepedagogiken?

Hur är arbetet organiserat?

Hur ser lärarnas "icke arrangerade" arbete ut kring genrepedagogiken?

Berätta mer konkret om formerna kring genrearbetet (gruppsammanställningar, forum, aktiviteter, tidpunkter..)

Vilka styrkor eller svagheter ser du i arbetsformerna som du beskriver?

Hur ser samverkan ut med övriga professioner?

Vilka är delaktiga i genrearbetet och vad gör dessa personer?

Hur ser dessa professioners arbetsuppgifter ut på skolan?

Vad har de för roller i det pedagogiska arbetet och hur sprids deras kompetens?

Hur delaktiga är de i skolans utvecklingsarbete?

Vilka professioner anser du är nödvändiga i utvecklingsarbetet och varför?

På vilket sätt är deras kompetens viktig i arbetet?

Hur länge har du arbetat på skolan?

Berätta om skolan

Berätta om genrearbetet

Hur skulle du beskriva att genrearbetet fungerar på skolan?

Hur tror du att lärarna upplever det genrepedagogiska arbetet?

Genrepedagogiken är angiven som skolan främsta skolutvecklingsarbete. Vem ansvarar för arbetet?

Hur följs arbetet upp och hur utvärderas det?

Hur sker satsningarna i genrearbetet?

Hur ser skolans arbete ut kring genrepedagogiken?

Hur är arbetet organiserat?

Hur ser lärarnas "icke arrangerade" arbete ut kring genrepedagogiken?

Berätta mer konkret om formerna kring genrearbetet (gruppsammanställningar, forum, aktiviteter, tidpunkter..)

Vilka styrkor och/eller svagheter ser du i arbetsformerna som du beskriver?

Fordrar undervisning av andraspråkselever särskilda kunskaper? Vilka?

Vad anser du att pedagoger som undervisar andraspråkselever behöver för stöd?

Har samtliga lärare fått likvärdiga kunskaper i genrepedagogik?

Hur inhämtar de kunskaper om arbetssättet?

Hur får de stöd i arbetet?

Hur inhämtar de kompetens som de själva upplever att de har behov av?

Vilka styrkor och/eller svagheter ser du i kompetensinhämtningen som du beskriver?