

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

**”Man behöver kunskaper i både språk och kultur för att  
skriva bra”**

Den genrepedagogiska cirkelmodellen som ett språkutvecklande  
arbetsätt i vuxna andraspråkelevs textskapande.

Anna Cwiek

Specialarbete, SSA 136,15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT 2016

Handledare: Qarin Franker

## Sammandrag

Syftet med studien är att med aktionsforskningsverktyg undersöka hur och med vilka effekter den genrepedagogiska cirkelmodellen kan användas i undervisning om argumenterande texter med vuxna andraspråkselever som läser svenska som andraspråk 1 på komvux. Studien utgår från följande frågeställningar: Hur kan cirkelmodellen tillämpas i undervisning om argumenterande texter? Vilka texttypiska och språkliga drag förekommer i elevernas argumenterade texter? Hur uppfattas det genrepedagogiska arbetssättet av eleverna?

I detta examensarbete beskrivs ett antal lektioner som genomfördes enligt den genrepedagogiska cirkelmodellen, vilken karakteriseras av mycket stöttning, interaktion, hög kognitiv utmaning samt explicit undervisning. Därefter analyseras elevtexter utifrån den systemisk- funktionella grammatiken samt med hänsyn till kunskapskraven för svenska som andraspråk 1. Därtill genomförs en enkätundersökning för att få svar på frågan hur eleverna upplever metoden.

Det genomförda aktionslärandet tyder på att arbetssättet enligt cirkelmodellen kan till stort sätt implementeras i vuxnas lärande på svenska som andraspråk 1. Cirkelmodellen som arbetsätt ger rika tillfällen till samarbete eleverna emellan. Med mycket stöttning från både läraren och klasskamraternas sida blir textskapande mer tillgängligt. Den genrepedagogiska metoden lämnade spår i elevernas texter och den explicita undervisningen om textens uppbyggnad underlättade elevernas textkonstruktion, dock visade det sig vara tidskrävande, vilket överensstämmer med tidigare forskning inom ämnet. Elevtexterna saknade bindeord som ordnar idéer samt innehöll bristande meningsbyggnad, vilket kan tyda på att den här aspekten skulle jag kunna förbättra till nästa gång.

De genomförda enkäterna visade dessutom att metoden var uppskattad av elever och lusten att fortsätta arbeta enligt den genrepedagogiska cirkelmodellen yttrades. Eftersom aktionslärande är inriktat mot att lösa verkliga problem i en given kontext är studiens resultat inte generaliserbart.

Nyckelord: *genrepedagogik, cirkelmodellen, svenska som andraspråk, vuxna*

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	2
2.1. Utbildning för vuxna och ämnet svenska som andraspråk .....	3
2.2. Språkutvecklande arbetssätt.....	4
2.3. Tidigare forskning.....	5
3. Syfte och frågeställningar .....	7
4. Teoretisk inramning .....	8
4.1. Begreppet <i>genre</i> .....	8
4.2. Genreteori.....	9
4.3. Genrepedagogik .....	10
4.3.1. Vygotskijs sociokulturella teori.....	11
4.3.2. Systemisk- funktionell grammatik .....	12
4.3.3. Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning .....	14
4.4. Genrebaserad skrivundervisning i en argumenterande genre .....	15
5. Metod .....	16
5.1. Motivering av metodval .....	16
5.2. Aktionsforskning och aktionslärande.....	16
5.3. Genomförandet av aktionerna .....	19
5.4. Cirkelmodellens fyra faser .....	20
5.5. Utformning av enkäter .....	22
5.6. Etiska överväganden .....	23

6.	Resultat, analys och diskussion.....	24
6.1.	Tillämpning av cirkelmodellen i undervisning om argumenterande texter .....	24
6.2.	Resultatdiskussion.....	30
6.3.	Texttypiska och språkliga drag i elevernas argumenterade texter .....	31
6.4.	Resultatdiskussion.....	33
6.5.	Elevernas uppfattning om den genrepedagogiska cirkelmodellen.....	34
6.6.	Resultatdiskussion.....	35
6.7.	Metoddiskussion .....	36
6.7.1.	Den dubbla rollen som lärare och forskare .....	36
6.7.2.	Cirkelmodellen som metod .....	36
6.7.3.	Genre eller texttyp .....	37
7.	Slutsatser och förslag på fördjupande forskning .....	37
7.1.	Slutsatser .....	38
7.2.	Förslag på fördjupande forskning .....	40
	Innehållsförteckning .....	40
	Bilagor .....	45

# 1. Inledning

För några månader sedan fick jag i uppdrag att undervisa i svenska som andraspråk på gymnasienivå på en vuxenskola i Göteborg. Ganska snabbt märkte jag att de språkliga kraven som ställs på elever är höga samt att textskrivande av olika genrer står i fokus. Jag kom fram till att trots varierande utbildningsbakgrund hade de flesta elever svårt att skapa struktur och sammanhang i sina texter i olika genrer, och därför började jag reflektera väldigt mycket över hur jag kan gå tillväga samt utforma min undervisning så att både språk- och skrivinlärning blir så effektiv som möjligt. Följden blev att jag började leta efter passande arbetsätt och metoder som hjälper andraspråkselever att skapa sammanhängande och meningsfulla texter i olika genrer.

Jag blev inspirerad av Gibbons bok *Lyft språket lyft tänkandet* (2010) där språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är centralt i undervisningen. Författaren betonar vikten av att ställa höga förväntningar på elever, vilka genom explicit undervisning med stöttning från lärarens sida tillägnar sig både språk- och ämneskunskaper. Vidare stötte jag bland annat på Johanssons & Sandell Rings bok *Låt språket bära – genrepädagogik i praktiken* (2015) som ger flera intressanta och praktiska tips om hur lärare kan gå tillväga och omsätta genreteorin i praktiken, vilket jag också bestämde mig för att göra.

Det genrepädagogiska arbetssättet, så kallade *Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning*, bidrar till att elever i skolan får många förebilder för sitt skrivande. Tillsammans med läraren och klasskamrater får de upptäcka hur olika texter är konstruerade samt vilka språkliga drag när det gäller ordförråd och grammatik texterna har. Dessutom får eleverna möjlighet att resonera kring i vilka sammanhang texttyperna används. Detta för att utveckla sin genremedvetenhet, vilket i sin tur leder till att de lär sig att anpassa texter efter syfte, mottagare och situation (Kuyumcu 2004:583). Johansson & Sandell Ring (2015:37) tillägger att trots att cirkelmodellen är tidskrävande är den också lönsam och uppskattad av elever.

Tyvärr är andraspråklitteraturen som jag nämnde inriktat mot barn eller ungdomar och när det gäller vuxna andraspråksinlärares undervisning på gymnasienivå så förekommer det ett glapp i forskningsfältet. Gibbons (2010, 2012), Johanssons & Sandell Ring (2015), uppmuntrar dock till att dra paralleller, anpassa och implementera dessa arbetsätt hos alla åldrar, även hos vuxna.

I skollagen (SFS 2010:800) fastslås det att vuxenutbildningens uppgift är att förmedla de demokratiska värderingarna som det svenska samhället vilar på samt betona människors rätt till att framföra även skilda uppfattningar. I detta sammanhang påpekar Gibbons (2010:169) att för att kunna uttrycka sina tankar och argumentera för sina åsikter behöver elever inte bara ha kunskaper i språket utan också vara medvetna om genrernas strukturer. Lärarens uppgift blir då att explicit undervisa om olika genrer för att tydliggöra texttypiska drag och hjälpa elever att bli framgångsrika skribenter.

Att kunna resonera kring sin egen undervisning är en viktig del av läraryrket och enligt min uppfattning är beprövad erfarenhet den bästa utgångspunkten för ens kompetensutveckling. Denna studie baseras därför på aktionslärande då jag undersöker mitt eget sätt att arbeta med textskapandet i en argumenterande genre. Detta för att undersöka hur och med vilka effekter cirkelmodellen för genrebaserad undervisning kan stötta vuxna andraspråkselever att skapa sammanhängande och meningsfulla texter i **en argumenterande genre**, då det i centrala innehållet för svenska som andraspråk 1 framhåvds att eleverna ska utveckla strategier för att skriva argumenterande texter (Skolverket 2011b).

## 2. Bakgrund och tidigare forskning

I det här kapitlet redogör jag för hur kommunal utbildning för vuxna (komvux) är organiserad i Sverige och vilket syfte utbildningen har. Därefter behandlas gällande styrdokument, närmare sagt ämnesplanen för svenska som andraspråk på gymnasienivå (2.1.). Vidare beskrivs Skolverkets riktlinjer för språkutvecklande arbete (2.2.). Avslutningsvis presenteras skolrelaterad genre- och textforskning (2.3.).

## 2.1. Utbildning för vuxna och ämnet svenska som andraspråk

Den svenska utbildningen för vuxna är uppdelad i tre skolformer: kommunal vuxenutbildning (komvux), särskild utbildning för vuxna och utbildning i svenska för invandrare. Dessa skolformer följer samma läroplan, *Läroplanen för vuxenutbildning* (SKOLFS 2012:101), men har olika kursplaner och ämnesplaner (SFS 2011:1108; kap.2 § 13). Enligt skollagen är komvux uppgift följande:

Vuxenutbildningen i komvux ska med elevernas tidigare utbildning och livserfarenhet som utgångspunkt fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för deltagande i samhällslivet. Komvux ska anordna utbildning såväl i enstaka ämnen som för kompetens som svarar mot fullständig grundskole- eller gymnasieutbildning. (SFS 2010:800)

Deltagandet i samhällslivet kräver kunskaper i svenska språket och de flesta vuxna invandrare som kommer till Sverige saknar dessa och därför erbjuds de först deltagande i SFI-utbildningen. Efter en fullföljd SFI-utbildning kan de fortsätta med studier på kommunal vuxenutbildning som tillhandahålls på grundläggande- och gymnasienivå. Studier på grundläggande nivå brukar omfatta två terminers studier a 20 veckor och studier på gymnasienivå består av tre kurser som innehållsmässigt bygger på varandra: svenska som andraspråk 1, svenska som andraspråk 2, svenska som andraspråk 3 (SVA1, SVA2, SVA3). Varje kurs pågår under 20 veckor när det gäller gruppundervisning (Skolverket 2011a).

Utbildning i svenska som andraspråk på grundläggande nivå har som syfte att ge vuxna sådana kunskaper som möjliggör för dem att delta i arbets- och samhällslivet samt öppnar vägar till vidare studier. Utbildningen i svenska som andraspråk på gymnasienivå har som syfte att utveckla befintliga kunskaper samt ge vuxna språkkunskaper som motsvarar utbildningen i gymnasieskolan (SFS 2010:800).

*Ämnesplanen i svenska som andraspråk 1* (Skolverket 2011b) på gymnasienivå framhäver att utbildningens mål är att elever med ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kommunikativa förmåga för att kunna studera vidare samt aktivt delta i arbets- och samhällslivet. I centrala innehållet för ämnet svenska som andraspråk 1 står det dessutom att undervisningen ska bland annat behandla textskapandet för

kommunikation och reflektion, vilket förenar skrivandet med lärande. ”Textupbyggnad, textmönster och språkliga drag i framför allt berättande, beskrivande och argumenterande texter. Referat- och citatteknik samt hänvisningar till olika källor” (Skolverket 2011b:3). Eleven får alltså uppleva hur skrivandet leder till lärande samt är ett sätt att bemöta andras åsikter och uttrycka sina tankar, känslor, värderingar och åsikter. När elever möter, producerar och analyserar både muntligt och skriftligt språk får de förutsättningar att utveckla ett rikt, nyanserat och varierat språk. Dessutom får de lära sig att muntligt och skriftligt anpassa texter efter syfte, mottagare och situation samt strukturera, referera, värdera och kritiskt granska innehållet i muntligt och skriftligt språk (Skolverket 2011b:1).

När det gäller bedömning av kunskaper skall läraren alltid utgå från kunskapskraven för respektive kurs. Följande utdrag ur kunskapskraven för svenska som andraspråk 1 är viktig för planering och bedömning av elevtextskapandet i den här studien, eftersom den behandlar de skriftliga kunskaper som elever bör uppnå. För betyget E kan eleven skriva olika typer av texter som är:

sammanhängande och begripliga och i huvudsak följer normerna för den valda texttypen. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen är tillräcklig god för den skriftliga och muntliga kommunikationen inte ska hindras annat än i undantagsfall. Eleven kan med viss säkerhet använda andras texter som mönster i sin egen produktion. (Skolverket 2011b:3)

För betyget C kan eleven dessutom skriva välstrukturerade texter samt delvis anpassa stilen till texttypen. När ordförrådet inte räcker till, kan eleven använda någon strategi för att förbättra interaktionen. För betyget A krävs det därtill att eleven kan skriva detaljrika och välkonstruerade texter, även om mer komplexa ämnen. Kommunikationen ska fungera väl och när ordförrådet inte räcker till ska eleven använda sig av olika slags strategier (Skolverket 2011b:4-5).

## **2.2. Språkutvecklande arbetssätt**

Enligt Skolverket utgör ett språkutvecklande arbetssätt en central roll i elevers andraspråkinlärning, och därför bör alla lärare se till att inkludera det här arbetssättet i sitt arbete. Med tanke på vikten av att alla lärare ska arbeta språk- och



kunskapsutvecklande har Skolverket skapat dokumentet *Checklista för ett språkutvecklande arbete* som sammanfattar de viktigaste faktorerna som bidrar till andraspråkelevs språk- och kunskapsutveckling. För det första skall elever tydligt informeras om lärandemål och läraren ska använda sig av kognitivt utmanande uppgifter som anpassas både innehålls- och språkmässigt till elevens befintliga nivå. För det andra skall elever ges möjligheter till interaktion såsom par- grupp eller helklassarbete. För det tredje ska läraren stötta elever genom att visa modelltexter, synliggöra texttypens språkliga drag, kännetecken och innehåll. Till sist ska både läraren och eleverna reflektera över det som de har lärt sig i förhållande till studiemålen.

### **2.3.Tidigare forskning**

I avsaknad av lämplig forskning som iakttar vuxna andraspråkelever på gymnasienivå kommer det redovisas skolrelaterad genre- och textforskning.

Stroud (1998) studerade uppsatser av två grupper bestående av gymnasieelever med finska respektive spanska som förstaspråk och jämförde dessa med enspråkiga svenska gymnasieelevers texter. Studien hade fokus på hur eleverna organiserade sina berättelser och vilken struktur texterna hade. Stroud kom fram till att stora skillnader i organisation och struktur i berättelser förekom mellan spankstalande elever och de två andra elevgrupperna, alltså att det finns samband mellan kulturell bakgrund och sättet att strukturera texter.

En liknande studie med fokus på kulturell bakgrund och dess inflytande på textstruktur i en argumenterande text genomförd av Jansson (2000). Han undersökte tre studentgrupper med varierande bakgrund, dock saknar studien ett tydligt resultat för att avgöra om det var transfer från modersmålet, skribenternas skrivvana eller andraspråksdrag som utövade inflytande. Berge (1988) undersökte dessutom frågan om elever behöver en explicit undervisning om hur texterna skapas eller om de lär sig skriva dessa genom att läsa en mängd texter i läroböcker. Berge, kom fram till i sin undersökning att eleverna drar stor nytta av en explicit undervisning och att kunskap om genrer skapar bättre möjligheter för skrivprocessen.

Gibbons (2012:99–102) påpekar att det har pågått en debatt kring ”explicit undervisning” som skiljer sig markant från processororienterade arbetssätten. Det processororienterade arbetssättet var populärt på 70- och 80-talet och vilade på antagandet att barn lär sig skriva texter i olika genrer på samma sätt som de lärde sig att tala. Innehållet var viktigare än formen och fokus lades på själva inlärningsprocessen där barn fick formulera sig med egna ord. Trots att den här metoden satsade på en intressant och interaktiv lärandemiljö ansågs den inte gynna alla elevgrupper. Kritiken kom från Feez (1985) som skrev att det processororienterade arbetssättet skapar orättvisor, eftersom ”det tycks som om det är eleven och inte skolan som ska klandras för ett misslyckande i en sådan öppen och stimulerande miljö” (Feez 1985:9).

Samma uppfattning delas av Delpit (1988:283) som undersökte de afro-amerikanska studenternas undervisning i USA. Enligt Delpit måste läraren tydligt förklara inte bara regler utan också skrivkonventioner som gäller i en kultur, eftersom man inte kan förvänta sig att elever som inte ingår i majoritetskulturen uppfattar de implicita kulturella koder som gäller. Delpit tillägger att just brist på tydlighet kan orsaka att vissa elever misslyckas i skolan.

Christie och Rothery (1987) samt Kalantzis, Cope Noble och Poyting (1991) försvarar den explicita metoden och anser att den utvecklar hos elever en naturlig förståelse för texternas olika egenskaper samt att det underlättar för eleverna att producera texter i olika sociala sammanhang och med olika syften.

När det gäller tillämpning av genrepdagogen i det svenska skolsammanhanget beskriver Kuyumcu (2011) hur Knutbyskolan, som är en skola F-6 och ligger i Stockholmsområde har på grund av elevernas låga resultat på nationella provet bestämt sig för att under ett år delta i ett projekt. Knutbyprojektet hade som syfte att genom implementering av genrepdagogen höja elevernas kunskapsresultat samt bidra till en större språklig medvetenhet. Projektet utvärderades genom observationer och djupintervjuer med lärare samt analyser av elevtexter. Resultatet visade att det genrepdagogiska arbetssättet bidrog till att flera elever lyckades bättre i textskapande, utvecklade betydligt sitt ordförråd samt erövrade ett metaspråk som möjliggjorde diskussioner om texternas uppbyggnad.

Bergh Nestlog (2012) i sin avhandling undersökte om elevernas argumenterade och förklarande texter blir bättre med hjälp av genrepedagogik. Texter av tre grupper elever i årskurs 4-6 analyserades och jämfördes med tidigare texter som eleverna skapade innan den explicita undervisningen implementerades. Resultatet blev att både lärare och elever skattade de argumenterade texterna skrivna enligt riktlinjer för genrepedagogiken högst. Bergh Nestlog (2012) påpekar att i en kvalitativ skrivundervisning borde lärare samtala med elever om texternas innehåll och struktur samt att det är viktigt att eleverna anser innehållet i egna texter som meningsfullt.

Flera kandidatuppsatser vars resultat i stort sätt utgår från kvalitativa intervjuer med verksamma lärare i grundskolan, har skrivits. Detta tyder på att modellen är populär och används. Kayas (2014) fallstudie om genrebaserad undervisning i en förberedelseklass visade att genrebaserad undervisning utan tvekan kan tillämpas i undervisning av nyanlända elever. Lückes och Wennbergs (2013) undersökning av cirkelmodellen i praktiken visade att enligt lärarna hjälper den genrepedagogiska cirkelmodellen elever att öka texternas kvalitet, dock drar de slutsatsen att metoden tar tid. Hägglunds och Karlsons (2013) studie visade därtill i slutsatser att vissa lärare upplevde att lektioner kunde bli för lärarstyrda och att trots att alla delar i cirkelmodellen ansågs vara lika viktiga, utelämnades vissa faser oftare än andra. Springer (2012) som undersökte genrepedagogikens användbarhet i en sfi-kontext, då hon undervisade om berättande och argumenterande genrer, kom i sin aktionslärande fram till att de genrepedagogiska lektionerna satte spår i elevtexterna. Enligt Springer (2012) uppskattades cirkelmodellen av eleverna som tyckte att den hade stöttat dem i skrivandet. Hennes analys visade dock att genrespråkliga drag var mer synliga i berättande än argumenterande texter.

### **3. Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att med aktionsforsknings verktyg undersöka hur och med vilka effekter den genrepedagogiska cirkelmodellen kan användas i undervisning om

argumenterande texter med vuxna andraspråkselever som läser svenska som andraspråk 1 på komvux.

De frågor som jag vill svara på är:

1. Hur kan cirkelmodellen tillämpas i undervisning om argumenterande texter?
2. Vilka texttypiska och språkliga drag förekommer i elevernas argumenterade texter?
3. Hur uppfattas det genrepedagogiska arbetssättet av eleverna?

## 4. Teoretisk inramning

För en mer fördjupad insyn om det genrepedagogiska arbetssättet förklaras i detta kapitel begreppen genre (4.1.), genreteori (4.2.) och genrepedagogik (4.3.), då dessa teoretiska ansatser är tongivande inom den genrepedagogiska forskningen och förutses bidra med perspektiv till resultatet. Eftersom begreppet genrepedagogik (4.3.) är omfattande beskrivs dess beståndsdelar närmare i tre separata avsnitt. Först presenteras Vygotskys (1978,1999) sociokulturella teori (4.3.1.), därefter redogör jag för Hallidays (1978) Systemisk- funktionell grammatik (4.3.2.) och därpå presenteras Martins, Christis och Rotherys (1987) pedagogisk modell för undervisning om skolgenrer så kallade Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning (4.3.3.). Avslutningsvis behandlas genrebaserad skrivundervisning i en argumenterande genre (4.4.).

### 4.1. Begreppet *genre*

Hjertén (2009) förklarar att begreppet *genre* används idag i många olika sammanhang och har inte någon entydig definition. Hon påpekar att i vardagen använder man omedvetet olika genrer och att man genom socialisering lär sig att anpassa dem efter syfte, mottagare och situation.

Kuyumcu (2004: 578-579) anger att genrerna som vi använder oss av i vardagen är t.ex. recept, annonser, ansökan, reklam och tillägger att varje text har en speciell funktion. Hon betonar att trots att varje text organiseras utifrån ett speciellt mönster, är den också öppen för en viss personlig variation. Skrivandet ses alltså som en social process som möjliggör för skribenten att sätta sin personliga prägel på texten. Vidare förklarar Kuyumcu att ett annat sätt att identifiera genrer är att utgå ifrån framställningsformer eller texttypologi. Denna typologi baseras på givna språkliga drag och konventioner i texten och omfattar följande texttyper: berättande, återgivande, beskrivande, instruerande, utredande, förklarande och argumenterande. Denna typologi används i skolkontexten där elever får producera olika texttyper.

Eftersom ordet genre kan skapa en viss osäkerhet har Skolverket (2011a) i *Kommentarmaterial till kursplanerna i svenska som andraspråk* tydliggjort att för att omfatta de olika definitioner som genre kan stå för, används begreppet *typer av texter* istället för genrer.

#### **4.2.Genreteori**

Kuyumcu (2004) påpekar att inom genreteorin brukar man tala om tre kända skolbildningar eller riktningar som egentligen har samma grundsyn men till viss del skiljer sig när det gäller genredefinition, forskningsinriktning samt pedagogisk syn. Den nyretoriska skolan (Hyon 1996, Johns 2002 i Kuyumcu 2004:575) som betecknar nordamerikansk forskning är baserad på högskolestudier om uppsatsforskning och har varit inriktade på genrernas roll samt funktion i samhället. Människors attityder och värderingar till genrerna i ett samhälle utgör den centrala rollen i den här skolbildningen. Den nyretoriska skolan har dock, enligt Kuyumcu, inte haft någon pedagogisk framtoning.

Sydneyskolan (Hyon 1996, Johns 2002 i Kuyumcu 2004:575) som också kallas för den australienska skolan har betonat vikten av det sociala syftet med textgenrerna och har haft särskilt intresse för skolans läs- och skrivinlärning och undervisning för vuxna. Här studeras texternas uppbyggnad, organisation samt språkliga mönster, det vill säga ordförråd, grammatik och textbindning för att ge de vuxna nyanlända tillgång till texttyper, vilket har förknippats med makt i samhället.

English for Specific Purposes (ESP) (Hyon 1996, Johns 2002 i Kuyumcu 2004:575) vilket betyder engelska för specifika ändamål, är den tredje skolbildningen och liknar både den nyretoriska och australiska skolan. Forskarna inom ESP som har organiserat högskoleförberedande kurser för både första- och andraspråkinlärare har undersökt genrernas olika kommunikativa syften och därmed skillnader i dess struktur. När det gäller den nordiska genreforskningen påpekar Kuyumcu (2004:575) att den har påverkats av alla dessa skolbildningar.

I den svenska kontexten påpekar Holmberg (2010:124–125) att de olika skolornas genrebenämningar inte syftar på samma sak och därför inte kan tolkas entydigt. Enligt honom har den australienska skolans genre syftat på ett antal grundläggande framställningsformer som t.ex. berättelse, beskrivning och förklaring, vilka han kallar för basgenrer. I den nyretoriska skolan där texter som t.ex. insändare definieras som återkommande sociala handlingar kallar han däremot för genrer. Samtidigt menar Holmberg (2010) att de två synsätten kan samspela i genrepedagogikens teori och praktik.

Enligt Kuyumcu (2004:574) identifierar genreteorin genrer som mönster för språkanvändning i sociala kontexter i både tal och skrift inom en specifik kultur. Att genrer är kulturellt bundna har stor betydelse för andraspråkselever som inte bara ska lära sig nya ord och begrepp utan också kunna skapa texter som är anpassade till den nya kulturen som de vistas i. Genrebaserad språkundervisning syftar till att hjälpa elever som är utlandsfödda att öka förståelsen för hur olika texttyper är uppbyggda samt vilka kulturella konventioner i och utanför skolans värld texterna har.

### **4.3.Genrepedagogik**

Enligt Liberg (2009) är genrepedagogiken ”ett svar på frågan om hur man i demokratisk anda stödjer alla elevers språkutveckling, i synnerhet med deras skrivutveckling, och ger dem kunskap om hur texter formas i ett socialt sammanhang och vilka funktioner de därmed fyller” (Liberg 2009:303). Samtidigt varnar Liberg för att risken med att använda en modell i undervisningen kan bli att

undervisningen blir alltför instrumentell då det kan hända att läraren fokuserar för mycket på själva modellen och glömmer bort det didaktiska perspektivet.

Eftersom genrepedagogik är ett komplext begrepp kommer det att förtydligas här med hjälp av en grafisk figur (se figur 1) efter Johansson och Sandell Ring (2015:28).



**Figur 1** Genrepedagogikens tre ben (Johansson & Sandell Ring 2015:28)

Kort sagt illustrerar figuren att genrepedagogiken vilar på tre ben, det vill säga på Vygotskijs sociokulturella teori om lärande (1978, 1999), Hallidays teori om språk (1978) samt Martins, Christis och Rotherys (1987) pedagogiska modell så kallade cirkelmodellen för undervisning om skolgenrer. I följande avsnitt beskrivs genrepedagogikens tre beståndsdelar närmare.

#### 4.3.1. *Vygotskijs sociokulturella teori*

I sin sociokulturella teori myntade Vygotskij (1978, 1999) begreppet *den närmaste utvecklingszonen*, vilket syftar på avståndet mellan det som eleven själv kan åstadkomma och det hen kan nå fram till med någon typ av stöttning. Ordet stöttning kommer i sin tur från det engelska ordet ”scaffolding” (Bruner 1978) som betyder

byggnadsställning och introducerades på 70-talet. Johansson och Sandel Ring (2015:29) tydliggör att tanken med stöttning är att läraren anses vara en vägledare i inlärningsprocessen och doserar mängden av stöttning efter elevens behov. Sådant arbetssätt möjliggör arbete på en högre kognitiv nivå (alltså sådant som vi inte klarar utan hjälp), eftersom det utmanar eleverna att utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt. För att komma vidare i sitt lärande behöver eleven få stöttning från någon mer erfaren samt möjlighet till samarbete med andra. Därför är det viktigt att läraren är medveten om genrens strukturer och språkliga drag och anpassar samt varierar arbetsformer (helklass-, grupp-, par- eller enskilt arbete).

Enligt McGroarty (1993 i Gibbons 2012:51) har grupparbetet som är genomtänkt och förberetts noga tre positiva effekter på andraspråkinläringen. För det första får elever höra någon annan än läraren prata vilket leder till att både utflödet och variationen blir större. För det andra är eleverna mer aktiva när de integreras eftersom de känner större ansvar för att göra sig förstådda. För det tredje används språket i ett meningsfullt sammanhang och med ett bestämt syfte. Gibbons (2012:60–62) påpekar vidare att grupparbetet är ett tryggt tillfälle där elever genom interaktion förklarar hur de tänker och utbyter idéer med varandra. Samtidigt lägger hon vikt på att eleverna måste förstå hur man arbetar i en grupp och vad som förväntas av dem.

Mariani (1997) som skapade en modell för lärandes fyra zoner samt (Gibbons 2010; 2012) anser att när det gäller undervisning av andraspråkselever ska man absolut inte förenkla uppgifter, eftersom det kan leda till frustration och uttråkning. Istället ska läraren använda sig av autentiska och kognitivt utmanande uppgifter, vilket leder till att elever, med tillräcklig stöttning från lärarens sida, utvecklar både språk- och ämneskunskaper.

#### ***4.3.2. Systemisk- funktionell grammatik***

På slutet av 70-talet utvecklade Halliday (1978 i Holmberg & Karlsson 2006:9) en teori som ligger till grund för den systemisk- funktionella grammatiken (SFG) som fokuserar på språk som verktyg till meningsskapandet i olika sociala kontexter. Halliday ser språket som en social konstruktion som avspeglas i våra dagliga



handlingar. Genom deltagandet i dessa har alla människor förutsättningar för att lära sig språket. Grammatiken är i den här kontexten inte bara uttryck för betydelse utan snarare ett verktyg för att skapa betydelse och lärarens roll är att förklara detta för elever.

Holmberg & Karlsson (2006:9) konstanterar därtill att SFG är ”en textnära, betydelsefokuserad och social teori som inspirerar till kritisk språkreflektion och konstruktiv språkdidaktik”. Enligt författarna kan SFG användas både i språkstudier och också för att arbeta praktiskt med språk i skolan. De förklarar vidare att språk kan ha olika skikt, vilka är kontexten, betydelsen, lexikogrammatiken och de fysiska uttrycken. Begreppen som används i SFG skiljer sig från traditionella grammatiken. Inom SFG möter man t.ex. begreppen *deltagare*, som svarar på frågan ”Vem utförde handlingen? eller ”Vem var mottagaren av handlingen?”; *processer*, som svarar på frågan ”Vad hände?”, samt *omständigheter* som svarar på frågor: När? Var? Hur? Varför och med vem?

Rose (2009 i Johansson & Sandell Ring 2015:25–26) tillägger att enligt SFG är lärarens uppgift att explicit undervisa om de språkliga drag som är karakteristiska för de olika genrerna så att elever blir medvetna om olika språkmönster inom textskapandet. Dessa mönster lärs in i olika kontexter, dvs. sammanhang och arbetet har ett top-down perspektiv, då man utgår från en helhet för att sedan gå in på detaljer. För att kunna arbeta på det här sättet behöver både lärare och elever använda ett metaspråk, alltså ett speciellt språk som möjliggör samtal om språket

Gibbons (2012:103) tydliggör därtill vad explicit undervisning egentligen innebär:

... att eleverna uppmuntras att fundera på hur språket används till en rad olika ändamål och inför vitt skilda anhörare och läsare och att läraren explicit lägger tonvikten vid de språkliga aspekter som gör att de klarar detta. Explicit undervisning handlar om att kunna använda sina kunskaper i verkliga livet, språkförståelsen utvecklas alltså samtidigt som språkets används i ett naturligt sammanhang. Den vill uppmuntra till ett aktivt deltagande i lärande, till självständigt lärande och till förmågan att se kritisk på det sätt som språket används i autentiska sammanhang, t.ex. i ett manipulativt syfte. (Gibbons 2012:103)

Gibbons (2012) poängterar alltså att tanken bakom den explicita undervisningen är att utveckla hos elever en större språklig medvetenhet.

#### ***4.3.3. Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning***

*Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning* så kallade cirkelmodellen är en modell för språkutvecklande arbetssätt som inte bara används i andraspråksundervisningen utan också i skolans alla ämnen. Den genrebaserade undervisningsmodellen kommer från Australien, där forskarna Martin, Christie och Rothery (1987) genomförde ett projekt som syftade till att elever lär sig skriva genom att lära sig explicit om olika texttyper, få förebilder för sitt skrivande samt tillsammans med läraren och klasskamrater resonera kring det som kännetecknar de olika texttyperna.

I arbetet enligt cirkelmodellen ligger fokus på specifika skolgenrer där man explicit och stegvis undervisar om språkliga mönster och där språket används av både lärare och elever för att bygga upp nya kunskaper, skapa förståelse för och reflektera över det lärda och tillvägagångssättet. Undervisningscykeln är indelad i fyra olika faser där det ständigt pågår en interaktion mellan undervisning och utvärdering. Läraren har frihet att utelämna eller fördjupa sig i vissa faser, beroende på elevers kunskaper och tidigare erfarenheter (Johanssons & Sandell Ring 2015: 31-36).

Johansson & Sandell Ring (2015:37) påpekar att cirkelmodellen är tidskrävande men väldigt lönsam och uppskattad av elever. Författarna tillägger att pedagogen gärna kan berika modellen med andra språkutvecklande aktiviteter. Gibbons (2010:183) tipsar om att man kan hoppa över den delen som är bekant för eleverna eller gå igenom den mycket kort för att lägga mer tid på den svåraste fasen för elever.

Eftersom cirkelmodellen är själva metoden i min undersökning, och därmed bildar basen för denna studie, beskrivs modellens fyra faser närmare i avsnitt 5.4.

#### 4.4. Genrebaserad skrivundervisning i en argumenterande genre

Enligt Gibbons (2012:95) karakteriserars genrebaserad skrivundervisning av några drag: ett specifikt socialt syfte, eftersom genrer är målorienterade; en övergripande struktur, specifika språkliga drag, t.ex. verbformer, eller meningstyper samt utformning efter en specifik kultur, då trots att det finns samma syfte skiljer sig textens utformande från kultur till kultur.

Gibbons (2010:169–170) framhäver att alla genrer skall användas som deskriptiva ”mallar” och ”prototyper”. Eftersom de används i autentiska kontexter som varierar, måste de kunna anpassas efter skribentens behov. Hon ger flera exempel på hur man kan stötta andraspråkselever i att bli framgångsrika skribenter, genom att tydliggöra texttypens drag. När det gäller den argumenterande genrens syfte är det ”att övertyga läsaren att instämma i skribentens påstående” genom att formulera en ståndpunkt och sedan argumentera för den, därför ska texten börja och avsluta med en tes. I frågan om språkliga drag anger Gibbons att texten måste vara logiskt uppbyggd, innehålla så kallade konnektorer, alltså sambandsord som tydliggör ordningsföljd. Skribenten ska dessutom visa sin inställning och presentera sina åsikter genom att använda värderande uttryck och verb i presens för att generalisera ämnet.

Johanssons och Sandell Ring (2015) förtydligar därtill textens språkliga drag i samband med argumentation med hänsyn till den funktionella- grammatiken, vilka är:

allmänna och ofta abstrakta deltagare (man, människor); mentala processer är centrala (tycker, menar, anser); långa nominalgrupper (ett beslut som skulle gynna jämställdheten i skolan), verbets modalitet (bör, borde, måste, ska, tror, tycker) och i de mer avancerade texter satsadverbial (kanske, nog, möjligen) evaluerande språk (jättetråkigt, gladare, mycket); nominaliseringar (det svenska jämställdhetsidealer); orsaksbindeord (därför att, för att, då, när så); bindeord som ordnar idéer (för det första, för det andra, dessutom, yterliggare, så, när) samt tempus (oftast presens men även futurum och preteritum). (Johanssons & Sandell Ring 2015:207)

Författarna upplyser samtidigt att i mer avancerade texter sker sammanlänkningen ofta explicit genom styckeindelning samt genom användning av prepositionsfraser (i

ljuset av, på grund av). Argumentation borde vara mer sakligt och objektivt samt skribenter skulle visa en viss försiktighet i sina uttalanden genom att använda formuleringar som ”kan leda till, kan vara” (Johanssons & Sandell Ring 2015:207).

## 5. Metod

Följande kapitel inleds med en motivering av metodval (5.1.) och därefter presenteras undersökningens metoder. Först redogör jag för aktionsforskning och aktionslärande (5.2.) samt beskriver hur aktionerna genomfördes (5.3.). Därefter redogör jag för genrepedagogiska cirkelmodellens fyra faser (5.4.). Vidare följer en beskrivning av hur jag utformade enkäter (5.5.) som eleverna fick fylla i när aktionerna var genomförda. Avslutningsvis, i avsnittet etiska överväganden (5.6.) beskriver jag på vilket sätt jag tar hänsyn till forskningsetiska principer.

### 5.1. Motivering av metodval

I *Förordningen om läroplanen för gymnasieskolan* (SKOLFS 2011:144) finns det riktlinjer som verksamma gymnasielärare skall följa. Här uppmärksammas det bland annat att ”varje lärare ska i undervisningen skapa en balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper” och ”beakta resultat av utvecklingen inom ämnesområdet och för undervisningen relevant pedagogisk och annan forskning”. Med hänsyn till detta påstående samt centrala innehållet i ämnet svenska som andraspråk 1 bestämde jag mig att utgå från min egen praktik och därför valdes aktionslärande som metod för den här undersökningen.

### 5.2. Aktionsforskning och aktionslärande

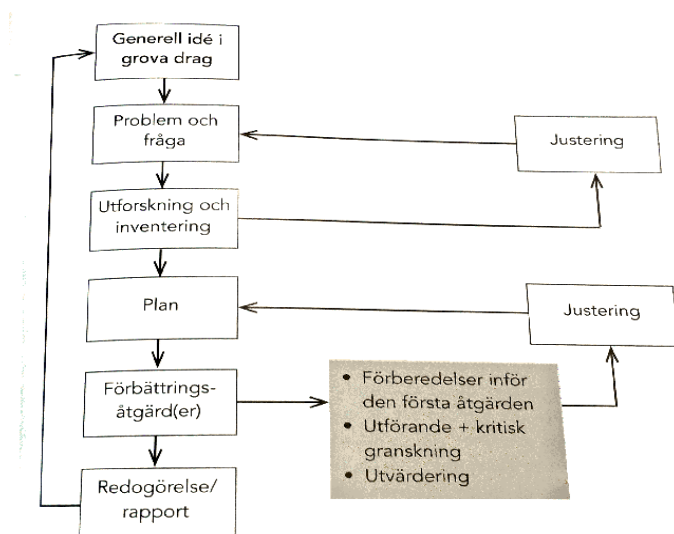
Enligt Rönnerman (2004:26–28) föddes *aktionsforskning* på 40-talet i USA då Lewin ville förstå människors eller snarare gruppens sociala handlingar. Han kom fram till att social förändring kan åstadkommas när alla gruppmedlemmar blir engagerade i frågan. En cyklisk modell, där man utgår från egna erfarenheter och problem för att sedan genomföra en aktion alltså en handling i praktiken,

kännetecknar Lewins observationer. Handlingen observeras och utvärderas för att sedan kunna vara början för en ny planering. I skolkontexten tecknade Kemmis och Mc Taggart (1982) en spiral som skulle betyda att en forskning eller förändring inte påbörjas när man planerar något och inte heller avslutas utan att kunskap tillägnas just genom kontinuerligt observation och reflektion. Rönnerman (2004) fortsätter att i USA, England och Australien har aktionsforskningen varit väldigt populär och förekommande inom bland annat skolutveckling under flera decennier. I Sverige har den under senaste år blivit populär tack vare statliga satsningar och både forskare och praktiker har uttalat sig positivt om aktionsforskning.

Folkesson (2004:112) tydliggör att oftast har den skolrelaterade aktionsforskningen grundats på ett samarbete mellan en forskare med universitetsanknytning och en eller flera verksamma lärare. Olin (2004:130–132) som själv arbetade som utvecklingsledare på en svensk skola, tillägger att inom diverse skolutvecklingsprojekt har den här metoden också varit användbar för utvecklingsledare och sist men inte minst har de verksamma lärarna använt metoden för att utveckla sin egen undervisning.

Söderström (2004) hänvisar till Tiller (1999) som med tanke på kompetensutveckling med utgångspunkt i lärarens vardagsproblem introducerade begreppet *aktionslärande*. Aktionslärandet är ett sätt att lära av sitt vardagsarbete där läraren själv blir forskaren. Läraren utgår från aktuella problem och genom att undersöka och använda åtgärdsmetoder försöker hen förbättra sin verksamhet. Vidare uppmuntrar Söderström att använda begreppet aktionslärande istället för aktionsforskning för ”att inte förskjuta uppmärksamheten från lärarnas praxis och skolutvecklingen” (Söderström 2004:100).

Hajer och Meestringa (2014:205–207) anser lika som Söderström (2004) att lärare kan och bör genomföra aktionslärande, vilket han kallar för småskaliga aktionsundersökningar. Genom att formulera frågor till sin egen praktik, utföra och utvärdera olika moment kan lärarna få grepp om sin egen undervisning. De förklarar därefter stegvis hur lärare kan igångsätta och genomföra sin egen aktionsundersökning (se figur 2).



**Figur 2.** Aktionsforskning (Hajer & Meestringa 2014:207)

För att utföra en aktion skall läraren först analysera problemet och fördjupa sig i litteratur som behandlar temat. Läraren får också reflektera kring sin egen undervisning. I nästa fas formuleras en plan för handling, utför och därefter utvärderas åtgärder. När läraren utvärderar bör hen undvika att ställa faktafrågor som när, vem eller vad, utan istället använda sig av mer analyserade frågor som ”hur skulle det kunna komma sig att...”, och på sådant sätt börja en ny omgång med undersökningar och åtgärder. Dessutom får intervjuer eller enkäter med elever användas för att utvärdera arbetssättet. Till sist framställer man och förmedlar resultatet, genom att skriva en rapport eller punktlista med metodförslag samt uppmuntrar till att utbyta sina erfarenheter med kollegor.

Rönnerman (2004:22) föreslår en mängd verktyg som hjälper att följa och analysera en aktion, t.ex. observationer, anteckningar eller videoinspelningar och hävdar att man i analysdelen bör leta efter gemensamma mönster. Jag bestämde mig för ljudinspelningar på lektioner som tillsammans med elevtexter har blivit undersökningsunderlaget för mitt aktionslärande. För att få veta hur eleverna uppfattar den här metoden fick eleverna svara på frågor i en enkät.

### 5.3. Genomförandet av aktionerna

Eftersom det finns en mängd faktorer som en lärare bör ta hänsyn till behövde jag använda en checklista som hjälpte mig att planera och genomföra språkutvecklande lektioner. Hajer och Meestringa (2014) har efter Ecchevaria m.fl. (2004) publicerat ett SIOP-schema (Sheltered Instruction Observation Protocol; se bilaga 1) som kan vara till stor hjälp när man vill att ens undervisning blir maximalt språkutvecklande. Schemat bidrog både i förberedelser och utvärdering av de valda momenten och blev därför tillsammans med den genrepedagogiska cirkelmodellen och relevant att använda i den här studien.

Med hänsyn till Hajers & Meestringas (2014:207) anvisningar om aktionsforsknings genomförande, planerade jag fyra aktioner för hur man kan undervisa om att skriva argumenterande texterna med hjälp av genrepedagogik. Aktionslärandet genomfördes på en grupp vuxna andraspråkselever som har läst på komvux i Göteborg där jag har arbetat och undervisat inom ramen för genrepedagogiken i svenska som andraspråk på både grundläggande- och gymnasienivå. Elevgruppen som bestod av 20 elever läste om argumentationsteknik i december HT15, följde en 20-veckors studieplan och använde en genrebaserad kursbok *Kontext i svenska som andraspråk 1* (Hedencrona & Smed-Gerdin 2012) samt annat extramaterial: en mall för insändarskrivning (se bilaga 4) och en stencil om sambandsord och en dekonstruerat insändare (se bilaga 7). Stencilen som jag använde innehåller 2 texter. Den första dekonstruerade texten hittade jag på Örjes blogg ([www.opinionskrivaren.com](http://www.opinionskrivaren.com)) och den andra texten blev tagen ur Tartars (2005) skrivhäfte.

Innan aktioner genomfördes, hade eleverna informerats om att vi kommer att arbeta enligt en undervisningsmetod som heter cirkelmodellen. Tack vare att själva kursboken är utformat för att arbeta enligt genrepedagogiken och innefattar en beskrivning av cirkelmodellen (Hedencrona & Smed-Gerdin 2012:12–13) har underlättat elever att förstå vad arbetssättet enligt cirkelmodellen innebär. Under fyra lektioner då vi arbetade med argumenterande texter följde jag cirkelns 4 faser och den sista lektionen utformades efter Gibbons (2010) förslag och varierade

modellen med en kamratrespons. Färdiga texter fick eleverna lämna in på vår kurssida via skolans lärplattform.

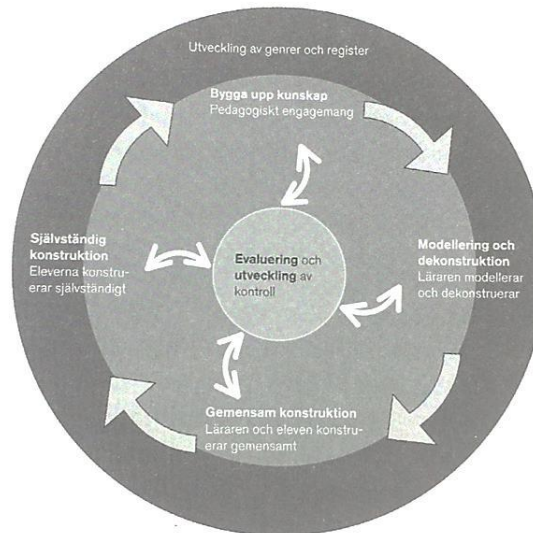
I denna studie använde jag mig av SFG på ett nedskalat sätt, framför allt i analysen av elevtexter. I min undervisning fokuserade jag istället på Gibbons riktlinjer för explicit undervisning och detta på grund att elever som läser svenska på gymnasienivå redan har etablerat ”ett grammatiskt språk” och inledning av de flesta nya begrepp inom SFG kunde leda till förvirring hos både mig och elever.

Aktioner spelades in med hjälp av en telefon vilket visade sig vara till stor hjälp i analysarbetet. Alla lektioner transkriberades och under transkribering dök det även upp flera tankar, då fokus inte lades på att leda aktionen utan utvärdera den. Under analysarbetet gick jag in i forskarrollen och tänkte på att vara objektiv i mina uppfattningar och absolut inte försköna de genomförda lektionerna, eftersom jag har varit medveten om hur viktig den här aspekten är för studiens validitet.

#### **5.4. Cirkelmodellens fyra faser**

Enligt forskare Kuyumcu (2004), Gibbons (2010, 2012) samt Hedeboe och Polias (2008) har Martin, Christie och Rotherys (1987) *The Curriculum Circle*, så kallade cirkelmodellen (se figur 3) visat sig vara en mycket bra utgångspunkt för språkinriktad undervisning i textskrivandet, därför väljer jag cirkelmodellen som metod för min aktionslärande.





**Figur 3** Cirkelmodellen: I: Hedeboe & Polias (2008:15)

Såsom figur 3 visar, består den cykliska modellen av fyra faser som karakteriseras av hög grad av interaktion och pedagogisk stöttning. De fyra faserna som beskrivs nedan är sammanfattade från Johansson och Sandell Ring (2015: 31-36) och har varit vägledande i planering av aktioner.

Fas 1: Bygga upp kunskap om ämnet.

I den här innehållsfokuserade fasen väljer läraren en genre som är förekommande inom ämnet och formulerar aktivitetens syfte och mål enligt kunskapskraven. Genom att bygga på elevers bakgrundskunskaper inleder läraren den här fasen och introducerar ett lämpligt ordförord.

Fas 2: Modellering och dekonstruktion.

Fasen ägnas åt reflektion då elever får en exempeltext i en viss genre och textens syfte, struktur och språkliga drag diskuteras. Genom att plocka isär modelltexten lär sig elever inte bara förstå de olika textdelarnas syfte utan också ett metaspråk för att prata om textens struktur och språkliga drag.

Fas 3: Gemensam konstruktion.

Lärare och elever skriver tillsammans en text i en vald genre. Hel- eller grupparbete rekommenderas. Lärarens uppgift är att styra skrivandet genom att ställa följdfrågor, anteckna på tavlan och ger exempel på formuleringar som elever sedan tar ställning till. Läraren skriver, suddar ut och omformulerar tills alla är nöjda med resultatet. Vad måste vi börja med? Vilka ord vill vi ha först i meningen? Med vilka ord kan vi binda ihop satserna i den här kontexten? Är frågor som kan ställas i den här fasen.

Det är viktigt att påpeka att lärarens roll är väldigt viktig och krävande då läraren liknar här en guide som visar för eleverna hur man bäst bygger upp en genre och tydliggör struktur samt ordval. Detta förutsätter att läraren är kunnig i detta.

#### Fas 4: Självständig konstruktion

Först i den här fasen skriver elever individuellt med ämne och genre i fokus. Lärarens roll är att fortsätta att stötta genom att påminna om tidigare erövrade kunskaper i ämne och språk, arbetar med redigering av texten samt ger resons och feedback. Läraren och eleven använder dessutom det gemensamma metaspråket i kommunikationen.

### **5.5. Utformning av enkäter**

För att kunna svara på frågan med vilka effekter den genrepedagogiska cirkelmodellen kan användas i undervisning om argumenterande texter med vuxna andraspråkselever som läser svenska som andraspråk 1 på komvux behövde jag också få veta hur det genrepedagogiska arbetssättet upplevdes av eleverna. För att effektivisera datainsamlingen valde jag att använda en enkät som formulerades med hänsyn till studiens syfte (se bilaga 6).

Trost (2012:63) hävdar att för att få en hög grad av reliabilitet och validitet vid enkätutformning ska man undvika negationer och krångliga ordvändningar. Med hänsyn till detta påståande utformades enkätfrågorna. Enkäten bestod av 8 frågor, vilka skulle hjälpa mig att komma fram till om eleverna var delaktiga på alla lektioner då vi arbetade med cirkelmodellen, vad de tyckte om det här

språkutvecklande arbetssättet samt vilken nytta de hade från grupparbetet och kamratresponsen.

### **5.6. Etiska överväganden**

Denna undersökning genomfördes med hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) anvisningar att varje forskning ska följa fyra huvudkrav: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Eftersom inspelningar samt enkäter användes informerades gruppen i början av varje inspelning om dess syfte och att i denna studie förblir de konfidentiella. Även i samband med enkäter som eleverna fick fylla i för att uttrycka sin upplevelse av det genrepdagogiska arbetssättet, förklarades det att det är frivilligt att fylla i dem samt att elevernas syn på arbetsmetoden inte bara är viktig för den här studien utan också för kursens utformning.

Söderström (2004:102) konstanterar att just möjligheten att generalisera ett aktionslärande är svårt, eftersom det är inriktat mot att lösa verkliga problem i en given kontext. Det är därför viktigt att tydligt redovisa forskningens kontext och resultat, samt göra dessa offentliga för att underlätta för andra att dra paralleller till den egna praktiken. Berlin (2004:216) påpekar att risken med aktionsforskning är att själva forskaren styr undan problemet och beskriver resultatet bara i positiva termer. Folkesson (2004:120) föreslår i den kontexten ett sätt att höja trovärdigheten av den egna forskningen, nämligen att vid självreflektionen formulera med ord (muntligt eller skriftligt) den egna förståelsen.

Med hänsyn till detta påstående transkriberades de inspelade aktionerna, vilket möjliggjorde att skapa distans i analysarbetet och se på saker och ting ur ett forskarperspektiv. För att undvika att bara beskriva resultatet i positiva termer fick eleverna fylla i en enkät där de kunde framföra sina åsikter om cirkelmodellen som arbetsätt.

## 6. Resultat, analys och diskussion

Resultatet från det genomförda aktionslärandet kommer att presenteras och analyseras här i förhållande till tidigare forskning i ramen för genrepdagogen och cirkelmodellen. Frågor som formulerades i samband med studiens syfte (Hur kan cirkelmodellen tillämpas i undervisning om argumenterande texter? Vilka texttypiska och språkliga drag förekommer i elevernas argumenterade texter? Hur uppfattas det genrepdagogiska arbetssättet av eleverna?) får vara utgångspunkt för resultatredovisning. Resultatet diskuteras i ett separat efterföljande avsnitt för att särskilja egna reflektioner från resultatet. Kapitlet avslutas med ett avsnitt (6.7.) där metoder för den här studien diskuteras.

### 6.1. Tillämpning av cirkelmodellen i undervisning om argumenterande texter

#### Fas 1: Bygga upp kunskap om ämnet

Enligt Skolverkets *Checklista för språkutvecklande arbetssätt* samt *SIOP- schema* (se bilaga 1) är en av de språkutvecklande faktorerna att elever informeras om lärandemål, så att lärandet blir meningsfullt. I början av första lektionen går vi därför igenom kursens arbetsplan för kommande veckor så att elever har tydliga mål för sitt lärande. Jag tydliggör att under fyra lektioner kommer vi att syssla med skriftlig argumentation och att eleverna kommer att få träna på att skriva argumenterande texter.

Därpå går vi över till ord som har samband med argumentationen. Jag antecknar på tavlan orden: argumentation, att argumentera för/emot något, ett argument, och frågar elever vad dessa ord betyder. Eleverna svarar: ”argumentation är när man diskuterar ett ämne och försöker motivera olika åsikter”, ”när man försöker att övertyga den andra personen om sina åsikter”, dessutom märker en elev att ”man måste ge tydliga anledningar varför man säger eller tycker något”. Jag antecknar också fraser ”att övertyga någon om något” och ”att ha åsikter för eller emot något” samt ” motivera för sina åsikter”. Vi pratar vidare om vikten att hitta relevanta och övertygande argument och jag ger ett exempel på en åsikt, och säger att jag tycker

att en elev ska sluta röka och därpå får eleverna hitta passande argument för mitt påstående. Flera svar kommer fram, t.ex. ”rökning är inte bra för hälsan” och ”forskningen säger att rökning orsaker cancer”.

För att knyta an till elevers tidigare erfarenheter, får eleverna berätta ifall de har arbetat med argumenterande texter tidigare. Vi pratar också om att man ofta använder sig av argumentationsteknik i vardagen utan att lägga märke till detta. Det visar sig att en tredjedel av gruppen har skrivit argumenterade texter på tidigare kursen och två tredjedelar har skrivit på sitt modersmål. En elev säger att hon har skrivit en text om varför man ska göra praktik, en annan elev påstår att han har skrivit en insändare. Då frågar jag elever vad det är för en slags text och jag får svaret att det är ”en text som man kan läsa i en tidning”. Jag sammanfattar att insändare är en typ av argumenterande text.

Jag frågar vidare vem som brukar skriva insändare och får svaren att det är ”en person åsikter” vilket jag håller med samtidigt som jag snabbt omformulerar till ”en person som vill framföra sina åsikter”; ”läsare” eller ”vanliga personer”. Därutöver diskuterar vi vikten att kunna uttrycka sina tankar och åsikter, och de demokratiska grunderna som det svenska samhället vilar på, vilket är en av de centrala tankarna i *Läroplanen för vuxenutbildning* (SKOLFS 2012:101). Jag framhåller dessutom att varje läsare kan skicka in en text till en tidning och att detta är ett demokratiskt sätt att kunna påverka sin omgivning.

För att knyta an till verkligheten, tar jag fram tidningen *Metro* (2015) och låter eleverna läsa en rubrik av en annan typ av argumenterande text, debattartikeln ”Släng dator och köp en surfplatta” (Metro 2015). Eleverna tycker att skribentens åsikt är tydlig och lätt att förstå. Vi pratar vidare om att varje text har ett syfte och på min fråga om argumenterade textens syfte, svarar eleverna att det är ”att övertyga andra om sina åsikter”. Därpå visar jag sista sidan i tidningen *Metro* (2015), som är tidningens insändarsida.

Eftersom jag tycker att eleverna redan har med sig goda kunskaper om några argumenterande texter, berömmar jag dem. Eleverna skrattar och erkänner att teorin känns lättare än praktiken och att det är själva skrivandet som är svårt. Vi pratar också om att ställs krav på elever i skolan att kunna skriva texter i olika genrer, till

och i argumenterande genre. Samtidigt visar jag via projektor vår kurssida där eleverna har tillgång till Skolverkets kunskapskrav i svenska som andraspråk 1. Jag läser högt ett stycke som behandlar skrivning av argumenterande texter och sedan ber eleverna att redogöra för vad de har förstått. När det gäller de språkliga kraven understryker jag att det står i kunskapskraven att texter ska vara sammanhängande och begripliga samt följa normer för den valda texttypen. Vi pratar också om vikten av den röda tråden i texten. Fösta fasen pågår under 30 minuter.

## **Fas 2: Modellering och dekonstruktion**

Eftersom vi har tid kvar bestämmer jag att gå över till nästa fas vid samma lektionstillfälle. En gång till frågar jag elever om de kommer ihåg något som är karakteristisk för argumenterade text. Svaren jag får är att man måste ha en tes, alltså en åsikt och ett argument. Elever som har skrivit argumenterande texter tidigare nämner även att texten kan innehålla ett eller några motargument. De dyker upp en fråga, vad motargument betyder och då förklarar en av elever för andra att det är ”att man är inte håller med”. Jag repeterar detta som eleven har sagt och eleven ler, rättar sig själv och säger ”att man inte håller med”. En elev undrar om man kan ha både för- och motargument i en och samma text. Jag svarar att det är möjligt.

Eleverna får av mig en stencil (se bilaga 7) med instruktioner hur man skriver en insändare, en dekonstruerad text samt en insändare för dekonstruktion. Detta för att eleverna lättare ska förstå vad en dekonstruktion innebär och hur texttypen är uppbyggt. Jag väljer elever som läser stencilen högt och sedan går vi tillsammans igenom den argumenterade textens struktur. Eleverna får återbäretta för mig vad de olika textdelar innebär och därefter antecknar jag detta på tavlan: rubrik (tes=åsikt), inledning, argument, eventuellt motståndarens argument följt av ditt motargument, sammanfattande och avslutande uppmaning, underskrift. Jag ställer frågor: Hur texten inleds? Vem är skribenten? Vad texten har för syfte och mottagare och vilka argument förekommer?

Därefter får eleverna en uppgift som består i att genomföra dekonstruktionen själva. Med hänsyn till Vygotskys (1978, 1999) sociokulturella teori samt

McGroarty (1993) och Gibbons (2012) uppfattning om grupp- och pararbetets goda effekter på andraspråksinlärning får eleverna samarbeta i par och förklara sina åsikter för varandra. Texten som eleverna får dekonstruera är inte helt uppbyggd enligt insändarens mönster, eftersom den saknar ett tydligt motargument vilket möjliggör ett tillfälle till diskussion om textens uppbyggnad. I enlighet med Marianis (1997) uppfattning om lärandets fyra zoner skall läraren använda sig av kognitivt utmanande uppgifter. Den här övningen är kognitivt utmanande, eftersom eleverna inte har förväntat sig att en del i strukturen kan saknas. Kuyumcu (2004) och Gibbons (2010) har dessutom påpekat att textutformning beror av skribenten själv och att man inte behöver strikt hålla sig vid det, vilket jag också förmedlar. Eleverna klarar den här uppgiften bra och eftersom lektionen närmar sig sin slut får gruppen som hemläxa ta med sig en argumenterande test till nästa lektion samt undersöka insändaren ”Sluta kasta bort mat” (Hedencrona & Smed-Gerdin 2012: 200-201) och hitta sambandsorden i den.

Vi börjar nästa lektion med att repetera argumenterade textens struktur och därefter läsa högt texten ”Sluta kasta bort mat” (Hedencrona & Smed-Gerdin 2012: 200-201) som eleverna fick i hemläxan. Därpå analyserar vi tillsammans textens språkliga drag. Med tanke på den funktionella grammatiken och explicit undervisning om språkliga drag (Gibbons 2012, Johansson och Sandell Ring 2015) får eleverna hitta sambandsorden i den (för det första, för det andra, för det tredje, till sist). Resultatet blir att eleverna klarar sig utan problem eftersom listan med sambandsord fanns med i kursboken (Hedencrona & Smed-Gerdin 2012:199) och uppgiften handlar om att bara hitta sambandsorden i själva texten. Det här arbetssättet är inte särskilt kognitivt utmanande men tanken bakom den här övningen har varit att tydliggöra hur viktiga sambandsorden är för att skapa struktur och flyt i texten. Vidare diskuterar vi om argument som används i insändaren var övertygande.

Elever har också fått som uppgift att ta med sig insändare och markera sambandsorden i dem. Fokus läggs igen på sambandsorden eftersom detta hjälper elever att förstå vad som skapar flyt i texten. Drygt hälften tar med sig en insändare till lektionen och de som inte gör det får googla fram dem i sina mobiltelefoner.

Arbetsättet som används är små-grupparbete om tre eller fyra personer där texternas uppbyggnad analyseras. Eleverna presenterar för varandra vad texterna handlar om. Samtidigt går jag runt, pratar med dem som har frågor och ger eleverna muntlig stöttning. Några elever har tagit med reportage istället för argumenterande texter. Jag frågar då om skribenten vill övertyga oss om någonting. Eleven nekar då hen märker att texterna har olika syften och därför tillhör två olika genrer. Eleverna erkänner dessutom att uppgiften att hitta sambandsorden i texter har varit svår eftersom dessa inte särskild ofta förekommer. Ändå har de lyckats hitta några sambandsord i de medtagna insändarna. Lektionen avslutas och eleverna informeras om att på nästa lektion kommer vi att skriva en gemensam argumenterande text. Den andra fasen har sammanlagt pågått under två timmar.

### **Fas 3: Gemensam textkonstruktion**

På vår tredje lektion börjar vi den tredje fasen i cirkelmodellen då lärare och elever skriver en gemensam text. Johansson och Sandell Ring (2015) har påpekat att i den här fasen rekommenderas hel- eller grupparbete, därför väljer jag helklassarbete. Skrivprocessen börjar med att bestämma tesen till ett ämne som jag har valt. Elever formulerar tesen efter att ha hört vilket ämne vi ska skriva om. Vi pratar om imperativ formen som är vanligt förekommande i rubriken samt att man brukar använda presens former i själva texten.

Eleverna uppmanas att börja på ett sätt som fångar läsaren intresse. Möjliga tillgångsvägar, såsom retoriska frågor, anekdoter diskuteras. Dessutom talar vi om olika slags argument, t.ex. sådana som kan vädja till känslor, ekonomiska skäl, hälsoskäl, trygghetsaspekter eller auktoriteteter.

Eftersom textens rubrik är *Välj kranvatten istället för flaskvatten!* diskuterar vi vem som har ansvar för vattenkvalitet samt var vi kunde hitta passande informationer. Vi kommer även på internetanvändning och källkritik och googlar oss fram till Livsmedelsverkets hemsida för att leta efter passande information. Därefter diskuterar elever passande motargument. Det kommer flera förslag och vi väljer ett. Det starkaste argument placeras mot slutet och jag påminner elever om vikten av att



upprepa tesen mot slutet. Vi är nöjda, avslutar skrivprocessen och texten (se bilaga 3) sparas på kursens sida på skolans lärplattform.

Såsom Johansson och Sandell Ring (2015) påpekar består den här fasen av att läraren skriver, suddar ut och omformulerar tills alla är nöjda med resultatet, vilket är tidskrävande. Lektionen avslutas med att elever får en mall som Gibbons (2012) utformade för elever som behöver mer stöttning i sitt skrivande (se bilaga 4), vilket kommer att underlätta den fjärde fasen i cirkelmodellen, alltså att skriva självständigt. De får också en stund för att brainstorma kring vad deras texter kommer att handla om. Fasen har pågått under 70 minuter.

#### **Fas 4: Självständig textkonstruktion**

I fjärde fasen av cirkelmodellen får eleverna skriva egna insändare. På grund av tidsbrist, då vi bara ses tre timmar per vecka, bestämmer jag att elever får skriva sina argumenterande texter hemma och lämna in dem via lärplattform. I uppgiften uppmanas eleverna att följa mallen för textskrivning. Med tanke på nyttan som kan dras av grupparbete med kamratrespons, anser jag att det kan vara givande om elever läser sina texter för varandra. Därför ägnas vår sista lektion åt grupparbete med kamratrespons.

I början tydliggör jag regler för kamratrespons och konstruktiv kritik tas upp. Jag uppmanar dem att prata om det som var bra i kamraternas texter, det som måste förbättras samt se över om texterna följer mallen för den argumenterande texten. Dessutom uppmanar jag eleverna att lägga märke till om texten är sammanhängande, det vill säga om sambandsord förekommer. Min tanke bakom kamratresponsen är att de får förbättra texterna som de lämnade in så att jag får versioner som eleverna är mest nöjda med. Eleverna talar om att det är svårt att kommentera någons arbete samt att det är svårt att rätta en annan person om man själv inte vet vad som är rätt.

Det har tidigare varit ett stort problem att elever kopierar från andra källor, därför visar jag hur urkund rapporterar. Dessutom talar jag om vikten att skriva med egna ord samt hänvisa till källan. Efter kamratresponsen skickas insändare in till

bedömning via skolans lärplattform och därmed är den fjärde fasen i cirkelmodellen avslutad.

## **6.2. Resultatdiskussion**

Det genomförda aktionslärandet syfte har varit att undersöka hur den genrebaserade cirkelmodellen kan användas i arbetet med vuxna andraspråksinlärare. Lektionstillfällena som genomfördes i samband med cirkelmodellens fyra faser grundar därför underlag för den här diskussionsdelen.

Att börja den första lektionen i ett nytt ämne genom att knyta an till kunskapsraven och lärandemålet, såsom Läroplanen för vuxenutbildning (2012) betonar, skapar enligt mig en bro till en lyckad ingång till arbetet. Genom att ta upp demokratiska värden och vikten av att kunna påverka sin omgivning och föra fram sina uppfattningar väcktes hos elever lusten att skriva, då lärandet ansågs vara meningsfullt. Dessutom kunde jag genom samtal kring argumenterande texter anknyta till elevernas tidigare kunskaper och synliggöra vilka ord och fraser är användbara, genom att anteckna dem på tavlan. Detta för att bygga broar mellan vardagsspråk och skolspråk.

I den andra fasen som behandlade modellering och dekonstruktion var eleverna som mest engagerade och interaktionen var synlig i klassrummet. Detta kan tyda på att vuxna lika som barn känner sig mer bekväma och trygga när de får arbeta i grupp, respektive par. Flera argumenterade texter analyserades, vilket gav möjlighet till att lära känna textens struktur och tydliggöra språkliga drag. Den tredje fasen i cirkelmodellen, där gemensamt textskapande var i fokus, upplevde jag som problematisk. Trots att Johansson och Sandell Ring (2015) har tydliggjort att lärarens uppgift är att styra den här fasen tycker jag att det är svårt att avgöra hur mycket läraren ska styra och vilka elevförslag som ska väljas samt att risken med ett för stort ingrepp från min sida kunde ha varit att eleverna tappade intresse. Till en liknande uppfattning kom Hägglund och Karlson (2013) som skrev i sin uppsats om att vissa av de intervjuade lärarna upplevde metoden som lärarstyrd. Dessutom upplevde jag att just i den tredje fasen av min undervisning brukade de modiga eleverna säga mer och komma med förslag medan andra hade suttit tysta och väntat

på att bli tillfrågade. Kanske skulle rösten lämnas till elever helt och hållet? Jag kunde låta de arbeta i små grupper istället men då hade risken funnits att de inte hade kommit särskilt långt om det inte fanns någon som kunde styra upp skrivandet. Å andra sidan var fördelen med helgruppsarbetet att detta synliggjorde skrivandets tillvägagångsätt.

Kamratresponsen som jag berikade fjärde fasen med blev ett annat tillfälle till interaktion elever emellan och möjligheten till att utbyta tankar och idéer. Dessvärre märkte jag att texterna som eleverna skickade in, i de flesta fall inte skiljde sig från de första versionerna och innehöll många språkfel. Det visade sig dessutom att eleverna var väldigt försiktiga och även rädda för att kritisera någon annans text. Detta kan bero på att de inte var vana att arbeta med att ge kamratrespons. Eleverna gav också uttryck för att det är svårt att påpeka brister i språket om man själv inte är säker hur den rätta formen ska vara. På grund av tidsbrist ändrades den fjärde fasen i cirkelmodellen och eleverna skrev sina texter hemma. Detta kunde också ha inflytande på studiens resultat, då stöttning i den här fasen gavs istället av kamrater och inte läraren.

### **6.3. Texttypiska och språkliga drag i elevernas argumenterade texter**

Eleverna skickar in sina texter via skolans lärplattform och därpå granskas texterna direkt via granskningsprogrammet URKUND. Det visar sig att fyra texter är fusk och innehåller text från andra källor. Dessa texter faller bort och analyseras inte. I analys av 16 elevtexter används en matris som jag har skapat med hänsyn till kunskapskraven för svenska som andraspråk 1, där följande aspekter uppmärksammas: innehåll, argumentation, struktur, språk och skrivregler (se bilaga 2).

Bedömningsmatrisen utformade jag med hänsyn till kunskapskraven i svenska som andraspråk 1 samt formativ bedömning (Löthagen et. al 2012:44–45) som istället för kontrollera, diagnostiseras och främjar lärandet. Bedömningens syfte är att tydliggöra för eleven var den befinner sig i förhållande till studiemållen, hur hen kan gå vidare samt stimulera eleven till lärande. De inskickade texterna kommenterar jag

därför i Word-programmet och skickar tillsammans med den ifyllda bedömningsmatrisen tillbaka till elever via skolans lärplattform.

Den här sammanställningen synliggör att 15 av 16 inskickade texter följer kraven för den här texttypen och kan publiceras i en tidning efter mer eller mindre bearbetning av språkfel. Tesen framgår klart i alla förutom två texter. I drygt hälften av texterna används starka och genomtänkta argument och alla förutom en bemöter minst ett motargument. När det gäller textens struktur, så klarar 12 av 16 elever den här aspekten. Ordval och meningsbyggnad visar sig vara de svagaste aspekterna, då sju elever inte kan bli godkända på grund av den här aspekten och tre elever hamnar på första nivån i matrisen, alltså betyget E. Att följa skrivregler och inte göra stavfel är inte heller elevernas starkaste sida, då sammanlagt 10 personer inte klarar eller hamnar på E-nivå utifrån den här aspekten.

För en bättre forskarinblick i elevernas språkkunskaper utvärderas insändarna därtill utifrån texternas språkliga drag enligt den systemisk- funktionella grammatiken (se avsnitt 4.4). För att tydliggöra texternas språkliga drag sammanställs resultatet i en tabell. Tabellen konstrueras med hänsyn till Johansson och Sandell Rings (2015:207–209) sammanställning av strukturella och språkliga drag i argumentationer (se bilaga 5).

I de analyserade texterna är allmänna och abstrakta deltagare ofta förekommande. Mentala processer, nominalgrupper och evaluerande språk kommer också till uttryck i de flesta texter och modalitet förekommer i 10 av 16 texter. Alla texter utom en är indelade i stycken samt innehåller prepositionsfraser, vilket enligt Johanssons & Sandell Ring (2015:207) är ett tecken på mer avancerade texter. Orsakbindeord förekommer oftare är bindeord som ordnar idéer som dyker upp i 7 texter. I lika många texter uttrycks någon form av försiktighet genom användning av modala verb så dessa aspekter visar sig vara minst utvecklade.

Den första analysen med hänsyn till kunskapskraven för svenska som andraspråk 1 samt den andra analysen utifrån texternas språkliga drag enligt den systemisk- funktionella grammatiken har kompletterat varandra, vilket kommer att beskrivas i diskussionsdelen.

#### 6.4. Resultatdiskussion

För att kunna svara på frågan vilka texttypiska och språkliga drag förekommer i elevernas argumenterade texter bedömdes argumenterande texter som eleverna skrev. Jag har använt en bedömningsmatris (se bilaga 2), där med hänsyn till kunskapskraven för sva 1 olika aspekter markerades. Eleverna fick återkoppling i form av matrisen samt kommentarer till sina texter. Därefter utvärderades texterna även utifrån texternas språkliga drag enligt den systemisk- funktionella grammatiken (se avsnitt 4.4.) vars grunder genrepdagogen vilar på. Två sammanställningar gjordes för att kunna dra slutsatser för den genomförda studien (se bilaga 2 och 5) och de båda analyserna kompletterar varandra.

I min bedömning med hjälp av bedömningsmatrisen kom jag fram till att innehållsmässigt följde texterna kraven för den argumenterande genren, då tesen har framgått klart och de använda argumenten var passande. När det gäller texternas struktur så har de flesta klarat av att skriva en sammanhängande text med en tes, argument, motargument och underskrift. Dock saknades i flera fall en korrekt meningsbyggnad eller ett passande ordval.

Den funktionell- grammatiska analysen som gjordes upplyste mig om att trots att många texter inte blev godkända enligt kunskapskraven, har de ändå signalerat, genom till exempel styckeindelning och prepositionsfras-användning att eleverna har kommit till en avancerad fas i sin skrivinlärning. Det som de skulle behöva utveckla var nominala fraser, bindeord som ordnar idéer och att genom att använda modala verb, formulera sig med försiktighet. Sambandsorden visade de sig vara sällan förekommande i elevtexter, trots att jag påpekade hur viktiga de är. Detta kunde vara på grund av att texter som jag använde i undervisningen inte har varit tillräckligt fyllda med sambandsorden. Bindeord som ordnar idéer förekom bara i texten ”Sluta kasta bort mat” som fanns med i kursboken (Hedencrona & Smed-Gerdin 2012). Därmed kan det vara rimligt att nästa gång välja exempeltexter som innehåller sambandsord och bindeord för sammanlänkning av idéer.

Som nämndes tidigare har jag inte gjort någon fördjupning i den systemisk funktionella grammatiken under lektionstillfällena, eftersom varken jag eller elever var vana vid den här terminologin och att implementera den tillsammans med

cirkelmodellen upplevde jag som riskabelt. Detta kunde i sin tur påverka analysresultat utifrån SFG, då jag i min undervisning inte betonade att man kan formulera sig med försiktighet, genom att till exempel använda uttryck för modalitet.

### **6.5. Elevernas uppfattning om den genrepedagogiska cirkelmodellen**

I Skolverkets *Checklista för det språkutvecklande arbetssättet* samt SIOP-schema (bilaga 1) står det att efter ett avslutat arbete ska läraren och eleven utvärdera metoden i förhållande till studiemålen, därför har en enkätundersökning genomförts. De genomförda enkäterna ger följande resultat: fyra av elva elever tycker att det har varit svårt att skriva insändare, eftersom: ”man måste söka argument som kan övertyga andra och är också sant”; ”det är lite svårt när man skulle göra som regel t.ex. inledning och avslutning”; ”man behöver kunskaper i både språk och kultur för att skriva bra”. Det sista svaret kan kopplas till Delpits undersökning (1988) om de afro-amerikanska studenternas undervisning i USA där Delpit hävdar att man inte kan förvänta sig att alla elever uppfattar de kulturella skrivkonventioner. Resterande elever tycker att det inte är svårt, och även lätt och bekvämt att skriva insändare om ”man hade en teknik” eller ”tränade tillsammans i klassrummet”.

Alla elever har varit nöjda med cirkelmodellen som metod och de flesta (förutom en) tycker inte att man ska hoppa över dess faser och önskar läsa om andra genrer enligt cirkelmodellen, eftersom: ”Metoden är bra eftersom man lär sig skriva professionell”; ”Varje steg har ett syfte och det var bra att inte hoppa över dem. Det var logik”. ”Jag kunde inte hoppa över trappor, varje steg är viktig för att stoppa och tänka på”. ”Jag tycker att det kan inte finnas andra bättre metoder. Att använda cirkelmodellen hjälpte mig att förstå bättre steg på steg. Bäst av allt var att kunna titta på gemensam skriven text när jag skulle skriva en egen text.” Ett svar är uppseendeväckande, nämligen: ”Metoden är bra men kanske är det bästa att kombinera med andra metoder. Den största utmaning är att utveckla sin egen stil och inte bara imitera referenstexten”. Svaret kan syfta på att den här eleven kunde uppleva metoden som schematisk och även instrumentell, vilket enligt Liberg

(2009:303) kan betyda att läraren fokuserar mycket på själva modellen. Å andra sidan kan det tolkas som att eleven vill hitta sin egen skrivstil.

På frågan om vilka nya ord och uttryck eleverna lärde sig, svarar de flesta att de lärde sig många nya ord, som verb som uttrycker mentala processer (uppmanar, anser), presens particip former (skällande, nafsande), perfekt particip (upprörd), nominalfraser (bäst före datum, prisökning på varor, ekologiska skäll, omdöme, slöseri) och uttryck som: för att summera, sitta med händerna i kors, när det gäller, anledningen är, vilket när det gäller ordinlärning överstämmer med resultatet från Knutbyprojektet (Kuyumcu 2011).

Enligt McGroarty (1993) och Gibbons (2012) är grupparbetet ett tillfälle där elever får utbyta erfarenheter och tvingas att göra sig förstådda. Elever som fyllde i enkäten och var närvarande på lektionen då grupparbetet hade pågått tycker att den här delen hade fungerat bra/ kanonbra. Eleverna anser att det både var lärorik och intressant att analysera tidningstexterna tillsammans och dela kunskaper med varandra.

## **6.6. Resultatdiskussion**

Enkäten resulterade i att jag fick fördjupade svar på frågor om det genrep pedagogiska arbetssättet enligt cirkelmodellen. Elever har i stort sätt uttalat sig positivt om arbetssättet enligt cirkelmodellen trots att en del tyckte att det var svårt att följa skrivmallen eller hitta relevanta argument. De flesta tyckte inte att man skulle hoppa över vissa faser. De tyckte vidare att de lärde sig många nya ord och uttryck och själva ”metoden” att skriva insändare. Grupparbetet upplevdes därtill som ett intressant och en lärorik fas i cirkelmodellen. Det är viktigt att påpeka att drygt hälften av eleverna fyllde i enkäten och lämnade tillbaka till mig, vilket inte kan ge ett komplett svar om hela gruppens uppfattningar.

## **6.7. Metoddiskussion**

I det här avsnittet diskuteras de metoder som jag har använt i studien, det vill säga aktionslärandet (6.7.1.) och cirkelmodellen (6.7.2.). Därefter diskuterar jag användning av genrebegreppet i mina aktioner (6.7.3.)

### **6.7.1. *Den dubbla rollen som lärare och forskare***

Att forska i sin egen verksamhet kan ha både fördelar och nackdelar. Fördelen har varit att eftersom jag har varit anställd på komvux, har jag haft lätt tillgång till elevgruppen, kunde utgå från ett för mig aktuellt problem samt själv bestämma när aktionerna genomförs. God kännedom till gruppen samt att vi kände oss trygga i vårt sällskap och i skolmiljön har också varit en fördel.

En nackdel kan vara att jag var ensam i mitt lärande och inte hade tillgång till någon expert för att kunna bolla idéer med, därför att ingen av mina komvuxkollegor har arbetat enligt genrepedagogiska cirkelmodellen tidigare. Med tanke på att aktionslärande innebär att läraren själv undersöker ämnet, läser på, genomför och utvärderar sina aktioner har det genomförda aktionslärandet blivit till stor del mitt eget lärande. Läran som jag har dragit från aktioner är en större medvetenhet om textförebilder och att dessa påverkar elevernas textskapande. Efter genomförda aktioner, har jag därför berikat kursmaterial med andra argumenterande texttyper, samt lagt större vikt på att tydliggöra språkliga och texttypiska drag i texter.

### **6.7.2. *Cirkelmodellen som metod***

Det är svårt att avgöra om det är just arbetssättet enligt den genrepedagogiska cirkelmodellen, eller explicit undervisning om texttyper som har påverkat elevernas skrivande som mest. Samtidigt tycker jag att cirkelmodellen låter både läraren och eleven engagera sig mer i textskapandet, och genom att tydliggöra genretypiska och språkliga drag kan läraren hjälpa eleverna i skrivprocessen. Eleverna har också uppskattat det genrepedagogiska arbetssättet och erkänt att de lärde sig många nya ord, vilket enligt Kuyumcu (2011) blir en följd av det genrepedagogiska arbetet.



Faktum att jag har använt den genrepedagogiska cirkelmodellen för första gången kan innebära att inte alla faser genomfördes korrekt. Av tidsbrist hoppade jag över fas fyra i cirkelmodellen och lät eleverna skriva självständigt hemma istället för att skriva i klassrummet. Nästa gång tänker jag inte utelämna elever då jag hade kunnat stötta dem mer i själva skrivprocessen.

### **6.7.3. Genre eller texttyp**

I mina aktioner har jag dessutom inte tagit tillräcklig hänsyn till skillnad mellan genreteorier. Först efter de genomförda aktionerna lade jag märke till att i Sydneyskolans genrebegrepp inte ingår insändare. Insändare hör däremot till den nyretoriska skolan, eftersom de kan ses som återkommande sociala handlingar (Holmberg 2010). I min undervisning talade jag om argumenterande genre och nämnde insändare som en argumenterande texttyp, då jag var medveten om att i kursplanen för svenska som andraspråk används begreppet texttyper istället för genrer (Skolverket 2011b).

Genrebegreppet här inte heller problematiseras i kursboken (Hedencrona & Smed-Gerdin 2012) som jag använde där insändare presenteras som en argumenterande genre. Samtidigt tror jag att själva genrebegreppet inte är avgörande för om arbetet enligt genrepedagogiska cirkelmodellen lyckas. Martin, Christie och Rotherys (1987) anser att genom explicit undervisning om textternas språkliga drag, förebilder för skrivandet och samarbete mellan lärare och elever får elever lära sig skriva de olika texttyperna, vilket enligt min uppfattning var central i min undervisning enligt cirkelmodellen.

## **7. Slutsatser och förslag på fördjupande forskning**

I följande avsnitt redovisas slutsatser (7.1.) som jag har dragit och sedan ger jag förslag på fördjupande forskning (7.2.).

## 7.1. Slutsatser

Det språkutvecklande arbetet enligt cirkelmodellen med utgångspunkt i elevers tidigare erfarenheter, med anknytning till kunskapskraven samt med mycket interaktion och stöttning från lärarens sida, har varit centralt i min genrebaserade undervisning enligt cirkelmodellen. Lektioner har inneburit många språkutvecklande aspekter, såsom autentiska material, explicit undervisning om textens språkliga drag och grupparbete. Cirkelmodellen som arbetsätt ger rika tillfällen till samarbete eleverna emellan och enligt mig kan till stort sett implementeras i vuxnas lärande på svenska som andraspråk 1. Detta resultat berikar alltså Kayas (2014) studie om tillämpning av modellen i undervisning av nyanlända elever.

Interaktion eleverna emellan var som bäst under tillfällen då de fick dekonstruera texter och läsa insändare för varandra från tidningar. Gemensamt textskapande i tredje fasen av cirkelmodellen visade sig vara svårast med tanke på att de mindre modiga vuxna andraspråkseleverna inte ville yttra sig inför hela klassen, därför föreslår jag par- eller grupparbete istället för helklassarbetet i vuxna elevers sammanhang.

Kamratrespons som var momenten som jag berikade cirkelmodellen med upplevde eleverna som ett lärorikt tillfälle. Eftersom vanan av att ge konstruktiv kritik saknades hos eleverna, tyckte jag inte momenten var särskilt lyckade. Kamratresponsen tycks kräva att vara ett förekommande inslag i undervisningen för att eleverna skulle lära sig dra nytta av den. Att självständig testkonstruktion på grund av tidsbrist inte skedde i klasrummet kunde också ha påverkat studiens resultat. Den gymnasiala kursen i svenska som andraspråk 1 på komvux pågår under 20 veckor och läraren träffar elever bara 3 timmar i veckan. Det höga tempot sätter press på både läraren och elever, vilket i sin tur påverkade min lektionsutformning.

Utan tvekan lämnar den genrepedagogiska metoden spår i elevernas texter och den explicita undervisningen om textens uppbyggnad underlättar elevernas textkonstruktion, vilket överensstämmer med Martins, Christie och Rothery (1987) samt Kalantzis, Cope Noble och Poytings (1991) åsikter om ämnet. Exempeltexterna och uppgifter som användes var varierande och till stor del

kognitivt utmanande, vilket Mariani (1997) uppmanar till, dock saknade texter bindeord som ordnar idéer.

Eleverna har påstått att de lärde sig nya ord och uttryck dock har elevtexterna enligt min analys inte heller inneburit flera sambandsord, vilket kan tyda på att jag inte har lagt tillräckligt fokus på den här aspekten eller att eleverna missade tillfällen då vi pratade om vikten av att använda sambandsorden. Samtidigt innehöll elevtexterna många grammatiska fel oftast i meningsbyggnad. Detta kan tyda på att i mitt arbete enligt genrepdagagogikens cirkelmodell lades fokus på explicit undervisning, om textens struktur och ordinlärning och inte på meningsbyggnad, eller att eleverna inte hade fått tillräckligt stöttning från min sida då de hade skrivit texterna hemma. Det ovan nämnda skulle jag kunna utveckla till nästa gång.

Cirkelmodellen visade sig i sin helhet vara väldigt uppskattad av elever och lusten att förstått studier enligt det här arbetssättet yttrades i de genomförda enkäterna. Med mycket stöttning från både läraren och klasskamraternas sida blev textskapande mer tillgängligt.

Jag håller med Johanssons & Sandell Rings (2015) påstående och Lückes och Wennbergs (2013) undersökningsresultat, att genrepdagagogiska arbetssättet enligt cirkelmodellen är tidskrävande men lönsamt. Utifrån denna studie ger den här metoden bra resultat när det gäller att skapa struktur i en argumenterande genre, vilket därtill överensstämmer med Bergh Nestlog (2012) studieresultat.

Folkesson (2004) påpekar att faktum att läraren i aktionslärandet skriver ner sina reflektioner och sedan analyserar dem höjer forskningens trovärdighet. Jag upplevde att den här studien, gav mig flera tillfällen till reflektion och tack vare inspelningar kunde jag få en djupare inblick i aktionerna. Därför tycker jag att resultaten jag fick är och kan betraktas som trovärdiga men är svåra att generalisera, såsom Söderström (2004) poängterar.

Denna studie har tydliggjort för mig komplexiteten av läraryrket. De finns oerhört många aspekter som en sva- lärare måste ta hänsyn till när hen planerar för, genomför eller utvärderar sin undervisning. Kontinuerligt prövar man på olika undervisningsätt och metoder för att hjälpa eleverna utveckla både språk och kunskaper trots att man redan då vet att det här arbetssättet inte nödvändigtvis

kommer att passa en annan elevgrupp. Samtidigt bidrar dessa tillvägagångsätt till ens kompetensutveckling.

## 7.2. Förslag på fördjupande forskning

Det vore intressant om en annan lärare genomförde ett liknande aktionslärande så att båda resultat kunde jämföras. Enligt min uppfattning behövs det dessutom flera studier som behandlar undervisningsmetoder på vuxenutbildning, speciellt när det gäller textskapande i olika genrer. Detta för att möjliggöra för vuxna andraspråks elever att bli framgångsrika skribenter.

## Innehållsförteckning

Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo:

Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.

Bergh Nestlog, Ewa (2012). *Var är meningen? : Elevtexter och*

undervisningspraktiker. Doctoral Thesis. Växjö, Linnaeus University Press.

Berlin, Johan (2004). *Aktionsforskning – en problematisering*. I: Rönnerman, Karin

(red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. S. 209-220.

Bruner, Jerome (1978). "The Role of Dialogue in Language Acquisition." *I The*

*Child's Conception of Language*, ed. A. Sinclair, R. Jarvella och Levelt. New York: Springer- Verlag.

Christi, Frances & Rothery, Joan (1990). "Literacy in the curriculum: Planning and

Assessment." I: *Literacy for a Changing World*, Christie, Frances. (red.).

Hawthorn, Victoria: Australian Council for Education Research.

Delpit, Lisa (1988) "The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating

Other People's Children." *Harvard Educational Review* 58 (3). S. 280-298.

Ecchevaria Jana J., Voight, MaryEllen & Deborah, J Short (2004). *Making Content*

*Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model, second*

*Edition*. Boston: Allyn & Bacon.

- Feez, Susan (1985). Systemic functional Linguistics and Its Applications in Australian Language Education: A short History. *Interchange* 27:8-11.
- Folkesson, Lena (2004). Aktionsforskning – på vems villkor? I: Rönnerman, Karin (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. S.111-128.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2012). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, Maaike & Meestringa, Theun (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. 2 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hedencrona Eva, & Smed-Gerdin Karin (2012). *KONTEXT. Svenska som andraspråk 1*. Upplaga 1:3. Uppsala: Studentlitteratur.
- Hjertén, Marie (2009). *Hur förklaras texttyp och genre? En studie av begreppen i läroböcker för Svenska A och B*. Magisteruppsats. Stockholm: Institution för nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per (2010). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: Palm, R. m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning* 30, Stockholm 10-11 oktober 2008. Stockholm: Inst. för nordiska språk. S. 123-132.
- Hyon, Sunny (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30. S.693- 722.
- Hägglund, Elin & Karlson Sara (2013). *Genrepedagogik. En undersökning av lärares erfarenheter av att arbeta genrepedagogisk*. Examensarbete i

- utbildningsvetenskap inom allmänt utbildningsområde. Uppsala: Institution för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.
- Jansson, Gunilla (2000): *Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2015). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. 4. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johns, Ann M. (2002). Destabilizing and enriching novice students' genre theories. I: Johns A. M. (ed), *Genre in the Classroom*. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.
- Kalantzis, Mary, Cope, Bill, Noble, Greg & Poynting, Scott (1991). *Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*. London: Falmer Press.
- Kaya, Anna (2014). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för nyanlända. En fallstudie om genrebaserad undervisning i en förberedelseklass år 4-6*. Självständigt arbete. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Kemmis, Stephen & Robin McTaggart (eds) (1982). *The Action Research Planner*. Deakin University, Australia: Deakin University Press.
- Kuyumcu, Eija (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S.573-595.
- Kuyumcu, Eija (2011). Utvärdering av Knutbyprojektet Genrebaserad undervisning i en F-6 skola. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Liberg, Caroline (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv I: Olofsson, Mikael (red.) (2010). *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S.303-318.
- Lücke, Pia & Wennberg, Emma (2013). *Cirkelmodellen i praktiken*. Examensarbete i lärarprogrammet. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Löthagen, Annika, Lundemark, Pernilla, Modigh, Anna (2012). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande arbetsätt av andraspråkselever*. 2: a uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Metro (2015). Expert: Släng datorn, köp en platta. 2015-11-08  
 <<http://www.metro.se/nyheter/expert-slang-datorn-kop-en-platta/Hdzokh!O2IDCoC3NCscVdjenHRdnw/>> Hämtat 2015-11-08
- Martin, Jim R, Christie, Frances & Rothery, Joan (1987). Social processes in Education: A Reply to Sawyer and Watson (and Others). I: Ian Reid (ed.), *The Place of Genre in Learning: Current Debates* Reid, I.,(red) Geelong, Victoria: Centre for Studies in Literary Education, Deakin University Press.
- Mariani, Luciano (1997). "Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy". *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23 (2).
- McGroarty M (1993). "Cooperative Learning and Language Acquisition." I: *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*, Holt D. (red) Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Olin, Anette (2004). Att utveckla skolan inifrån som utvecklingsledare. I: Rönnerman, Karin (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. S.129-148.
- Rose, David (2009). *Reading to learn*. [www.readingtolearn.com.au](http://www.readingtolearn.com.au)
- Rönnerman, Karin (red.), (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderström, Åsa (2004). Kompetensutveckling med utgångspunkt i lärares vardagsproblem. I: Rönnerman, Karin (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. S.93-110.
- SFS 2010:800. Skollagen (2010:800):med Lagen om införande av skollagen (2010:801). Stockholm: Norstedts juridik <[www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)> Hämtat 2015-10-02.
- SFS 2011: 1108. Förordning om vuxenutbildning. Stockholm: Norstedts juridik
- SKOLFS 2011:144. Förordning om läroplanen för gymnasieskolan. (2011). Stockholm. Utbildningsdepartement.
- SKOLFS 2012:101. Förordning om läroplan för vuxenutbildningen. (2012). Stockholm: Skolverket <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2945>>. Hämtat 2015-10-02

Skolverket. *Checklista för ett språkutvecklande arbete.*

<[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.217040!/Menu/article/attachment/Checklista\\_sprakutvecklande\\_arbetsomrade.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.217040!/Menu/article/attachment/Checklista_sprakutvecklande_arbetsomrade.pdf)>. Hämtat 2015-10-08

Skolverket (2011a). Kommentarmaterial till kursplanerna i svenska som andraspråk.

Stockholm. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2566>>. Hämtat 2016-05-08

Skolverket (2011b). Ämnesplanen i svenska som andraspråk.

<<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasiutbildning/gymnasieskola/sva?tos=gy&subjectCode=sva&lang=sv>>. Hämtat 2015-10-12

Springer Åsa (2012). *"Jag tror att jag blir bättre på skrivning"*. *Genrepedagogik och utbildning i svenska för invandrare*. Specialarbete i svenska som andraspråk. Göteborg, Göteborgs universitet.

Stroud, Christopher (1988): *Literacy in a second language: A study of text construction in near- native speakers of Swedish*. I: Holmen m.f. (red.), *Bilingualism and the Individual*. (Studies in Bilingualism, Vol. 4.) Philadelphia. S. 235-252.

Tartar, Cécile (red)(2005). *Att skriva*. CM multimedia, Åkarp

Tiller, Tom (1999). *Aktionslärande*. Forskande partnerskap i skolan. Stockholm: Runa förlag.

Trost, Jan (2012). *Enkätboken*. 4., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm.

Vygotskij, Lev Semenovich (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotskij, Lev Semenovich (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Didalos.

Örjes, Johan. SKRIV BÄTTRE INSÄNDARE. Blogg.

><http://opinionsskrivaren.blogspot.com><



**Figurer:**

Figur 1 Genrepedagogikens tre ben

Figur 2 Aktionsforskning

Figur 3 Cirkelmodellen

**Bilagor****Bilaga 1 SIOP-schema (Sheltered Instruction Observation Protocol)**

	4	3	2	1	0
<b>I. Lektionsförberedelser</b>					
1. Klart definierade ämnesmål presenteras för eleverna.					
2. Klart definierade språkliga mål presenteras för eleverna.					
3. Ämnesord- och begrepp är anpassade till elevernas ålder och undervisningsnivå.					
4. Ett rikt utbud av läromedel används för att göra lektionen betydelsefull och för att tydliggöra innehållet (t.ex. grafik, diagram, modeller, bild).					
5. Ämnesinnehållet anpassas till olika elevers olika kompetenser (t.ex. i text och uppgifter).					
6. Betydelsefulla aktiviteter har utarbetats, som integrerar ämnesbegrepp med aktiv användning av målspråket (t.ex. skriva brev, intervju, rollspel).					
	4	3	2	1	0
<b>II. Instruktioner – att skapa förståelse</b>					
<b>Bygga upp förkunskaper (Building background)</b>					
7. Ämnesbegrepp knyts explicit till elevernas tidigare upplevelser.					
8. Nya begrepp knyts explicit till innehåll som tidigare lärts in.					
9. Nyckelbegrepp betonas, upprepas och skrivs så att eleverna inser vikten av dessa.					
<b>Begripligt inflöde</b>					
10. Muntligt språk är anpassat till elevernas språknivå (t.ex. vad gäller uttal, tempo, satsstrukturer).					
11. Tydliga förklaringar av uppgifter och instruktioner.					
12. En mängd olika tekniker används för att förtydliga ämnesbegrepp (t.ex. genom bild, grafiska framställningar, demonstrationer, gester).					

**BILAGOR**

	4	3	2	1	0
<p><b>Strategier</b></p> <p>13. Eleverna ges möjlighet att använda strategier.</p> <p>14. Under lektionen använder läraren sig av s.k. stöttor (scaffoldings) för att främja elevernas förståelse och formulerande.</p> <p>15. En variation av frågetyper används, inklusive kognitivt komplexa frågor.</p> <p><b>Interaktion</b></p> <p>16. Det ges goda möjligheter till interaktion och djupgående diskussioner mellan lärare och elever kring ämnesbegrepp.</p> <p>17. Läraren ger tillräckligt mycket betänketid åt eleverna till att formulera sina svar och inlägg.</p> <p>18. Eleverna ges utrymme att förklara och diskutera nyckelord på sitt modersmål om detta behövs, med hjälp av kamrater, tolk, ordbok o.s.v.</p> <p><b>Tillämpning</b></p> <p>19. Material för eleverna att öva ämneskunskaperna på.</p> <p>20. Aktiviteter för att tillämpa språk- och ämneskunskaper i klassen.</p> <p>21. Läraren använder sig av aktiviteter som integrerar alla språkfärdigheter (läsa, tala, skriva, lyssna).</p>					
	4	3	2	1	0
<p><b>III. Tillbakablick/bedömning</b></p> <p>22. Tydliga genomgångar av nyckelbegrepp.</p> <p>23. Läraren ger regelbundet feedback på elevernas yttranden och arbeten (språkligt, innehållsmässigt och vad gäller arbetssätt).</p> <p>24. Läraren bedömer förståelse och inläring av alla mål i temat, bl.a. i form av prov.</p>					

**Figur B 3.1** Bearbetat SIOP-schema. Efter Ecchevaria, Voigt & Short 2010. The SIOP-model för Teaching Science to English Learners. Boston Allyn & Bacon



Skrivregler	Du följer inte skrivregler, 1,1,1,1=4 använder skiljetecken felaktigt 1,1=2 av 4 Gör stavfel som stör förståelsen 1,1=2 av 4	Du vet hur man använder skiljetecken och har vissa stavfel som inte stör förståelsen 1,1,1,1,1,1=6	Korrekt användning av skiljetecken och få stavfel 1,1,1,1=4	Korrekt användning av skiljetecken och korrekt stavning 1,1=2
-------------	---	---	--	--

### Bilaga 3. Gemensam text skriven i klassrummet den 24/11

Välj kranvatten istället för flaskvatten!

Har du tänkt på att Sverige är ett av få länder där man får dricka vattnet direkt från kranen? Har du räknat hur mycket pengar du spenderar för att köpa flaskvatten?

Du vet väl att du inte behöver betala för den billigaste hälsodrycken. Kranvatten är ju gratis och dessutom lättillgängligt. Enligt Livsmedelsverket har kranvatten i Sverige en bra kvalitet samt innehåller inga konserveringsmedel såsom flaskvattnet gör.

Vissa tycker att det är bekvämt att köpa flaskvattnet samt att pet-flaskor kan återvinnas. Men tänk på att frakta vattnet genom landet smutsar ner luften och påverkar oss alla negativt.

Det är billigare, nyttigare och bättre för miljö att dricka kranvatten.

Bli smart, välj kranvattnet!

SVA-elever

### Bilaga 4. Gibbons (2012) ”stöttande matris”

*Att stötta andraspråkselever att bli framgångsrika skribenter*

<p><b>Rubrik:</b> _____</p>
<p><b>Berätta vad diskussionen handlar om och ge din egen åsikt.</b></p> <p>Ämnet för den här diskussionen är ...</p> <p>Många människor hävdar att ...</p> <p>Enligt min åsikt så ...</p>
<p><b>Motivera den åsikt du har (dina argument).</b></p> <p>Det finns ett antal orsaker till varför det är på det här sättet.</p> <p>För det första ...</p> <p>Dessutom ...</p> <p>Vidare ...</p> <p>Slutligen ...</p>
<p><b>Återge nu andra personers orsaker till varför de inte håller med dig (motargument).</b></p> <p>Å andra sidan hävdar en del människor att ...</p> <p>Dessutom ...</p> <p>Man menar också att ...</p>
<p><b>Sammanfatta. Påminn läsaren om din åsikt och sammanfatta dina skäl.</b></p> <p>Rent generellt sett kan man dock hävda att ...</p> <p>Eftersom ...</p>

Figur 6.3. Stöttande matris (argumenterande genre)

## Bilaga 5. Elevtexternas språkliga drag

									HÖGRE NIVÅ		
	Allmänna deltagare	Mentala processer	Långa nominal-grupper/fraser		Modalitet	Orsakbind eord	Binde ord som ordnar idéer	Evaluer ande språk	Styckeindelning	Prepositions fraser	Försiktighet i formuleringar
1	x	x	x	x	x	x			x		
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	x	x	x					x	x	x	
4	x	x	x		x			x	x		
5	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
6	x	x	x	x		x			x		x
7	x	x	x	x		x			x	x	x
8	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
9	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
10	x	x	x		x			x	x	x	
11	x		x			x		x	x	x	x
12	x	x		x		x		x	x		
13	x	x	x		x	x		x		x	
14	x	x			x		x	x	x		
15	x	x	x	x	x		x	x	x	x	
16	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
	16	15	13	10	10	10	7	12	15	9	7

## Bilaga 6. Utformning av enkäten

Hej!

Under de senaste 3 veckorna har vi arbetat med argumentation. Eftersom jag använde mig av en ny undervisningsmetod, undrar jag vad du tycker om denna.

Metoden heter cirkelmodellen och betyder att innan man får skriva sin egen text, får man läsa några texter i samma genre för att förstå textens karakteristiska drag t.ex. vanliga ord och textens uppbyggnad.

För att hjälpa mig att utvärdera den här undervisningsmodellen, får du gärna svara utförligt på följande frågor. Dina synpunkter kommer att användas i ett utbildningssyfte då jag skriver ett examensarbete på institutionen för svenska som andraspråk vid Göteborgs Universitet.

1. Hur många lektioner i svenska som andraspråk under v.47-48 som handlade om argumenterande texter deltog du i? Sätt ett kryss när du närvarade.

v. 47 tisdag	Exempeltexter ” Mer pengar för drogfria aktiviteter”, ” Inför koppling i strandparken”	
v.47 fredag	Exempeltext ”Sluta kasta bort mat”; Grupparbete: Analys av insändare	
v.48 tisdag	Gemensam argumenterande text på tavlan	
v.48 fredag	Kamratrespons på insändare	

2. Har du skrivit någon argumenterande text tidigare? Om ja, var det på svenska eller på ditt modersmål?
3. Tyckte du det var enkelt eller svårt att skriva argumenterande texter?
4. Vilka nya ord och uttryck lärde du dig i de argumenterade exempeltexter som vi läste på lektionerna? *Mer pengar för ungdomsaktiviteter!* ”*Inför kopplingstväng i Strandparker*, ”*Sluta kasta bort mat!*”
5. Hur gick grupparbetet att analysera tidningstexterna som ni hämtade med till lektionen?
6. Vad tycker du om de olika tillfällena då vi arbetade med texterna enligt cirkelmodellen? Kunde vi ha hoppat över vissa? Varför, varför inte?
7. Hur har du bearbetat/ändrat texten efter du fått kamratrespons?

8. Vad tycker du om den här arbetsmetoden? Önskar du träna på andra textgenrer (texttyper) på samma sätt?

**Tack för din medverkan!**

Anna Cwiek

Lärare i svenska som andraspråk

## Bilaga 7. Stencil

### Insändare

- Den vanligaste **argumenterande** texten är insändare.
- De flesta tidningar har en speciell sida där läsarna får skicka in insändare och föra fram sina åsikter.
- En typisk insändare är **kort** och handlar om någon **lokal fråga**. Oftast har tidningen en gräns för hur många ord insändaren får ha, normalt sett kring 200 ord.

Så här skriver du en insändare:

#### 1. **Rubrik**

(**tes = åsikt**)

Skriv en slagkraftig rubrik som tydligt säger vad insändaren handlar om. Rubriken presenterar din ståndpunkt, alltså din **tes** som du vill presentera för andra.

#### 2. **Inledning**

Vad vill du säga med din insändare? Tänk på att inledningen ska fånga läsarnas intresse och presentera din åsikt/ditt budskap.

#### 3. **Argument**

Ange dina bästa argument som passar till din tes och glöm inte att ge bra exempel som passar din ståndpunkt.

(4. "Motståndarens" argument.)

(5. Ditt motargument.)

6. **Sammanfattande** av insändaren och din avslutande uppmaning och förslag för att lösa ett problem. Avslutningen ska knyta an till inledningen.

7. **Underskrift**. Du måste alltid skriva ditt namn och kontaktuppgifter när du skriver till tidningen, men du kan välja att underteckna med en signatur, t.ex. "upprörd Märstabo". Då är signaturen det enda som publiceras i tidningen.



En insändare som följer mallen skulle då kunna se ut så här:

- (1) Mer pengar för drogfria ungdomsaktiviteter!
- (2) Kommunen bör satsa mer pengar på drogfria alternativ för ungdomar.
- (3) Då skulle problemen med alkohol och narkotika minska i kommunen.
- (4) En del säger att kommunen inte har råd, (5) men om bara en enda person räddas från att hamna i missbruk tjänar kommunen miljoner.
- (6) Därför bör kommunen öka anslaget till drogförebyggande verksamhet med 750.000 kronor nästa år.
- (7)//Annika Persson, som värnar om den drogfria ungdomen

### Inför kopplingstvång i Strandparken!

Jag är en skattebetalare i mogen ålder som gärna promenerar i Strandparken på eftermiddagar och helger. På senare år har dessa promenader ofta förstörts av otrövliga hundar som skällande och nafsande springer efter mig och andra i parken. Själv har jag inte blivit biten, men jag har sett andra bli det. En gång blev en liten pojke illa biten i foten.

Jag har också lagt märke till att djurlivet i parken blivit lidande. Harar och ekorrar var ju relativt vanliga bara för några år sedan. Nu är de nästan borta – säkert ivägjagade av hundarna.

Slutsatsen är given – hundjävlar måste koppelas om de alls ska få vara i Strandparken i fortsättningen. Jag hoppas på svar från ansvarig politiker!

Sven Ström