

Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete

FÖRFATTARE: EIJA KUYUMCU

ARTIKEL NUMMER 3/2013



SKOLPORTEN

Abstract

Syftet med denna artikel är att beskriva hur en skola genom ett förändrat arbetssätt med explicit undervisning – i form av genrebaserad pedagogik – lyckades höja elevernas resultat i nationella ämnesprov och öka andelen elever som nådde kravnivån. Positiva exempel på pedagogiskt utvecklingsarbete efterfrågas på många skolor där resultaten har stagnerat och ligger under riksgenomsnittet. I det avseendet kan artikeln vara inspirerande för andra skolor med motsvarande svårigheter och ge en hel del idéer till ett pedagogiskt utvecklings- och förändringsarbete.

Artikeln bygger på material som samlades in i samband med en utvärdering av implementeringen av det genrepedagogiska arbetssättet i den aktuella skolan. Olika metoder användes för de olika delarna av utvärderingen och bestod bland annat av klassrumsobservationer, en enkätstudie, intervjuer med lärare och skolledning samt analys och bedömning av elevtexter. I resultaten diskuteras vad som gjordes möjligt för eleverna att lära sig och vilka förutsättningar som var nödvändiga för att lyckas med detta pedagogiska utvecklings- och förändringsarbete.

Eija Kuyumcu arbetar vid Språkforskningsinstitutet, FoU-enheten, Personalavdelningen vid Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad.

Hon är även doktorand vid Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet.

E-post: eija.kuyumcu@stockholm.se

Denna artikel har den 16 februari 2013 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan i samarbete med Stockholms stad.

Fil dr Pernilla Lundgren har ansvarat för artikelns vetenskapliga granskning.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie.

I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:

<http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/>

Aktuell metodbok med författaranvisningar:

http://www.skolporten.se/wp-content/uploads/2012/03/UL_Metodbok_maj2011.pdf

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

Inledning	5
Bakgrund och problembeskrivning.....	6
<i>Den vetenskapliga grunden för genrebaserad pedagogik</i>	6
<i>Vad kan genrebaserad pedagogik erbjuda skolans undervisning?</i>	8
Utvärderingens genomförande	11
Resultat	12
<i>Klassrumsobservationer</i>	12
<i>Enkätundersökning</i>	12
<i>Intervjuer</i>	13
<i>Exempel på genrebaserad undervisning - tema dinosaurier</i>	14
Vad har gjorts möjligt för eleverna att lära sig?	15
<i>Bedömning av en elevtext</i>	15
<i>Resultat från Stockholms stads inspektionsrapporter</i>	17
<i>Nationella ämnesprov</i>	18
Diskussion om genrepedagogik som ett sätt att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete	20
Litteraturförteckning	21

Inledning

Det finns en livlig debatt om skolan i massmedier som ofta målar upp en bild av en utbildning i kris. Debatten handlar mest om skolans resultatutveckling där Sverige inte längre tillhör den internationella toppligan enligt de mätningar och jämförelser som görs mellan olika länder. Den nedåtgående utvecklingen har skyllts än på det ena, än på det andra, inklusive frågor om lärares utbildning och löneutveckling, segregeringen inom bostadspolitiken, det fria skolvalet och minskade socioekonomiska resurser som familjer kan få del av. Men även socialisationsmönster i barnuppfostran nämns ibland när det gäller förhållningssättet till barnlitteratur av betydelse för barnens språk- och kunskapsutveckling. I debatten hörs också röster som anser att de sjunkande resultaten beror på att Sverige har tagit emot en stor andel elever från andra länder som inte har skolans huvudsakliga undervisningsspråk, svenska som sitt modersmål. Frågan är om man ska nöja sig med sådana påståenden eller fundera ett steg vidare, nämligen hur den pedagogik borde se ut som skulle göra det möjligt för alla elever att lyckas med sitt skolarbete.

Resultaten i de svenska skolor där merparten av elever eller i vissa fall nästintill samtliga elever har ett annat modersmål än svenska ligger ofta långt under riksgenomsnittet. Geografiskt ligger dessa skolor för det mesta i bostadsområden som kan betraktas som segregerade. Sådana områden finns framför allt i storstäderna och i de större kommunerna i landet. Det bekymmersamma med den förda debatten är att den ofta utmynnar i att leta efter syndabockar snarare än att hitta lösningar. Dessutom fragmenterar den problematiken i stället för att se den ur ett helhetsperspektiv.

Den här artikeln vill lyfta fram en annan verklighet, där varken bostadssegregation, det fria skolvalet eller resursfattiga familjer utgör ett hinder för att få eleverna att lyckas med sitt lärande. Det handlar om en F-6 grundskola som satsat på kollegialt lärande och lyckats vända en nedåtgående trend till en positiv utveckling. All personal på skolan har fått kunskap om hur man kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande, ett arbetssätt som särskilt gynnar elever med svenska som andraspråk men som alla elever naturligtvis kan ha nytta av. Syftet med artikeln är att diskutera följande frågeställningar:

- Hur ser den språk- och kunskapsutvecklande pedagogiken ut som gjort det möjligt för skolans elever att lyckas med skolarbetet?
- Vad har gjorts möjligt för eleverna att lära sig?
- Vilka förutsättningar krävs för att en skola ska lyckas med ett pedagogiskt förändringsarbete?

Bakgrund och problembeskrivning

Den aktuella skolan är Knutbyskolan¹, en F-6-skola med cirka 300 elever som ligger i stadsdelen Rinkeby i nordvästra Stockholm. Elevunderlaget består av barn som i varierande grad är två- eller flerspråkiga, vilket innebär att de har minst ett annat kommunikationsspråk utöver svenska. Resultaten på de nationella proven har legat på en relativt låg nivå under många år, en omständighet som skolan delar med många andra skolor i jämförbara bostadsområden. Enligt skolans egna uppgifter var en av orsakerna till de låga resultaten det faktum att en relativt stor andel elever var nyanlända och många ännu inte hade hunnit utveckla en tillräcklig språklig och begreppsmässig grund för att språket fullt ut skulle fungera som ett medel för elevernas kunskapsutveckling och lärande. Flertalet skolledare och lärare var också överens om att något måste göras för att eleverna skulle uppnå bättre resultat, men rent konkret fanns det inte så mycket annat att tillgå än den beprövade erfarenhet som man hade tillämpat i alla år. De flesta lärarna var dessutom relativt nöjda med sitt sätt att undervisa och uppskattades också av sina elever och deras föräldrar. 2006 kom skolan i kontakt med det språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som kallas för *genrebaserad pedagogik* och ett kollegialt lärande inleddes för all undervisande personal 2007. De vetenskapliga teorier som genrebaserad pedagogik grundar sig på och vad den kan erbjuda skolans undervisning beskrivs kort i följande avsnitt. Därefter redovisas resultaten av en utvärdering som jag gjorde i samband med implementeringen av genrebaserad pedagogik i skolan. Slutligen erbjuds en reflektion över vad som har hänt med skolans resultat efter implementeringen och vilka förutsättningar i organisationen som var nödvändiga för att uppnå bättre måloppfyllelse för eleverna.

Den vetenskapliga grunden för genrebaserad pedagogik

Internationellt sett finns det flera inriktningar inom genrebaserad pedagogik, men i denna artikel tas endast den inriktning upp som ursprungligen utvecklades i Australien (Hyon, 1996). Den kallas även för Sydneyskolan² och utgör den mest utvecklade skolbildningen bland de olika inriktningarna (Johns, 2002). Namnet är en hänvisning till University of Sydney, där många av de inflytelserika forskningsprojekt som bidragit till utvecklingen av genrebaserad pedagogik har genomförts. Den brittiska lingvisten Michael Halliday har varit verksam vid University of Sydney sedan början av 1970-talet och hans teori om språkets funktioner, *den systemisk-funktionella lingvistik*, utgör grunden för språkets roll i genrebaserad pedagogik (Halliday, 1994; Halliday och Matthiessen, 2004). Denna teori betonar situationskontextens betydelse för vilket slags språk som är relevant och kommer till uttryck i ett visst

1. Skolledningen har gett sitt tillstånd att ange skolans namn.

2. När det gäller andra skolbildningar inom genreteori se exempelvis Hyon 1996; Paltridge, 2001.

kommunikativt sammanhang. Den påverkar närmare bestämt tre aspekter i språkanvändningen, nämligen *registervariablerna* för:

- 1) *ämnesfältet* för den språkliga aktiviteten eller verksamheten som pågår,
- 2) *rollerna* för och *relationen* mellan de involverade i den språkliga aktiviteten, samt
- 3) *kommunikationssättet*, det vill säga det slags språk – till exempel ett talspråkslikt eller skriftspråkslikt kommunikationssätt – som förutsätts i sammanhanget.

I analysen av texter utgår man bland annat från dessa språkliga variabler och undersöker hur textens ämnesfält gestaltas, hur skribentens roll och relation gentemot mottagare signaleras och vilka språkliga medel som används för att väva ihop texten till en sammanhängande enhet.

Pedagogiken i genrebaserad undervisning grundar sig på den ryska psykologen Vygotskys utvecklingsteorier om inläring som bland annat introducerade begreppet ”*zonen för närmaste utveckling*” (Vygotsky, 1934/1978). Den avser glappet mellan den färdighetsnivå som eleven självständigt behärskar och den nivå som utgör elevens potentiella behärskning. För att nå till den sistnämnda behöver eleven stöttning av någon som redan kan och som konkret kan visa hur man gör. Stöttningen kan också ske i form av språkliga aktiviteter eller frågor och gensvar från kamraterna. Enligt Gibbons är stöttning dock inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse (Gibbons, 2006, s. 29). Ett vida använt citat av Vygotsky som illustrerar stöttnings roll i lärandet lyder: ”Vad barnet kan göra i samarbete idag kan det göra på egen hand i morgon”. Pedagogiken i genrebaserad undervisning följer denna princip i och med att läraren konkret visar hur en uppgift görs innan eleven tar itu med den på egen hand. I det här fallet ”ledsagar” stöttningen eleverna genom den närmaste utvecklingszonen så att de uppnår sin fulla potential och självständig behärskning i målet för sitt lärande.

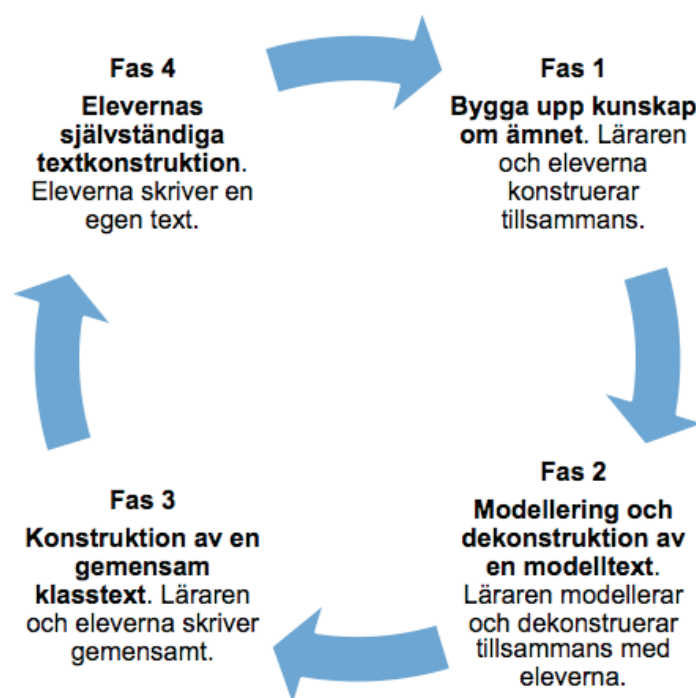
Den genrebaserade pedagogiken har också påverkats av den brittiska sociologen Bernsteins teorier om språkets sociala koder och hur de används, exempelvis i klassrumsinteraktion mellan lärare och elever (Bernstein, 1975, 1990). I sin forskning poängterar han bland annat skolans behov av synlig pedagogik – i stället för den osynliga som många elever alltför ofta upplever i undervisningen.

Universitetet i Sydney är också sedan 1980-talet ett nav för forskning om skolans textvärld, framför allt kring vilka skrivuppgifter som förekommer i olika skolämnena på olika stadier. Denna forskning har bedrivits i form av aktionsforskningsprojekt som bygger på ett samarbete mellan forskare och verksamma lärare (Rose och Martin, 2012). Projekten har haft till syfte att analysera skolans textvärld, såväl elevernas skrivuppgifter som läromedelstexter med utgångspunkt från vilket syfte de har, hur de är konstruerade och vilka grammatiska egenskaper och språkliga drag som utmärker dem. I förlängningen är också syftet att identifiera olika problemområden och utveckla nya arbetssätt som underlättar lärandet. Det begrepp som togs

i bruk för att beskriva syftet med de texter som ingick i skolans textvärld fick benämningen *genre*, alternativt texttyp (Gibbons, 2006, 2010). Martin (1986) definierade genren som ”*en stegvis, målinriktad och social process*”. Processen sker stegvis eftersom texter i allmänhet består av flera delar, exempelvis i form av stycken eller avsnitt, för att uppnå sitt syfte med budskapet. Den är målinriktad för att alla texter, både muntliga och skriftliga, har ett kommunikativt syfte. Genren är också en social process, eftersom vi människor, muntligt eller skriftligt, interagerar med varandra via de språkliga mönster som utmärker olika genrer. Det bör påpekas att genrebegreppet i det nyinförda perspektivet omfattar fler än de skönlitterära genrer som de flesta känner till från sin egen skoltid. Det nya begreppet omfattar alla slags muntliga och skriftliga texter, inklusive skolans faktatexter (läs vidare exempelvis i Gibbons, 2006; Johansson och Sandell Ring, 2010).

Vad kan genrebaserad pedagogik erbjuda skolans undervisning?

Den genrebaserade pedagogiken beskrivs mest konkret genom att presentera den undervisningsmodell som utvecklades av Callaghan och Rothery (1988) för att stödja elevernas litteracitetsutveckling i skolans ämnesundervisning i de lägre skolåren. Den har på svenska fått benämningen ”*Cirkelmodellen för undervisning och lärande*” (Kuyumcu, 2004), alternativt ”*Cykeln för undervisning och lärande*” (Hedeboe och Polias, 2008). Som framgår av namnet bygger arbetssättet på en cirkulär, cyklisk undervisningsmodell som består av minst fyra undervisningsfaser, varigenom det behandlade ämnet bearbetas utifrån olika perspektiv, se figur 1.



Figur 1. Cirkelmodellen för undervisning och lärande (efter Callaghan och Rothery, 1988).

Perspektivet i *den första fasen* utgår från en kartläggning av elevernas förkunskaper i ämnet som kan användas som grund för vidareutveckling av kunskaperna. Detta innebär att relevant kunskap om ämnet byggs upp så att eleverna får ämnesrelaterade språkliga och tankemässiga verktyg att arbeta med. Det sker med hjälp av olika elevaktiviteter som introducerar och befäster viktiga begrepp och ett ämnesspecifikt ordförråd (se vidare i Johansson och Sandell Ring, 2010; Gibbons, 2006, 2010; Kuyumcu, 2011).

Undervisningen i *fas två* fortsätter med att eleverna tillsammans med läraren analyserar och dekonstruerar en modelltext som är noggrant utvald för att kunna fungera som en förebildstext för ämnet och den textgenre som är i fokus för undervisningen. Syftet är att få alla elever i klassen att förstå innehållet och de begrepp som det uttrycks med. Analysen går ut på att klassen upptäcker vilka delar, exempelvis i form av stycken som ingår i texten och vilken slags information som framgår av dessa. Med andra ord iakttar eleverna hur den övergripande textstrukturen är konstruerad och vilka delar, så kallade genresteg, den består av (Kuyumcu, 2004). Vilka genresteg som förekommer varierar mellan de olika genrerna, eftersom deras syfte, vad de vill uppnå varierar också. Den berättande genren består exempelvis av genrestegen *orientering*, *komplikation* och *upplösning*, medan den argumenterande genren består vanligtvis av genrestegen *tes*, ett antal *argument* och en *slutsats* (se vidare exempelvis Gibbons, 2006; Johansson och Sandell Ring, 2010). Exempel på några övergripande syften för olika slags texter är att de kan berätta en historia, återge en händelse, beskriva en företeelse, instruera hur man gör något, förklara varför något sker och argumentera för en åsikt (jfr Gibbons, 2006). Dessa utgör samtidigt ett antal exempel på olika basgenrer som förekommer i skolans textvärld (se vidare exempelvis Rose och Martin, 2012, s. 128).

Under *fas två* gör eleverna också en gemensam analys av vilka ord som texten talar med och vad de har för funktion. Ämnesspecifika ord jämförs med liknande vardagsnära ord så att undervisningen skapar en länk mellan vardagliga och ämnesspecifika betydelser. Hur kunskap ”paketeras” i texten, exempelvis i form av långa nominalfraser kan synliggöras genom att dela upp sådana informationstunga textsjok i sina beståndsdelar. Andra textuella drag som klassen kan analysera under lärarens ledning är bland annat vilka ord som används för att binda ihop texten till en sammanhängande enhet, vilka verb som är vanligt förekommande i textens olika stycken och vilken tempusform som texten huvudsakligen använder sig av och varför. Detta sätt att arbeta med en förebildstext modellerar elevernas förståelse för såväl textens övergripande struktur som de språkliga drag som utmärker den. *Fas nummer två* kallas därför också för *textmodellering* (Gibbons, 2002).

Den tredje fasen i undervisningen består av en gemensam klasstext som eleverna skriver tillsammans under lärarens stöttning. Den ska handla om ett liknande tema som det behandlade ämnet och tillhöra samma genre som modelltexten. Under denna aktivitet brukar läraren agera som sekreterare och ordförande i de lägre klasserna och fånga, bekräfta och modifiera de förslag som eleverna ger i en flerstämmig dialog i klassen. Syftet är att skapa en gemensam

text som till sin struktur liknar modelltexten och som på så sätt ytterligare förstärker elevernas textförståelse och ger en konkret förebild för deras eget skrivande. Denna fas kan upprepas flera gånger vid behov.

Under *den fjärde fasen* i undervisningen skriver eleverna individuella texter i den genre som undervisningen har fokuserat på och inom det behandlade ämnesområdet (se exempelvis Kuyumcu, 2011, s.100). Elevernas individuella texter kan med fördel användas till formativ bedömning för att se hur undervisningen i fortsättningen ska utformas och vilka åtgärder som enskilda elever kan vara i behov av.

Som sammanfattning av de argument som förts fram jämförs i tabell 1 den genrebaserade undervisningen med den ”traditionella”³ undervisningen. Tabellen är av naturliga skäl generaliserande, utan att ta hänsyn till den individuella variationen bland lärare i deras undervisning. Jag är naturligtvis medveten om detta faktum, även om materialet bygger på mina klassrumsobservationer i olika sammanhang. Syftet med tabellen är att synliggöra vilka likheter och skillnader som finns mellan den genrebaserade och den ”traditionella” undervisningen. Tabellen jämför också vilka pedagogiska verktyg som används i respektive undervisningsmodell. Exempelvis framgår det att faserna 2 och 3 oftast inte förekommer i den ”traditionella” undervisningen, även om det kan finnas andra sätt att arbeta med motsvarande lärandemål.

Tabell 1: Jämförande kommentarer mellan genrebaserad och traditionell undervisning

Genrebaserad undervisning	Traditionell undervisning
Fas 1: Noggrann kartläggning av elevernas förkunskaper i det undervisade ämnet/temat görs av läraren. Speciellt fokus på elever som kan ha erfarenheter och kunskaper från andra kulturella sammanhang än från majoritetssamhället. Begrepp, termer och ämnesspecifika uttryck byggs upp med hjälp av åldersadekvata aktiviteter så att alla elever får språkliga och tankemässiga verktyg för sitt lärande och ett relevant ordförråd för att tala och skriva om ämnet.	En övergripande kartläggning av elevernas förkunskaper i ämnet/temat görs av läraren. Den har ofta fokus på erfarenheter som elever med majoritetsbakgrund har och den bekräftar därmed vad som värderas som relevanta förkunskaper. En genomgång av begrepp, termer och ämnesspecifika uttryck som antas vara nya för eleverna görs av läraren. De mest avancerade eleverna tillägnar sig dessa begrepp och ämnesspecifika uttryck, men risken finns att många elever inte hänger med.
Fas 2: Elevernas förståelse för textens innehåll och övergripande struktur modelleras med hjälp av en dekonstruktion av en modelltext. Vilken information som texten består av och hur den är organiserad analyseras i klassen under lärarens ledning och delarnas funktion i sammanhanget synliggörs från den övergripande strukturen till stycken, relevanta grammatiska drag och enskilda ord.	Eleverna läser den text som är i fokus för undervisningen. Detta kan ske individuellt eller som klassrumsaktivitet, där en elev i taget eller läraren läser högt. Okända begrepp och ämnesspecifika ord förklaras, ibland skriftligt på tavlan, men ganska ofta endast muntligt. Studiemotiverade elever har ett försprång i textgenomgången.
Fas 3: Eleverna skriver en gemensam klasstext under lärarens ledning i samma genre och om ett liknande tema som det som modelltexten handlar om, så att eleverna får en förebild för hur textens innehåll språkligt kan konstrueras och hur informationen kan organiseras. Detta arbetssätt följer Vygotskys tankar att ”vad barnen kan göra i samarbete med andra kan de snart göra på egen hand”.	En gemensam klasstext skrivs vanligtvis inte, åtminstone inte med samma syfte som i genrebaserad undervisning. Par- och smågruppsarbeten är däremot vanliga. Det förekommer också att eleverna får bekanta sig med ”bra” elevtexter som har skrivits av fjolårselever i samma ämnen för att få förebilder för sitt eget skrivande.

3. Traditionell undervisning används här som en beteckning för all annan typ av undervisning som inte är genrebaserad.

Fas 4: Eleverna är förberedda för att skriva en individuell text i samma genre och i ett liknande ämne som det behandlade temat. De har språk- och tanke-mässiga verktyg för uppgiften och explicita förebilder för sitt skrivande genom faserna för modellering och gemensam klasstext.	Eleverna förväntas ofta kunna skriva en uppgift inom det behandlade ämnesområdet/temat utan att ha fått några andra förebilder än lärarens muntliga anvisningar. Ibland ges en disposition för skrivuppgiften som anger vilka delar som ska ingå i texten.
--	---

Sammanfattningsvis kan konstateras att skillnaden mellan den genrebaserade och den ”traditionella” undervisningen är det explicita undervisningssättet som följer Vygotskys tankar om hur inläringen går till i den förstnämnda. Där förbereds eleverna explicit för att förstå textens syfte, struktur och innehåll (faserna 1-3). Först därefter anses de ha fått tillräckligt med stöttning för att kunna skriva en självständig, individuell skrivuppgift i ämnet. Syftet med all undervisning, inklusive den ”traditionella” undervisningen är naturligtvis att eleverna ska utveckla sitt språk och sina kunskaper och uppnå skolans lärandemål. Den ”traditionella” undervisningen arbetar dock i högre grad på ett sätt som kan beskrivas som *implicit*. Det innebär att den ibland tar för givet att eleverna tillägnar sig kunskap på det sätt som den förmedlas, utan att alltid ta hänsyn till de svårigheter som vissa elever, exempelvis av språkliga eller andra orsaker kan ha med undervisningen.

Utvärderingens genomförande

När Knutbyskolan hade inlett implementeringen av det genrebaserade undervisningssättet var skolledningen angelägen om att få den utvärderad av en extern utvärderare, vilket blev en halvtidsuppgift för mig under delar av läsåret 2007/2008 (se vidare en mer grundlig beskrivning i Kuyumcu, 2011). Utvärderingen hade till syfte att följa upp implementeringsarbetet och ge underlag till en bedömning av projektets styrkor och eventuella svagheter. Utvärderingen bestod av studier av skolans dokument, exempelvis projekt- och organisationsplan och statistiska uppgifter angående skolan och elevunderlaget, observationer av klassrumsundervisning, en enkätundersökning riktad till skolans samtliga lärare, djupintervjuer med ett antal lärare, projekt- och skolledning samt en insamling och analys av elevernas individuella texter i olika skolämnen och skolår. Redovisningen av resultaten av dessa delstudier inleds med en kort sammanfattning av den metod som använts i varje delstudie. Studien kompletteras med elevernas resultat i nationella ämnesprov i svenska i årskurs 3 och 6 från 2012 för att illustrera vad skolans långsiktiga utveckling ledde till. Resultaten av de olika delstudierna redovisas i det följande.

Resultat

Klassrumsobservationer

Syftet med klassrumsobservationerna var att få syn på hur den genrebaserade undervisningen tillämpades i de olika skolåren och hur lärarna anpassade undervisningen till elevernas språkliga och kognitiva förutsättningar. Klassrumsobservationerna genomfördes enligt en etnografisk forskningstradition som går ut på att iaktta processer, bevittna vad som sker och göra fältanteckningar över iakttagelserna. Dessa utgör ett underlag till en datainsamling som eftersträvar ”ett inifrån-perspektiv” som belyser de involverades – elevernas och lärarnas uppfattningar, värderingar och föreställningar om det som sker i undervisningen.

Av observationerna framgick att alla klasser arbetade med skrivundervisning enligt den genrebaserade pedagogiken, även om det fanns skillnader i djupet av tillämpningen mellan de olika klasserna. Det berodde på att lärarna hade olika förutsättningar att tillämpa pedagogiken eftersom deras förkunskaper varierande. Alla klasser arbetade samtidigt med en och samma genre under ett par veckor, anpassad till elevernas förutsättningar och intressen. Syftet med detta var att alla lärare snabbt skulle få en överblick över skolans textgenrer, med särskilt fokus på skrivundervisningen. Tillsammans med sina kollegor utbytte de idéer och utvecklade arbetssätt för att möta elevernas behov utifrån ålder och intressen. Elevernas individuella texter samlades in till en gemensam textbank och kunde användas för att analysera och bedöma resultaten. Det visade sig att de flesta eleverna tyckte om att arbeta med skrivande på det nya sättet. Även elever som knappt skrivit mer än ett par rader tidigare började skriva längre och mer avancerade texter. De flesta eleverna förbättrade också sitt sätt att skriva olika slags skrivuppgifter i skolans olika ämnen. Längre fram ges ett exempel på undervisning inom naturorientering som bygger på klassrumsobservationer. I samband med det ges också en analys och en bedömning av en elevtext.

Enkätundersökning

Enkätundersökningen hade till syfte att fånga den undervisande personalens åsikter och attityder när det gäller skolans förutsättningar för implementeringen av den nya pedagogiken. Som metod användes ett frågeformulär som all undervisande personal fyllde i. Svaren som behandlades statistiskt var avsedda att belysa processerna för implementeringen och dess resultat samt personalens reflektioner kring satsningen i stort. Nedan redovisas ett koncentrat av de resultat som enkäten producerade.

Lärarnas svar angående projektets förutsättningar och implementeringsprocesser var i stort sett positiva. Projektledarens handledning, särskilt skriftliga anvisningar och exempel, fick ett högt betyg, likaså handledningen på pedagogiska forum. Attityderna till projektets genomförande var

också genomgående positiva; lärarna menade att de fick nya insikter om elevernas språk- och literacitetsutveckling. En mindre positiv kommentar var dock att det krävdes en stor arbetsinsats av lärarna innan de kunde tillämpa arbetssättet fullt ut i sin egen undervisning.

När det gäller elevernas resultat i lärande gick svaren i olika riktningar. Majoriteten av lärarna var nöjda med de resultat som eleverna visade i den genrebaserade undervisningen, medan en ganska stor andel var mer tveksamma och en liten minoritet direkt missnöjd. När det gäller lärarnas eget lärande efterlyste en fjärdedel av de svarande bättre förkunskaper i genrebaserad pedagogik. Många ansåg sig behöva kompetensutveckling i form av workshops, kurser, föreläsningar, auskultation hos kollegor med mera. Merparten av lärarkåren ansåg sig ha fått nya idéer för sitt sätt att undervisa, medan en fjärdedel var tveksam och en liten minoritet hade direkt motsatt uppfattning och var därmed nöjda med sitt gamla sätt att undervisa. Av svaren framgick dock ett växande intresse och en motivation för genrebaserad pedagogik och majoriteten av lärarna önskade att denna pedagogik skulle permanentas som skolans pedagogiska profil.

Intervjuer

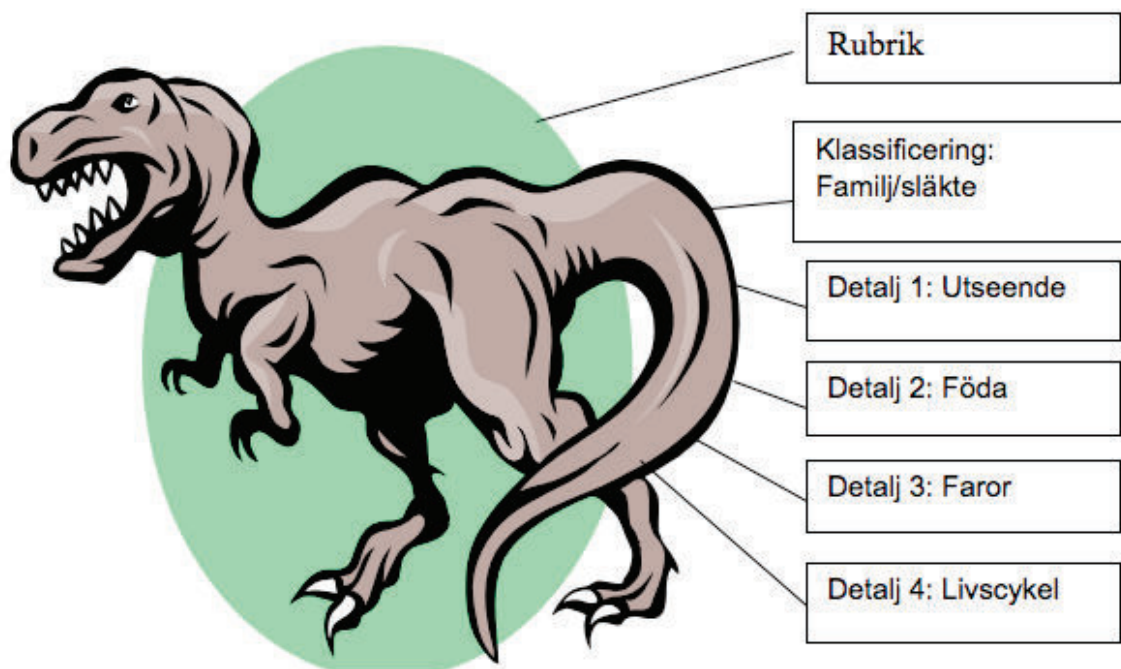
Syftet med intervjuerna var att få reda på hur lärare, projektledaren och skollädaressen upplevde implementeringen av den genrebaserade pedagogiken på ett djupare plan än vad som framgick av svaren i enkätundersökningen. Urvalet av de intervjuade lärarna gjordes med utgångspunkt från kännedom om lärarnas inställning till den nya pedagogiken, som de ibland omedvetet hade signalerat i samband med klassrumsobservationer eller informella samtal i lärarrummet. Principen var att fånga många olika röster, både entusiastiska och kritiska. Intervjuerna utgick från tio diskussionspunkter som lärarna fick några dagar i förväg för att kunna förbereda sig. Intervjuerna tog cirka en timme per person och spelades in, av vilka väsentliga delar transkriberades. Resultaten presenteras här i en kort sammanfattning.

De positiva effekterna av genrebaserad undervisning som rapporterades av majoriteten av de intervjuade lärarna gällde framför allt elevernas språk- och kunskapsutveckling och skrivförmåga. De ansåg att eleverna skrev längre och utförligare texter än tidigare och hade ett klart innehåll på grund av att de använde för ämnet relevanta ord och lärde sig att ordna informationen logiskt i olika stycken. Men det fanns också en del motsatta åsikter; några ansåg att den genrebaserade skrivundervisningen styrde elevernas skrivande för mycket och gjorde skrivundervisningen mindre kreativ. Vad lärare i de fallen menade var att lektionerna blev tråkigare i och med att eleverna skulle anpassa sitt skrivande till givna ”skrivmallar”. En svårighet under implementeringsfasen som togs upp av flera lärare var också den tidsram som klasserna fick ägna sig åt en viss genre. Flera kände sig stressade och bundna av deadlines för att lämna in elevernas självständiga texter. Samtidigt upplevde många att de halkade efter med sitt undervisningsuppdrag enligt kursplanerna, vilket skapade frustration.

Exempel på genrebaserad undervisning - tema dinosaurier

Låt oss se hur en klass i årskurs 3 arbetade med temat dinosaurier, ett ämne som eleverna själva hade önskat. Beskrivningen bygger på klassrumsobservationer, en intervju med de två undervisande lärarna och insamling av undervisningsmaterial och elevtexter. Undervisningen utgick från de fyra faserna i cirkelmodellen för undervisning och lärande, vars första fas gick ut på att utveckla det ämnesspecifika språket som kunskaper och fakta om dinosaurierna byggde på. Eleverna behövde därför tillägna sig de begrepp som dessa urtdidsdjur beskrevs med, bland annat i barnens faktaböcker. Språk- och kunskapsutvecklingen skedde parallellt så att eleverna lärde sig nya begrepp samtidigt som de lärde sig att använda dem språkligt i olika slags aktiviteter (se vidare i Gibbons, 2006).

I nästa undervisningsfas läste klassen några faktaböcker om dinosaurier och diskuterade vad de fick reda på. En text om en dinosaurieart valdes ut som en modelltext som skulle utgöra en förebild för elevernas eget skrivande. Modelltexten analyserades tillsammans med eleverna på flera nivåer, med början på den textövergripande nivån, då elevernas uppmärksamhet riktades på textens syfte, vad den ville uppnå. Faktaböcker som beskriver specifika dinosaurier är genremässigt *beskrivande informationsrapporter*. Dessa presenterar olika fakta om dinosaurien i fråga genom att strukturera informationen i olika stycken. Eleverna iakttog vilken slags information som fanns i varje stycke som texten bestod av. I beskrivande informationsrapporter utgörs genrestegen i regel av en klassificering och ett antal fakta om djuret vilket kan illustreras med följande figur:



Figur 2. Beskrivande informationsrapport: klassificering och faktadetaljer (Kuyumcu, 2011).

Utöver den övergripande textstrukturen behöver eleverna också diskutera vilka grammatiska drag som utmärker texten och rikta uppmärksamheten på det specifika ordförrådet, det vill säga benämningar på fakta och företeelser, processer och omständigheter. De nyförvärvade kunskaperna repeteras med hjälp av meningsfulla övningar (se exempelvis Gibbons, 2006).

När eleverna hade tillägnat sig tillräckliga grundkunskaper om dinosaurierna skrev klassen en gemensam text om en dinosaurieart. Modelltexten som eleverna hade studerat tidigare kom nu till användning genom att ha den som en förebild att jämföra med. Eleverna turades om att föreslå hur man skulle inleda texten och vilka fakta som skulle tas med i beskrivningen. Läraren diskuterade med eleverna vilka uttryck och meningar som var lämpliga för att fortsätta texten som läraren skrev på ett blädderblock. Efter denna gemensamma klasstext om en dinosaurie skulle eleverna nu välja var sin egen dinosaurieart att skriva en självständig text om.

Vad har gjorts möjligt för eleverna att lära sig?

Bedömning av en elevtext

En elevtext presenteras här som ett exempel på den språkliga och kunskapsmässiga utveckling som eleverna fick del av i undervisningen. Den är inte den bästa elevtexten utan utgör ett genomsnittligt exempel på de individuella dinosaurietexterna inom detta tema. I utvärderingsrapporten analyserades och bedömdes cirka 30 av elevernas individuella texter inom olika genrer och temaområden (Kuyumcu, 2011). Analysen kan beskrivas som en diskursanalys som används inom den systemisk-funktionella lingvistik för att analysera olika slags texter, däribland elevtexter (Martin och Rose, 2008; Martin och Rose, 2007). I den genomförda analysen anges textens övergripande struktur med hjälp av genresteg i den vänstra kolumnen (klassificering och fakta). Den specifika information som varje genresteg innehåller framgår av den högra kolumnen (se tabell 2). Därefter analyseras grammatiska och språkliga drag som kännetecknar elevens beskrivande informationsrapport.

Av analysen framgår att eleven använder sig av den vanligt förekommande strukturen för beskrivande informationsrapporter för att beskriva dinosauriearten: klassificering och ett antal faktadetaljer. Av den högra spalten framgår vilken information som eleven tar med inom varje genresteg. När det gäller grammatiken har beskrivande informationsrapporter ofta komplexa nominalfraser, speciellt i efterställd position. Dessa kan ha en predikativ funktion eller fungera som beskrivningar av omständigheter, då inledda med en preposition. I den analyserade texten har komplexa nominalfraser kursiverats och i omständigheterna har prepositionen strukits under. Eleven har skapat komplexitet med hjälp av långa nominalfraser, ett kännetecknande drag för genren som eleven tillägnat sig. Introduktionen av och syftningen

tillbaka till presenterade innehållsord följer svenskans regler för bestämdhet och varieras med hjälp av korrekta pronomen. Textbindningen mellan satser och meningar har inte så många sambandsmarkörer, utan textens meningar länkas samman mest implicit, även det ett karaktäristiskt drag för beskrivande informationsrapporter. Några sambandsord som ändå används består av det additiva *och*, det konsekutiva *så*, det adversiva *men* och det kausala *eftersom*. Huvudordet i ämnet, *Brachiosaurus* (eller pronomen som syftar på det), utgör oftast utgångspunkten för meningen, en temaprogession som är vanligt förekommande i beskrivande informationsrapporter. De tempusformer som eleven använder växlar mellan presens, preteritum och perfekt, beroende på presenterade fakta. Dinosauriearten beskrivs helt korrekt i preteritum, tidlösa sanningar i presens och företeelser i det förgångna med en relation till nutiden i perfektform. Karaktäristiskt för informationsrapporter är också att verben består av *relationella processer*, exempelvis av *ha-*, *vara-* och *bli-*verb, här markerade i fetstil, särskilt när det gäller beskrivning av utseende och egenskaper.

Denna exempeltext visar att eleven har tillägnat sig ett språk och ett uttryckssätt som passar i sammanhanget, samtidigt som eleven har utvecklat sina kunskaper om ämnet. Detta framgår av att ämnesfältet gestaltas med ett relevant, ämnesspecifikt språk och att kommunikations-sättet är sakligt och objektivt så som förväntas av en faktatext. Elevens roll och relation till potentiella mottagare kan beskrivas som en expertroll som går ut på att ha specialkunskap om ämnet. Analysen av elevens beskrivande informationsrapport om *Brachiosaurus* framgår av tabell 2.

Tabell 2. Analys av en elevs beskrivande informationsrapport om en dinosaurieart.

Genresteg	Rubrik: <i>Brachiosaurus</i>	Information om
Klassificering	<i>Brachiosaurus</i> var ett kräldjur. <i>Ett annat ord är</i> reptil. Reptiler kan inte flyga	Familj/släkte, definition av reptil
Detalj 1: Utseende	<i>Brachiosaurus</i> var den största dinosaurie som någonsin funnits. Den vägde lika mycket som 20 elefanter och var 12 meter hög. Halsen var lång och den hade sina näsborrar <u>uppe</u> på huvudet. <i>Brachiosaurus</i> liknade en jätte giraff.	Storlek, vikt, höjd och andra egenskaper i jämförelse med andra djur
Detalj 2: Utbredning	Den levde tillsammans <u>med</u> andra <i>Brachiosaurusar</i> i flock. Forskarna har hittat fossiler i Afrika, Nordamerika och Europa. De tror att <i> dessa dinosaurier</i> levde <u>för</u> 150 miljoner år <u>sedan under</u> juraperioden.	Levnadsvanor, plats och tid
Detalj 3: Föda	Denna dinosaurie var växtätare och den behövde äta 200 kg <u>om</u> dagen för att bli mätt. Den hade ju en lång hals så den nådde <u>ända upp till</u> trädkropparna där det fanns mycket att äta.	Matvanor Förutsättningar för att nå till maten

Detalj 4: Faror	Brachiosaurus hade inte så många fiender men Tyrannosaurus rex var en fiende. Den kunde försvara sig <u>med sin svans</u> .	Fiender och försvar
Detalj 5: Livscykel	Eftersom Brachiosaurus var en reptil lade den ägg. Äggen var hårda och kunde vara mellan 20 till 40 stycken. Det tog <u>lika lång tid</u> för äggen att kläckas och det berodde på hur stora djuren var. Normalt tog det <u>omkring</u> en månad för äggen att kläckas.	Ägg, kläckning

På grundval av en enda exempeltext kan det vara svårt att bilda sig en uppfattning om den positiva utveckling som har skett avseende elevresultat i den aktuella skolan. Resultat från Stockholms stads inspektionsrapporter och nationella ämnesprov från 2012 bekräftar också att en positiv utveckling har skett. Några resultat från dessa inspektionsrapporter och nationella ämnesprov i svenska som andraspråk presenteras här som ytterligare exempel på en positiv utveckling.

Resultat från Stockholms stads inspektionsrapporter

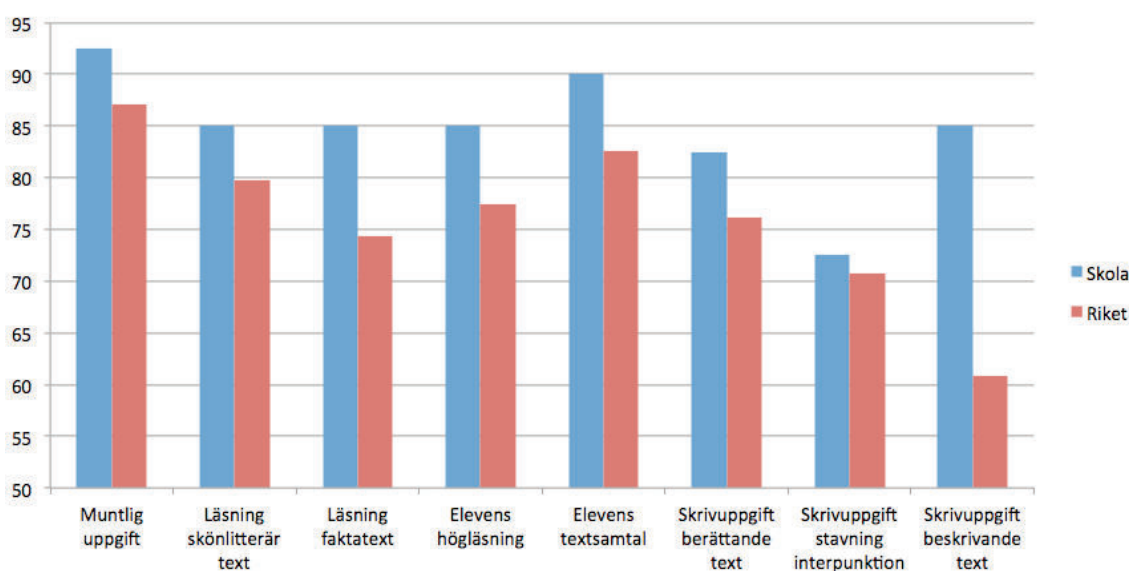
I en rapport från Utbildningsförvaltningens inspektion av Knutbyskolan 2006 framhölls att det var nödvändigt för skolan att ständigt föra återkommande samtal och diskussioner kring skolans kunskap och kunskapskvalitet. Planerade och strukturerade bedömningsdiskussioner ansågs då förekomma endast i en begränsad omfattning. Det saknades också en gemensam diskussion i ett F-6 perspektiv om hur olika ämnen bidrog till helheten och vad som hade gjorts eller kunde göras för att förbättra måluppfyllelsen (Enheten för inspektion, Förvaltningsavdelningen, Utbildningsförvaltningen, 2006, s. 12).

I inspektörernas utvärderingsrapport av Knutbyskolan 2012 framhålls däremot att skolan har haft en positiv utveckling de senaste åren. En starkt bidragande orsak till denna utveckling ansågs vara skolledningens och personalens engagemang kring den genrebaserade pedagogiken som implementerats i skolans undervisning. Den anses ha gett lärarna ökad medvetenhet och kompetens kring elevernas språkutveckling. Enligt rapporten har lärarna samtidigt upplevt att de blivit styrkta i sin professionella roll och utvecklat sin didaktiska kompetens. Eleverna i sin tur har upplevt att Knutbyskolan har blivit en skola ”på riktigt”, vilket syns i deras kunskapsresultat och den studiero och arbetsklimat som råder i klassrummet och på skolgården (se vidare Utbildningsförvaltningen, Uppföljningsenheten, Tillhandahållaravdelningen, 2012). Det aktuella läget för Knutbyskolan 2012 är enligt denna rapport att brister i diskussioner kring skolans kunskap och kunskapskvalitet har åtgärdats, vilket enligt rapporten även syns i skolans resultat från nationella ämnesprov, varav här ges ett par exempel (se vidare Skolverket 2012 <http://sir.is.skolverket.se/>).

Nationella ämnesprov

De nationella proven som genomförs i grundskolans årskurser 3 och 6 är avsedda att ge lärarna stöd i att analysera och bedöma om eleverna har nått uppställda mål i kursplanerna samtidigt som proven kan ge underlag för diagnostisering och uppföljning av elevers kunskaper. Ämnesproven i årskurs 3 prövar mot målen i matematik, svenska, alternativt svenska som andraspråk (Se Skolverket 2012 <http://siris.skolverket.se/>). Ämnesproven i årskurs 6 prövar mot målen i engelska, matematik och svenska. Proven är obligatoriska och genomförs under våren varje år. Resultaten kan användas i formativ bedömning för att planera för den fortsatta undervisningen.

När det gäller ämnesprovet i svenska har samtliga elever i årskurs 3 och 6 bedömts utifrån kriterierna för svenska som andraspråk och relaterats till motsvarande statistiska uppgifter på riksnivå. Det framgår att Knutbyskolans elever i årskurs 3 i samtliga delprov ligger högre än andel elever totalt i riket (se Figur 3).

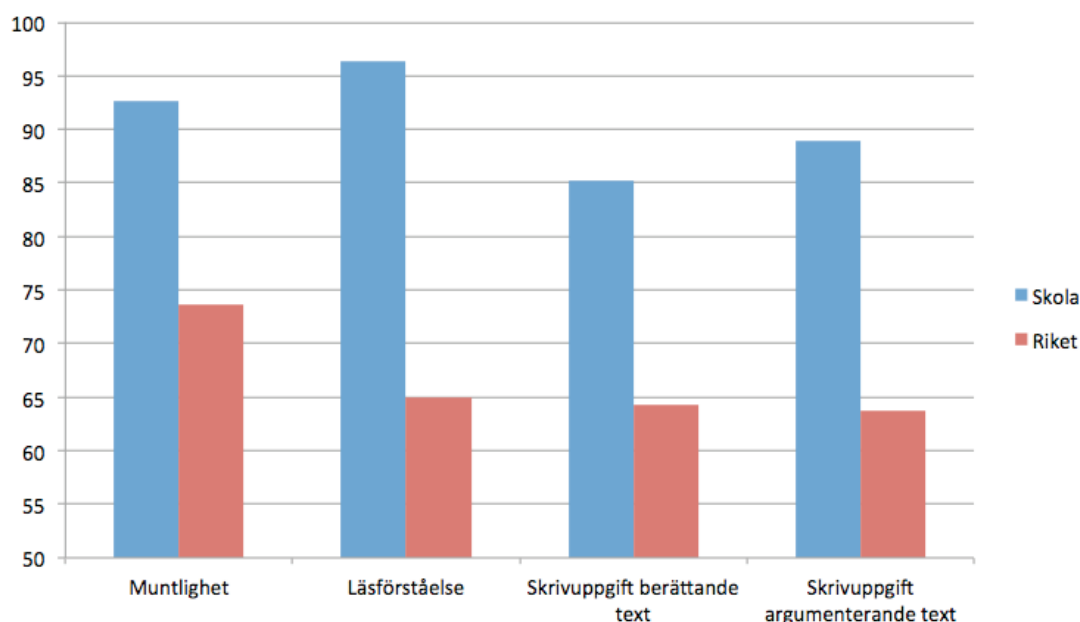


Figur 3. Andel elever som uppnått kravnivån i olika delprov i nationellt ämnesprov i svenska som andraspråk 2012 i åk 3 samt relationen mellan elever på skolan som uppnått kravnivån av samtliga elever jämfört med riket.

Av figur 3 framgår att i samtliga delprov ligger Knutbyskolans elever i åk 3 högre än eleverna totalt i riket: Muntlig uppgift (Knutbyskolan 92,5 % mot 87,1 % i riket), Läsning skönlitterär text (Knutbyskolan 85,0 % mot 79,7 % i riket), Läsning faktatext (Knutbyskolan 85,0 % mot 74,4 % i riket), Elevens högläsning (Knutbyskolan 85,0 % mot 77,5 % i riket), Elevens textsamtal (Knutbyskolan 90,0 % mot 82,6 % i riket), Skrivuppgift berättande text (Knutbyskolan 82,5 % mot 76,2 % i riket), Skrivuppgift stavning, interpunktion (Knutbyskolan 72,5 % mot

70,8 % i riket) och Skrivuppgift beskrivande text (Knutbyskolan 85,0 % mot 60,9 % i riket). Intressant är också att pojkarna i Knutbyskolan har nått kravnivån med något högre resultat än flickorna.

Knutbyskolans resultat på ämnesprov i svenska som andraspråk i årskurs 6 framgår av Figur 4:



Figur 4. Andel elever som klarat olika delprov i nationellt ämnesprov i svenska som andraspråk 2012 i åk 6, samt relationen mellan elever på skolan som uppnått kravnivån av samtliga elever jämfört med riket.

Av Figur 4 framgår att i samtliga delprov i svenska som andraspråk har Knutbyskolans elever även i åk 6 högre resultat än eleverna totalt i riket: "Muntlighet" (Knutbyskolan 92,6 % mot 73,6 % i riket), "Läsförståelse" (96,3 % mot 65,0 % i riket), "Skrivuppgift berättande text" (Knutbyskolan 85,2 % mot 64,3 % i riket) och "Skrivuppgift argumenterande text" (Knutbyskolan 88,9 % mot 63,7 % i riket).

De slutsatser som kan dras av de nationella ämnesproven bekräftar att Knutbyskolan har genomgått en positiv utveckling som kan tas som ett exempel på att det går att förbättra elevernas måluppfyllelse, även i skolor där elevunderlaget i hög utsträckning består av barn och ungdomar som har svenska som andraspråk. Det sker genom att förbättra undervisningens kvalitet och lärarnas yrkeskompetens, så att lärarna blir medvetna om hur de bäst kan stötta elevernas språkutveckling parallellt med deras kunskapsutveckling.

Diskussion om genrepedagogik som ett sätt att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete

Det är givetvis mycket positivt att en skola med oddsen emot sig tar tag i problemen och genomför ett pedagogiskt utvecklingsarbete med fokus på elevernas språk- och kunskapsutveckling samt litteracitetsutveckling. Knutbyskolan hade goda förutsättningar att lyckas med utvecklingsarbetet tack vare att skolan hade konkreta mål, riktade mot ett särskilt utvecklingsområde. Skolan hade också hittat en pedagogisk verktygslåda med språk- och kunskapsutvecklande verktyg i form av en särskild form av explicit undervisning. Att skolledningen såg till att upprätta en lärande organisation för kollegialt lärande för all undervisande personal bidrog i högsta grad till ett lyckat genomförande. Skolledningen stod också bakom utvecklingsarbetet och höll fast vid dess övergripande mål. En avgörande faktor var också att skolan tog tillvara den kompetens som projektledaren hade genom fortbildning inom genrebaserad pedagogik. Hon fick därmed en central roll i utvecklingsarbetet med hänsyn till sina kunskaper. För det kollegiala lärandet tillsattes en pedagogisk utvecklingsgrupp som fungerade i nära samarbete med projektledaren. Den bestod av en grupp lärare som fick kompetensutveckling i genrebaserad undervisning och därefter till uppgift att handleda sina kollegor vid de pedagogiska forum där all undervisande personal, uppdelad i mindre arbetsenheter, fick handledning varannan vecka. Under arbetets gång blev det tydligt att ett pedagogiskt utvecklingsarbete kräver långsiktighet och tålamod och aldrig kan åstadkommas med hjälp av någon ”quick fix”. Bakslag i resultatutvecklingen kan också vara vanliga och ibland kan resultaten försämrans innan de signifikant förbättras. Vilka resultat som det kollegiala lärandet kan uppnå beror på hur man lyckas få skolans lärare att engagera sig i samarbetet kring gemensamma mål.

Resultaten av enkätundersökningen och lärarintervjuerna visade att majoriteten av lärarna var positiva till den genrebaserade undervisningen och kunde se en positiv utveckling hos sina elever. Av klassrumsobservationerna framgick att det fanns en viss skillnad i lärarnas tillämpning av pedagogiken. Lärare som genom sin kompetensutveckling var mer insatta i den genrebaserade undervisningsmodellen tillämpade pedagogiken på ett djupare plan, vilket i sin tur påverkade elevernas lärande, bland annat kvaliteten på deras skrivuppgifter. En del lärare arbetade med en yttligare och mer förenklad modell av pedagogiken, där huvudsyftet verkade vara att få eleverna att skriva sina texter enligt den övergripande strukturen, ”textmallen” som den kallades av somliga. I sådana fall fick ofta textens genrestruktur dominera över dess innehåll och undervisningen blev instrumentell (se även Sellgren, 2011).

Artikeln synliggör förhoppningsvis potentialen i den språk- och kunskapsutvecklande pedagogiken, varav den genrebaserade undervisningen endast är ett exempel bland flera andra

modeller. Det är också viktigt att ha kritiska synpunkter på denna undervisning och se upp med fallgroparna. Dessa kan bestå av att skrivandet blir alltför tekniskt, om undervisningen ensidigt fokuserar på textens struktur i stället för dess innehåll. Eller om färdiga mallar och textkonventioner blir alltför dominerande på bekostnad av elevernas kreativitet eller om textens språkliga drag och grammatiska fenomen får en alltför dominerande roll i undervisningen. Eftersom läraren också har en central roll i undervisningen är det också lätt att undervisningen blir alltför lärarledd.

Den genrebaserade pedagogikens potential utgörs av att den ger tydliga mål för lärandet. Eleverna känner till vad de ska göra, varför och hur. Undervisningen, lärandet och bedömningen styrs av samma mål och eleverna får en konkret uppfattning av hur en lyckad skrivuppgift i olika genrer ser ut. Men precis som alla andra pedagogiska undervisningsmodeller påverkas även den genrebaserade undervisningen av hur den genomförs i varje enskilt klassrum. En möjlighet till pedagogiska diskussioner, erfarenhetsutbyte och kompetensutveckling i ett kollegialt lärande ger ökade möjligheter att tillämpa pedagogiken på ett kreativt sätt.

Litteraturförteckning

- Bernstein, B. (1975), *Towards a Theory of Educational Transmissions. Class Codes and Control*, Vol. 3. London and Boston: Routledge.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*, Vol. 4. London and NY: Routledge.
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988), *Teaching Factual Writing: A Genre Based Approach*. NSW Department of Education, Sydney, Au.
- Christie, F. and Derewianka, B. (2008), *School Discourse*. London & New York: Continuum.
- Utbildningsförvaltningen Stockholm stad (2006), *Rapport från inspektion Knutbyskolan 16/1 – 27/1 2006*. Enheten för inspektion, Förvaltningsavdelningen.
- Gibbons, P. (2010), *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2002), *Scaffolding language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Halliday, M.A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*. (2nd ed.). London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. and Matthiessen, Chr. M. I. M. (revised by Matthiessen, Chr. M. I. M.) (2004), *An Introduction to Functional Grammar (Third Edition)*. London: Hodder Education. Part of Hachette Livre UK.

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

Holmberg, P.(2010), *Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik*. I: Olofsson, M. (Red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk och Stockholms universitets förlag.

Holmberg, P. & Karlsson, A-M (2006), *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hyon, S. (1996), *Genre in three traditions: Implications for ESL*. *TESOL Quarterly*, 30, 693-722.

Johansson, B. (2009), *Den australiska genrepedagogiken - en kort sammanfattning*. I: Axelson, M. (red.), *Många trådar in i ämnet - genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. www.pedagogstockholm.se

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010), *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Johns, A. M. (2002), *Introduction: Genre in the Classroom*. In: Johns, A.M. (Ed.) *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kuyumcu, E. (2011), *Utvärdering av Knutbyprojektet. Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. www.pedagogstockholm.se

Kuyumcu, E. (2004), *Genrer i skolans språkutvecklande arbete*. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Martin, J.R. (1986), *Intervening in the process of writing development*. In: Painter, c. & Martin, J.R. (Eds.), *Writing to Mean: teaching genres across the curriculum*. Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9), pp. 11-43.

Martin, J.R. & Rose, D. (2008), Genre Relations. Mapping Culture. London & Oakville: Equinox.

Martin, J.R. & Rose, D. (2007), Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause. (Second Edition). London & NY: Continuum.

Paltridge, B. (2001), Genre and the Language Learning Classroom. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Rose, D. & Martin, J.R. (2012), Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. Sheffield, U.K.: Equinox.

Sellgren, M. (2011), Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO. Licentiatuppsats I tvåspråkighetsforskning. Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet. <http://www.andrasprak.su.se/>

Skolinspektionen (2012), Riktad tillsyn av bedömning och betygssättning hos skolor med stora avvikelser vid omrättning av nationella prov. Rapport 2012-03-30. Dnr 401-2011:6059.

Skolverket (2012), Grundskolan – Resultat på ämnesprov i årskurs 3. Vald organisation Stockholm Knutbyskolan. <http://sirir.skolverket.se/>

Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad. Av Bernhardt, S., Flodmark, J. & Valenti, A-C. (2012), Utvärdering av Knutbyskolan. Förskoleklass, grundskola, fritidshem och fritidsklubb. Uppföljningsenheten, Tillhandahållaravdelningen.

Vygotsky, L. (1934/1978), Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Cambridge University press.

