

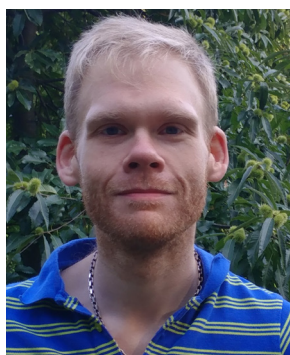
Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv

R Walldén

Sammanfattning

Artikeln undersöker hur fem skrivpedagogiska läromedel för grundskolan instruerar om genrestrukturer, logiska samband och värderande beskrivningar. Den ger också teoretiska redskap för att belysa relationen mellan form och funktion i undervisning om genrer. Analysen skedde genom att relatera de aktuella språkliga områdena till relevanta systemisk-funktionella och genreteoretiska kategorier. Resultatet visar en svag koppling mellan form och funktion i läromedlens instruktioner, där beskrivningarna av genrestrukturer ofta är antingen för vaga eller för specifika för att kunna användas effektivt inom de aktuella genrerna. Läromedlen instruerar om logiska samband i sammanhang de inte behövs, medan instruktioner om resurser för värderande beskrivningar begränsar sig till adjektiv. Ett kunskapsbidrag från artikeln är att visa hur den funktionella basen hos instruktioner kan stärkas genom att genom att anlägga ordklassöverskridande perspektiv och i högre grad beakta hur språkliga resurser motiveras av genrer och kommunikativa behov.

Nyckelord: skrivpedagogik, genrepedagogik, systemisk-funktionell lingvistik, läromedel, grundskolan



Robert Walldén är doktorand i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskola. Han skriver en avhandling om pedagogisk kommunikation och genrebaserad undervisning i grundskolans tidigare år.

Walldén

Abstract

This article investigates how five textbooks instruct about genre structures, logical connections and resources for evaluative descriptions. It also gives theoretical tools for considering the relation between form and function in teaching genre. The analysis was conducted by relating the specific linguistic areas to relevant systemic-functional and genre-theoretical categories. The result shows a weak connection between form and function in the instructions of the textbooks, where descriptions of genre structures are either too vague or too specific to be applied effectively within the relevant genres. Furthermore, logical connections are modelled in contexts where they are not necessitated, while modelling of resources for evaluative descriptions are restricted to adjectives. A contribution from the article is to show how the functional basis of instructions may be improved by greater attention to relations between linguistic resources and communicative needs, as well as by applying perspectives transcending grammatical categories.

Keywords: Writing pedagogy, Genre pedagogy, Systemic-functional linguistics, Compulsory school, Textbook

Introduktion

Denna artikel analyserar hur fem skrivpedagogiska läromedel för grundskolan instruerar om genrer och språkliga resurser. Området är angeläget att beforska i ljuset av det avtryck genrepedagogiken gör i svenska läroplaner och klassrum (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2012). Den centrala utgångspunkten hos denna pedagogik är att skriftliga genrer som värderas högt i samhället kan beskrivas språkvetenskapligt och därmed läras ut explicit i undervisningen (Ivanič, 2004; Rose & Martin, 2012). Ur ett bredare didaktiskt perspektiv ses dessutom kunskap om olika språkanvändningsmönster ofta som ett sätt att stötta läs- och skrivprocessen i olika skolämnen (jfr Skolverket, 1999; Liberg, 2003), inte minst för att skapa goda förutsättningar för andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling (Gibbons 2006; 2010; Johansson & Sandell Ring 2012). Språkliga strukturer betraktas enligt detta funktionella perspektiv på språkanvändning som *resurser* för att skapa mening (Martin 1992, ss. 3-4; Sundberg 2010). En central didaktisk fråga blir att säkra elevers tillgång till sådana resurser, genom att synliggöra dem i undervisningen (Rose & Martin 2012).

Att instruera om skriftliga genrer, tillsammans med kännetecknande språkliga mönster, har med andra ord blivit något som lärare behöver förhålla sig till i sin undervisningspraktik. Precis som andra inflytelserika "framgångsrecept" kan genrepedagogiska utgångspunkter inta varierande former när de sprids, exempelvis i läromedel, som är mer eller mindre fruktbara ur ett didaktiskt perspektiv. Här har pedagogisk forskning en viktig granskande roll, som en grund för medvetna didaktiska val. Föreliggande studie ger ett kunskapsbidrag till hur fem läromedel instruerar om genrer och språkliga resurser, och ger även teoretiska verktyg för att resonera kring relationen mellan språklig form och kommunikativ funktion. De specifika frågor som undersöks är hur läromedlen instruerar om genrestrukturer, logiska samband samt

ord med värderande funktion.

Det finns flera nationella studier som beskriver vilka genrer och språkliga utmaningar som präglar läromedelstexter inom olika ämnen, såsom historia (Olvegård, 2014), geografi (Sellgren, 2011) och biologi (Nygård Larsson, 2011). Det finns dock föga forskning om läromedel som explicit syftar till att lära ut kunskap om hur språk, inklusive genrestrukturer, används för att uppnå olika kommunikativa syften. Ur ett svenskdidaktiskt perspektiv saknas även studier om hur läromedel instruerar i olika genrer. Det är ett viktigt område för att kunna dra slutsatser kring vilket avtryck de aktuella kursplanernas genrepedagogiska strömningar lämnar.

Maria Westman (2013) använder, i en av få läromedelsstudier på området, sig av de vedertagna begreppen *formaliserad* kontra *funktionaliserad* språksyn (se exempelvis Malmgren, 1996, ss. 55-67; Bergöö, 2005, ss. 42-45) i undersökningen av två läromedel i svenska för årskurs 4. Westman kommer fram till att de belyser språkliga strukturer isolerat från kommunikativa funktioner. Med andra ord ger de uttryck för en formaliserad syn som strider mot kursplanerna funktionaliserade syn, där relationen mellan form och funktion är central. En risk med den etablerade uppdelningen mellan formaliserade och funktionaliserade perspektiv är att den begränsar utrymmet för mer nyanserade diskussioner kring hur språklig form relaterar till funktion. Utifrån de aktuella kursplanerna framstår det istället som mer angeläget att granska i *vilken utsträckning* olika sätt att instruera om genrer och språkliga resurser kan anses funktionella. Detta bidrar föreliggande studie med kunskap om, genom analyser på systemisk-funktionell språklig grund.

Material, metod och teoretisk bas

Studien analyserar de resurser för språkanvändning som följande fem läromedel (tabell 1) instruerar om i samband med skrivandet i olika genrer. Analysen inkluderar inte lärarhandledningar, utan fokuserar läromedlens meningserbjudanden till eleverna.

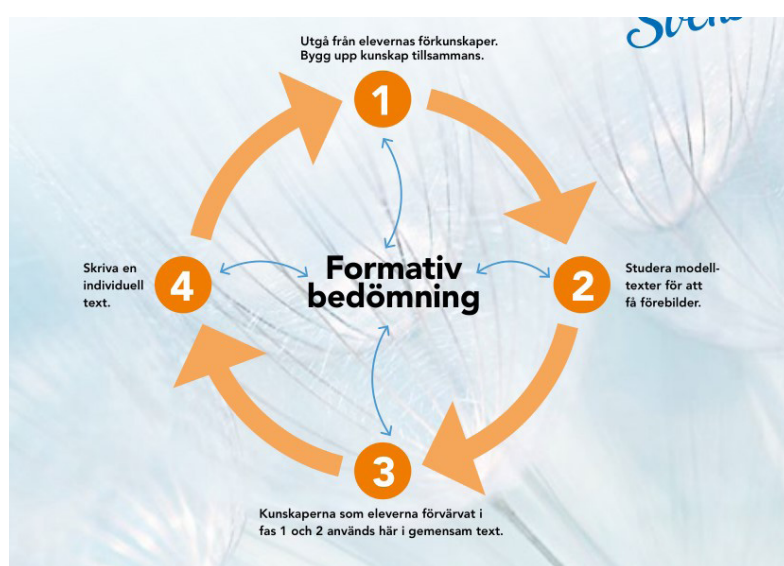
Titel	Ämne	Årskurs	Utgivning
<i>Fixa texten! 1</i>	svenska och svenska som andraspråk	7-9	2009, sedan omtryckt för Lgr 11
<i>Genrekoden Skriva</i>	svenska	7-9	2009
<i>Klara svenskan Tala Läsa Skriva</i>	svenska och svenska som andraspråk	4	2015
<i>Kontakt Huvudbok 1</i>	svenska och svenska som andraspråk	7-9	2014
<i>Ordvalen: Skriv i genrer NO & SO</i>	natur- och samhällsorienterande ämnen	F-6 ¹	2014

Tabell 1. Analyserade läromedel.

Dessa böcker valdes ut eftersom samtliga har ett tydligt fokus på olika skriftliga genrer. I *Fixa texten!*, *Genrekoden*, *Klara svenskan* och *Ordvalen* utgör olika skriftliga genrer själva strukturen för böckerna, medan *Kontakt* har ett bredare anslag som även innefattar avsnitt för muntliga och filmiska genrer, källkritik, språkhistoria och

Walldén

allmän skriftlig färdighet. *Ordvalen* skiljer ut sig dels genom att vända sig till natur- och samhällsvetenskapliga ämnen istället för svenska/svenska som andraspråk, dels genom att vara ett komplement till textböcker i dessa ämnen snarare än ett komplett basläromedel. Perspektivet på genre är sedan något olika bland läromedlen. *Klara svenskan* och *Ordvalen* använder benämningar som argumenterande, förklarande och återberättande texter, vilket överensstämmer med genrepedagogikens klassifikation av genrer utifrån språkliga kriterier (se exempelvis Paltridge, 2002; Nyström, 2000). Dessa kan alternativt benämnas texttyper (Nyström, 2000; Paltridge, 2002) eller basgenrer (Holmberg, 2010). Noteras bör att *Klara svenskan* dessutom marknadsför sig med den välkända genrepedagogiska cirkelmodellen, där genomgångar och gemensam konstruktion av modelltexter föregår elevernas egna skrivande (se exempelvis Johansson & Sandell Ring, 2012, s. 31) (figur 1).



Figur 1. Genrepedagogisk cirkelmodell från *Klara svenskan*s marknadsföring på förlagets webbplats.

Läromedlen för högstadiet tenderar istället att definiera genrer utifrån de sammanhang de ingår i, vilket resulterar i benämningar som debattartiklar, insändare, och sagor. Samtliga läromedel utger sig dock för att beskriva hur språkbruk anpassas till olika kommunikativa syften, i enlighet med det genrepedagogiska perspektiv som även är påtagligt i gällande kursplaner (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2012, jfr Skolverket, 2011). Även om individuella egenskaper hos läromedlen stundtals lyft fram i analysen är det huvudsakliga syftet inte att jämföra dem, utan att ta ett mer samlat grepp om hur de instruerar om språkliga resurser i relation till skrivandet i olika genrer.

För att analysera hur läromedlen instruerar om genrer och språkliga resurser har Martins genreteori använts. Enligt denna ses genrer som sociala, målinriktade processer som når sin fullbordan genom att röra sig genom bestämda steg (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008). Detta resulterar i olika genrestrukturer, som återspeglar återkommande mönster för språkanvändning på kulturell nivå. Det är denna språkliga

teori som underbygger de genrepedagogiska interventioner som sedan 80-talet har gjorts i Australien (Rothery, 1996; Rose & Martin, 2012), och som nu rekontextualiseras i svensk undervisningspraktik (Johansson & Sandell Ring, 2012; Johansson, 2009; Kuyumcu, 2011; Sellgren, 2011; Bergh Nestlog, 2017). I tabell 2 exemplifieras genrestrukturer och kommunikativa syften från genrer som finns i läromedlen, utifrån det nämnda genreteoretiska ramverket.

Genre	Syfte	Steg
Återgivning	Återberätta händelser.	Orientering Händelseförlopp
Narrativ	Lösa en komplikation i en berättelse.	Orientering Komplikation Lösning
Förklaring	Förklara en sekvens, alternativt orsak/verkan.	Fenomen Förklaring
Instruktion	Hur man utför experiment och observationer.	Syfte Utrustning Steg
Beskrivning	Klassificera och beskriva ett fenomen	Klassifikation Beskrivning
Argument	Argumentera för en åsikt.	Tes Argument Återupprepning
Recension	Utvärdera ett litterärt, visuellt eller musikaliskt verk.	Kontext Beskrivning Omdöme

Tabell 2. Genrens syften och stegstrukturer, enligt Martin och Rose (2008).

Genrestegen är i Martins teori starkt kopplade till texters övergripande kommunikativa syften. **De** beskrivs som avgörande för att texter ska betraktas som kompletta av sina mottagare (Martin, 1992, ss. 502-503). En narrativ text utan komplikation förlorar sin poäng, medan en argumenterande text utan en avslutande återupprepning eller förstärkning av argument blir hängande i luften. Genresteg ska inte förväxlas med en texts *faser*, som kan beskriva texters strukturer på mer detaljerad nivå (Martin & Rose, 2008, ss. 143-144). De är knutna till de specifika förhållanden eller händelseutvecklingar som beskrivs i texter, med andra ord till texters varierande *fält*, och kan således inte generaliseras på samma sätt som stegstrukturer.

Det är centralt att påpeka att genrens syften och stegstrukturer endast utgör en del av Martin teori. Den vilar även på *registeranalys*, som rör hur språkanvändningen relaterar till den aktuella situationen (Halliday & Mathiessen, 2014, ss. 77-80; Martin & Rose, 2007, s. 278). Denna typ av analys beskriver språkliga resurser för att representera erfarenhet (*ideationell metafunktion*), bygga och upprätthålla sociala relationer (*interpersonell metafunktion*) och reglera informationsflöden (*textuell metafunktion*). Martins version av registeranalys består av sex olika diskurssemantiska system (Mar-

Walldén

tin & Rose, 2007), som beskrivs i nedanstående tabell. De har, vid sidan om genrestruktur, utgjort analytiska kategorier för undersökningen.

	System	Metafunktion
Värdering	Resurser för värdering, inklusive hur de graderas i styrka och kopplas till olika källor.	<i>Interpersonell</i>
Ideation	Resurser för att konstruera innehållet i en diskurs, såsom typ av aktivitet och samt beskrivning och klassifikation av dess deltagare.	<i>Ideationell</i>
Konjunktion	Resurser för att tydliggöra logiska relationer mellan aktiviteter, såsom tillägg, omformuleringar och förklaringar.	<i>Ideationell</i>
Identifikation	Resurser för att introducera deltagare i en diskurs och sedan spåra deras identiteter.	<i>Textuell</i>
Periodicitet	Resurser för att reglera informationsflödet i en diskurs som möjliggör förutsägelser och integrering av innebörder.	<i>Textuell</i>
Förhandling	Resurser för språkliga utbyten mellan talare, för att anta och tillskriva varandra olika roller samt organisera turtagning.	<i>Interpersonell</i>

Tabell 3. Diskurssemantiska system, enligt Martin och Rose (2007).

Genreteorins sociokulturella grund, där språkliga drag relateras till olika situationer och kommunikativa syften, gör den väl lämpad för att undersöka hur läromedlen instruerar om språkliga resurser. En utgångspunkt för analysen var att det finns ett pedagogiskt värde i att benämna språkliga resurser och redogöra för deras respektive funktioner, för att göra den ofta intuitiva kunskapen om språk synlig (Rose & Martin, 2012, ss. 235-236). Potentialerna hos läromedlen att bidra med en sådan *metaspråklig* kunskap var således av betydande intresse.

Urval och beskrivning av diskurssemantiska analyskategorier

Analysens initiala fokus var läromedlens behandling av språkvetenskapliga begrepp, i samband med skrivandet i olika genrer. Detta inkluderar såväl resurser på satsnivå, såsom verb och logiska samband mellan satser, som mer textövergripande motsvarigheter, däribland redogörelser för genrestrukturer. Det praktiska förfarandet i detta skede var att jag skapade ett dokument med en kolumn för varje diskurssemantiskt system där jag antecknade citat och begrepp från läromedlen som kunde härledas till respektive kategori. Läromedlen granskades sida för sida på detta sätt, och de områden som läromedlen visade sig ägna störst utrymme åt var genrestrukturer, logiska samband samt värderande beskrivningar. Dessa utgör därför fokus för följande analys. 'Resurser för värderande beskrivningar' och 'Logiska samband' utgör kännetecken som kan relateras till texters register, och har analyserats utifrån de diskurssemantiska systemen *attityd* och *konjunktion* (se tabell 3). Dessa beskrivs och exemplifieras kortfattat nedan, med koppling till forskning som visar deras betydelse ur ett undervisningsperspektiv

Attityd - resurser för värderande beskrivningar

Systemet *attityd* beskriver språkliga resurser för att uttrycka känslor samt för att bedöma personer, saker och företeelser (Martin & White, 2005, ss. 42-43). Dessa resurser spänner över olika ordklasser, och beskriver mer specifikt *bedömning* av människors beteende, *uppskattning* av saker och *affekt* i form av positiva och negativa känslor. I tabellen nedan visas ett urval av resurser för attityd som förekommer i analyserade läromedelstexter.

Exempel	Typ av attityd	Ordklass
flabbat	negativ bedömning	verb
lassat i sig	negativ bedömning	verb
<i>grymt</i> egoistisk	negativ bedömning	adjektiv
<i>så</i> avskalad	positiv uppskattning	adjektiv
<i>all sin</i> sorg	Negativ affekt	substantiv

Tabell 4. Exempel på resurser för attityd som förekommer i det analyserade materialet.

De kursiverade orden utgör resurser för gradering (Martin & White, 2005, s. 154) som i detta fall förstärker den uttryckta affekten. Ibland uttrycks även attityd på ett mer indirekt sätt, som behöver underförstås av läsaren. Nedan ges två exempel, där indirekta uttryck är understrukna.

Exempel	Typ av attityd
flabbat med lökstinkande andedräkt <u>så snart någon föll död i rutan</u>	negativ bedömning (indirekt)
<u>man måste ha ett hjärta av sten</u> om man inte blir berörd	positiv uppskattning (indirekt)

Tabell 5. Exempel på indirekt realiserad attityd som förekommer i det analyserade materialet.

Formuleringen "så snart någon föll död i rutan" är tagen från en exemplifierande karaktärsbeskrivning i ett av läromedlen, och tillför en moralisk dimension till den negativa bedömning som etableras mer direkt i formuleringen "flabbat med lökstinkande andedräkt". Formuleringen "måste ha ett hjärta av sten" skulle mer isolerat kunna betraktas en negativ bedömning av en person, men bidrar här tillsammans med inkludering av affekt ("berörd") till en positiv uppskattning av hur den recenserade filmen är gripande. Båda exemplen understryker hur attityd realiseras *prosodiskt* i texter (Martin & White 2005, s. 43), genom språkliga resurser som bygger vidare på varandra.

Affekt ses av Martin och White (2005, s. 43) som den mest grundläggande formen av attityd, vilket kan förklara dess vanliga förekomst i tidigt skolskrivande (Christie & Derewianka, 2010, ss. 35-36). I högre årskurser, präglade av ett mer distanserat och publikt skrivande, menar Christie och Derewianka (2010) att resurser för *uppskattning* blir allt viktigare för att träda in i varierande expertroller som skribent. Wik-

Walldén

sten Folkeryd (2006) har undersökt attityd i elevtexter och finner att högpresterande elever använder en rikare variation av resurser med potential att engagera läsare i sina texter, samtidigt som de i högre grad uppvisar textrörlighet genom sammanfattningar, associationer och reflektioner. Dessa studier visar att resurser för attityd kan vara ett betydelsefullt område att instruera om för elevernas skriftspråksutveckling.

Konjunktion - logiska samband

Konjunktioner utgör enligt konventionell språkvetenskaplig terminologi en ordklass för sam- eller underordning av satser. Inom ramen för Martins teori utgör dock *konjunktion* ett system för beskrivning av logiska samband som, i likhet med attityd (se ovan), spänner över olika grammatiska kategorier (Martin, 1992, s. 163; Martin & Rose, 2007, s. 116). Till att börja med kan logiska samband, enligt nämnda teori, uttryckas genom grammatiska kategorier som brukar tjäna denna språkliga funktion. Med andra ord överensstämmer, i dessa fall, språklig form med kommunikativ funktion. Kategorierna inbegriper konjunktioner (i konventionell bemärkelse, inklusive subjunktioner), samt vissa former av adverb. Exempel från analyserade läromedelstexter visas nedan.

Exempel	Typ av koppling	Ordklass
för att	orsak	konjunktion
nämligen	orsak	adverb
sedan	tidsföljd	adverb
och	tillägg	konjunktion
dessutom	tillägg	adverb

Tabell 6. Kongruenta realiseringar av logiska samband som förekommer i det analyserade materialet.

Det finns enligt Martin och Rose (2007, ss. 116-117) även en *extern* och *intern* sida hos logiska samband, där externa samband bidrar till att organisera förhållanden i den fysiska världen medan interna organiserar texter retoriskt. Den senare typen utgör en viktig resurs för att organisera argumenterande texter på en global nivå (Martin, 1992, s. 167), och exemplifieras nedan.

För det första ...

För det andra ...

Dessutom

Till sist ...

Till dessa tillkommer logiska samband som uttrycks genom grammatiska kategorier som brukar tjäna andra syften, exempelvis substantiv och verb (Martin & Rose 2007, ss. 148-152). I dessa fall råder en spänning mellan språklig form och kommunikativ funktion, och resulterar i vad som med systemisk-funktionell terminologi kan beskrivas som *logiska metaforer*. Nedan visas några exempel.

Exempel	Typ av samband	Ordklass
på grund av	orsak	prepositionsfras
beror på	orsak	verb
resultat	konsekvens	substantiv

Tabell 7. Exempel på inkongruenta realiseringar av logiska samband.

Dessa logiska metaforer öppnar upp för ett mer abstrakt och komprimerat språkbruk, som kännetecknar skolämnen i högre årskurser (Halliday 1989/1993; Martin 1990/1993; Magnusson 2011; Christie 2002; Sellgren 2011; Nygård Larsson 2011; Olvegård 2014).

Enligt Christies och Derewiankas (2010, ss. 220-221) granskning av elevtexter ses en utveckling i elevers skrivande från enkel samordning, exempelvis genom ”och”, till mer preciserade samband genom underordning (”för att”, ”eftersom”). Sist i utvecklingen kommer bruket av interna samband (”för det första...”) och logiska metaforer (”beror på”, ”resultat”), och beskrivs som en förutsättning för att framgångsrikt representera kunskap och organisera text i högre årskurser. Således framstår även logiska samband som ett viktigt område för undervisning. Det är samtidigt viktigt att uppmärksamma hur vissa genrer kännetecknas av att vissa logiska samband lämnas underförstådda, och därmed inte får språkliga uttryck. Det rör sig exempelvis om väntade händelseutvecklingar i narrativ text (Martin & Rose 2008, s. 118), samt om logiska samband i förklarande texter där läsaren förväntas förstå att händelser och orsaksrelationer följer på varandra (Rose & Martin 2012, s. 110).

Resultat

Läroböckernas instruktioner om genrestrukturer, resurser för värderande beskrivningar och logiska samband kommer nu att analyseras utifrån det språkvetenskapliga ramverk som har introducerats ovan. Analysen har såväl en beskrivande som en normativ inriktning. I fallet resurser för värderande beskrivningar används även ramverket för att diskutera potentialer i läromedlens exempeltexter.

Genrestrukturer i läromedlen

Läromedlen instruerar om genrestrukturer på olika sätt. Vissa beskrivningar av genrestrukturer påminner om sådana som förespråkas inom genrepedagogiken. Det gäller *Fixa textens* beskrivning av narrativ struktur som bestående av ”en inledning, ett problem och en lösning på problemet” (s. 86), *Genrekodens* redogörelse för den instruerande strukturen *syfte och steg* (s. 96), samt *Ordvalens* förespråkande av att strukturera argumenterande text enligt stegen *åsiikt, olika argument* och *förstärkning av åsiikt* (s. 25). Dessa metaspråkliga benämningar på genresteg visar hur genrer rör sig mot kommunikativa mål genom specifika stegstrukturer. Ett kännetecken för *Ordvalen*, liksom för *Klara svenskan* som också riktar sig till yngre elever, är användningen av uppställningar och andra grafiska representationer (figur 2).

Sådana representationer kan ha tydliggörande funktion, och innebär därmed potentiellt ett starkare stöd för elevernas språkanvändning.

Walldén

Kan reklam vara bra eller är det alltid dåligt?

► Argumentera för eller emot reklam.

Min åsikt Jag tycker _____

Argument 1 _____

Argument 2 _____

Argument 3 _____

Förstärk din åsikt _____

Figur 2. Arbetsuppgift ur *Ordvalen om argumenterande text*, s. 27.

Starkt specificerade genrestrukturer

Det finns samtidigt benämningar av genresteg i läromedlen som ur en genreteoretisk synvinkel ligger närmare begreppet *faser* (Martin & Rose, 2008, ss. 143-144), som är starkt kopplade till texternas specifika innehåll. Ett exempel utgörs av *Klara svenskans* (s. 61) beskrivning av person- och miljöbeskrivningar som det första steget i narrativa texter. Dessa utgör ur ett genreteoretiskt perspektiv faser som kan dyka upp i vilket steg som helst i narrativet (Martin & Rose 2008, s. 86). Ett annat exempel utgörs av beskrivande texter i *Ordvalen*, som handlar om djur och natur. En exempeltext om renar (s. 18) benämner textens första stycke "klassifikation", i enlighet med genreteorin, och fortsätter sedan med mer specifika benämningar: *förekomst, föda, utseende, livscykel, övrigt*. Dessa faser skulle kunna vara helt annorlunda i en text som beskriver ett annat fält, exempelvis järnmalm eller planeten Jupiter, medan de grundläggande stegen *klassifikation* och *beskrivning* skulle förbli desamma. Det är, annorlunda uttryckt, en specifik sorts beskrivande text som läromedlet instruerar om, med en starkt styrande struktur som endast kan tillämpas på näraliggande fält (såsom beskrivningar av andra djur).

Svagt specificerade genrestrukturer

Andra beskrivningar av genrestrukturer i läromedlen går i rakt motsatt riktning, så

till vida att de är mycket svagt specificerade i förhållande till texternas olika innehåll och kommunikativa funktioner. Många av de visualiserande strukturer som finns i *Klara svenskan* är av detta slag: Tomma scheman som eleverna ska fylla i inför det egna skrivandet (figur 3).

Nu är det din tur att skriva

- Bestäm dig för en kort händelse att skriva om.
Titta på förslagen.
- Fyll i Röda tråden.

Förslag:
 När jag fick en överraskning
 När jag gick vilsen ...
 När jag fick besök ...
 När jag bakade ...
 När jag tränade ...

Rubrik

Händelse 1
Tidsord: _____
Stödord: _____

Händelse 2
Tidsord: _____
Stödord: _____

Händelse 3
Tidsord: _____
Stödord: _____

Röda tråden

Inledning
Tidsord: _____
Stödord: _____

Händelse 2
Tidsord: _____
Stödord: _____

Avslutning
Tidsord: _____
Stödord: _____

16 ÅTERBERÄTTANDE TEXT ★ SKRIVA

Figur 3. Arbetsuppgift ur *Klara svenskan* om återberättande text, s. 16.

Läromedlet karakteriserar detta som att ”skriva tillsammans”, alltså motsvarande den gemensamma konstruktion av modelltexter som kännetecknar genrep pedagogiska undervisningsprocesser, men det sker utan att instruera om vilka språkliga resurser som behövs. Svagt specificerade strukturer återfinns även i *Genrekoden*, som återkommer till strukturen *inledning*, *avhandling* och *avslutning* i genrer som faktauppsats (s. 105), insändare (s. 84) och debattartikel (s. 86). Detta kan ses som ett generellt råd för att organisera text retoriskt (Martin 1992, s. 456), som visserligen har ett värde men som inte visar de specifika steg texter i olika genrer rör sig genom för att uppnå kommunikativa mål. Liknande perspektiv kan skönjas när samtliga läromedel riktade mot högstadiet modellerar strukturer för nyhetsartiklar, med formateringsinriktade termer som *rubrik*, *ingress*, *brödtext* och *nedryckare* sätts. Detta framstår inte som oväntat, då nyhetsartiklar enligt Martin och Rose (2008, ss. 74-81) saknar en

Walldén

fast struktur grundad i temporala eller kausala relationer¹. Mer överraskande är att *Kontakt* (s. 46) även förser recenserande genre med strukturen rubrik, ingress och brödtext istället för att modellera mer specifika genresteg, såsom *kontext*, *beskrivning* och *omdöme* (jfr Martin & Rose, 2008, s. 43). Dessa svagt specificerade strukturbeskrivningar har begränsade utsikter att stötta elevers skriftspråkliga anpassning till olika kommunikativa syften.

Frånvaro av metaspråk

De beskrivningar av genrestrukturer som har analyserats ovan har den saken gemensam att texternas olika steg benämns. Detta har ett pedagogiskt värde, så till vida att läsaren får möjlighet att bygga upp ett metaspråk för att tänka och samtala om texters strukturer. Sådana metaspråkliga benämningar saknas dock i många andra instruktioner. Nedanstående illustrerande exempel är hämtat från *Fixa textens* genomgång av instruerande text (s. 20).

De allra flesta instruktioner är uppbyggda på samma sätt. Tidigt i texten **beskriver du** vad som är målet eller syftet med uppgiften. Ofta står det redan i rubriken.

Städning av Robins rum

Sedan **förklarar du** vad man behöver för att kunna följa instruktionen. Det kan vara ingredienser, verktyg eller annat material. **Du talar** också **om** hur mycket man behöver.

(ur *Fixa texten!*, s. 20)

Denna typ av löpande beskrivningar av genrer är vanliga i läromedlen, där läsaren instrueras i skrivandet genom ett direkt tilltal (se min fetmarkering). Läsaren kan få en bild av genrestrukturen när den instrueras om vad som ska göras "[t]idigt i texten" och "sedan", men dessa steg benämns inte. En instruktion med högre metaspråkligt kunskapsvärde hade krävt ett mer distanserat tilltal, där texten och dess egenskaper sätts i centrum snarare än läsaren och vad den ska utföra.

Resurser för värderande beskrivningar i läromedlen

Som framgår i texten ovan, under metoddelens rubrik Attityd, kan värderande beskrivningar uttryckas genom varierande ordklasser. Läromedlens instruktioner begränsar sig dock till den ordklass som mest typiskt uppfyller detta syfte: adjektiv. Läromedlen för de yngre åldrarna, *Ordvalen* och *Klara svenskan*, hänvisar explicit till ordklassen adjektiv för att bygga ut beskrivningar. I *Ordvalen* (s. 22) utmynnar detta i en övning där läsaren ska komparera adjektiv i anslutning till argumenterande text. I *Klara svenskan* ombeds läsaren istället att identifiera adjektiv i en berättande mönstertext (s. 59), följt av uppmaningen "lär dig mer om adjektiv i Språkläran". Denna "språklära" är en kompletterande del i läromedelsserien som organiserar innehållet

¹ Däremot finns det möjlighet att betona hur nyhetsartiklar struktureras utifrån nyhetsvärde, alltså med det viktigaste eller mest uppseendeväckande först (Fairclough 2015, s. 154).

utifrån ordklasser. I båda fallen tycks den grammatiska formen ges företräde framför kommunikativa funktioner, vilket kan ses som en dragning mot en formaliserad språksyn (jfr Westman, 2013).

Läromedlen för högstadiet introducerar lösare benämningar såsom "värdeord", "beskrivande ord" och "ord för att värdera", men dessa kan härledas till adjektiv när konkreta exempel ges. I *Genrekoden* uppmärksammas positiva värdeord i anslutning till en reklamtext och exemplifieras med "supersnygg", "välgörande" och "exklusiv" (s. 94). I samband med personbeskrivningar använder samma läromedel istället benämningen "adjektiv", och exemplifierar hur de används enligt följande (s. 54).

En annan viktig ordklass i en berättelse är adjektiv eftersom de hjälper dig beskriva hur något är.

I *Afrodite och döden* ger Ritta Jacobsson följande beskrivning: " Viktor, som hade lassat i sig chips och flabbat med lökstinkande andedräkt så snart någon föll död i rutan." Läsaren får här en bild av Viktor som inte är speciellt positiv.

(ur *Genrekoden*, s. 54)

Det är intressant att notera hur adjektiv framförs som en viktig ordklass för beskrivningar, samtidigt som denna ordklass endast har en mindre roll i att konstruera bedömningen av karaktären i utdraget. Vid sidan av adjektivet "lökstinkande" har verben "lassat i sig" och "flabbat" en tydlig laddning av negativ bedömning, samtidigt som "så snart någon föll död i rutan" utgör en mer indirekt negativ bedömning som tillför en moralisk dimension. En prosodi av negativ bedömning utvecklar sig därmed i utdraget, som spänner över grammatiska kategorier (beskrivet under metoddelen rubrik Attityd).

Fixa texten! presenterar kategorin "beskrivande ord" enligt nedan, i anslutning till recenserande genre (s. 33).

Kritikern använder beskrivande ord för att läsarna ska få en tydlig bild av det som recense-
ras.

En av filmens starkaste scener, när Jenna till slut släpper ut all sin sorg, är så avskalad och naken att man måste ha ett hjärta av sten om man inte blir berörd.

(ur *Fixa texten!*, s.33)

Läromedlet introducerar den lösa metaspråkliga benämningen "beskrivande ord", och markerar inte på något sätt vilka ord som avses i utdragen. Tolkningen av detta lämnas således över till läsaren. En granskning på systemisk-funktionell grund visar en prosodi av positiv *uppskattning* (Martin & White 2005, s. 43), när direkta uttryck ("starkaste", "avskalad", "naken") kompletteras med en mer indirekt sådan i formuleringen "man måste ha ett hjärta av sten om man inte blir berörd". Detta förstärker

Walldén

den positiva uppskattningen av filmens förmåga att beröra, och visar återigen hur resurser för värderande beskrivningar inte kan reduceras till en viss ordklass. Formuleringen visar även hur resurser för affekt ("berörd") och bedömning ("ett hjärta av sten") kan användas för att bidra till en prosodi av positiv uppskattning, i ett dynamiskt samspel av värderande resurser.

Kontakt, å sin sida, berör i anslutning till samma genre hur beskrivningar behöver anpassas till textens målgrupp (s. 46).

Recensionen av Cirkeln är anpassad för att läsas av ungdomar och unga vuxna. Uttryck som "grymt egoistisk och "Hollywood-stylade" är ett språk som unga läsare förstår och uppskattar.

(ur *Kontakt*, s. 46)

De "uttryck" läromedlet väljer att lyfta fram här utgör negativa bedömningar av karaktärerna i filmen som recenserar. Uttrycken motiveras stereotypiserande med att de "är ett språk som unga läsare förstår och uppskattar". Att den tilltänkte eleven på detta sätt instrueras att formulera sig talspråkligt i kamratlig kommunikation med jämnåriga är något som är typiskt för läromedlens instruktioner och exempel. Instruktionen har ringa förutsättningar att stötta skribenter i högstadieåldern mot att inta expertroller i publika och distanserade genrer, såsom recensioner.

Med tanke på läromedlens ensidiga fokus på adjektiv är det motiverat att visa hur en ordklassöverskridande analys, baserad på diskursemantisk teori (Martin & White, 2005), kan främja instruktioner om värderande beskrivningar. Därför presenteras här en möjlig lösning av en uppgift från *Genrekoden* (ss. 94-95), där läsaren ska identifiera "positiva värdeord" i en annons från ett resebolag. Eftersom textens syfte är att framställa ett resmål på ett attraktivt sätt aktualiseras första hand resurser för positiv *uppskattning*.

Rhodos

All Inclusive direkt på stranden med många faciliteter

För den kräsna erbjuder vi på Rhodos Ocean Blue, ett **nybyggt förstaklasshotell** där **färgsprakande** hibiskus och pelargoner i **rödaste rött lyser upp** den **lummiga** trädgården. Ett **stort** poolområde med två pooler, barnpool, solstolar och bar. Palmer **ger skugga** vid den **sol-dränkta** poolen. Hotellet ligger *bara* 20 meter från en badstrand med solstolar. I **All Inclusive** ingår frukost, lunch och middag samt **förfrysningar** och glass till barnen. Dessutom erbjuds **många faciliteter** såsom tennis, spa och lekplats för de **minsta** gästerna. Det är en *dryg* mil in till Rhodos Stad dit det går lokalbussar. Här finns **utmärkt** shopping tillsammans med både casino och **trendiga inneställen**. *Allt* detta bland **mysiga vindlande** gränder i Rhodos Gamla Stad.

(ur *Genrekoden*, s. 94-95)

Resurserna för *uppskattning* har markerats i fetstil, med en adderad kursiv markering där uppskattningen uttrycks mindre direkt. Vid sidan av adjektiv, som är den resurs läromedlen tenderar att återkomma till, är det noterbart hur även substantiv ("faciliteter", "förstaklasshotell", "förfriskningar", "inneställen") och verb ("lyser upp") kan användas för att uttrycka uppskattning, eller i linje med läromedlets terminologi utgöra "positiva värdeord". I kompletterande syfte har jag även markerat resurser för *gradering* ("många faciliteter", "[a]llt detta", "bara 20 meter") som bidrar till att intensifiera budskapet. Ett ordklassöverskridande perspektiv framstår återigen som helt nödvändigt för att förstå hur texten konstruerar en värderande beskrivning för att påverka mottagaren. Det understrukna ordet "kräsna" riktar sig slutligen mot person (i detta fall den tänkta läsaren av annonsen). I typiska fall skulle det utgöra en negativ *bedömning* av en persons karaktär, men i detta fall är syftet att orientera läsaren mot en positiv uppskattning av det resmål som beskrivs i annonsen. Även i detta exempel används resurser för attityd på ett dynamiskt sätt, för att påverka läsaren i en publik form av skriftlig kommunikation (jfr Christie & Derewianka, 2010, s. 36).

Logiska samband i läromedlen

Logiska samband (beskrivna under metoddelen rubrik Konjunktion) är det språkliga område som jämte genrestrukturer är mest framträdande i läromedlen. I *Kontakt* fokuseras logiska samband i ett särskilt avsnitt om "konsten att utveckla och förbättra en text", där det ingår "att få meningar att samarbeta" (s. 142). Läromedelsförfattarna betonar sedan värdet av att variera meningars längd och att binda ihop "de korta meningarna med ord som visar på vilket sätt som meningarna hänger ihop", och ger följande exempel på hur det kan ske (s. 143).

Titta på de här meningarna.

Han kände sig yr. Han hade feber. Han la sig ner på parkbänken.

Här är några förslag på hur meningarna kan bindas ihop.

Han kände sig yr av febern, därför la han sig ner på parkbänken.

Eftersom han kände sig yr på grund av febern, så la han sig ner på parkbänken.

Han la sig ner på parkbänken, för han kände sig yr och febrig.

(ur *Kontakt*, s. 143)

Läromedelsförfattarnas förslag på textbindning innebär att de "binder ihop meningarna" (i själva verket satserna) genom att lägga till logiska samband som uttrycker *orsak*: "därför", "på grund av", "så" och "för". Behovet av att specificera typ av logisk samband på detta sätt kan dock ifrågasättas, eftersom händelseutvecklingen är vän-

Walldén

tad; sambandet kan då lämnas helt underförstått eller endast markeras med "och" (se Martin & Rose, 2007, s. 118). Det senare valet framstår som det mest funktionella i detta fall: "Han kände sig yr av febern och la sig ner på parkbänken". Det kan ställas i kontrast till den närmast övertydliga markeringen av orsaksrelationer i det andra förslaget läromedelsförfattarna ger: "Eftersom han kände sig yr på grund av febern, så la han sig ner på parkbänken".

Klara svenskan (s. 12) behandlar "tidsord" i anslutning till återberättande text, och även här ska en text förbättras genom en mer varierad användning av logiska samband. Den aktuella textens olika faser inleds med det temporala sambandet "sedan", som läsaren uppmanas byta ut mot alternativ. Likt exemplet från *Kontakt* går det här att ifrågasätta huruvida det alls är nödvändigt att specificera sambandet, när det rör sig om en väntad händelseutveckling i en återgivande text. Ett gångbart alternativ till den repetitiva textbindningen är att inte ha någon markör alls (jfr "Showen började").

På Djupberga Zoo har de en världsberömd sälshow. Kön dit var lång, men det glömde vi bort när vi kom in och såg alla sälarna.

Sedan började showen. Sälskötarna berättade att sälarna åt 7 kg saltad sill varje dag. En stor säl som hette Wilma lyckades fånga alla sillar som sälskötarna kastade till henne, trots svåra kast.

Sedan tog en av djurskötarna upp två mindre säl på en brygga.

(ur *Klara svenskan*, s. 12)

Analysen fortsätter med ett exempel från *Ordvalen*, där följande "sambandsord" introduceras i anslutning till en förklarande text om fjärilens livscykel (s. 40).

I en förklarande text använder man ofta sambandsord eftersom man ska förklara hur olika saker hänger ihop.

- Läs texten noga och ringa in alla sambandsord som du hittar. Du hittar exempel på sambandsord i rutan. Stryk under de ord som du inte förstår slå upp dem i en ordlista eller sök på internet.

sedan	dessutom	på grund av	så	efter att
till att börja med	när	efter ett tag	nämligen	för att

(ur *Ordvalen*, s. 40)

Resurserna läromedlet instruerar om rör logiska samband för tid och orsak. Ett ordklassöverskridande perspektiv är påtagligt här, eftersom sambanden är hämtade från

olika grammatiska kategorier såsom konjunktioner ("och"), adverb ("dessutom") och prepositionsfraser ("på grund av"). Även i detta fall är det motiverat att se användningen av logiska samband i relation till den aktuella genren. Läromedelsförfattarnas påstående att förklarande texter syftar till att klargöra hur saker hänger ihop stämmer, men just därför lämnas de ofta implicita: Läsaren förutsätts veta utifrån genren att händelser och orsaksrelationer följer varandra (Rose & Martin 2012, s. 100). Texten visas i sin helhet nedan (figur 4).

Fjärilens livscykel

Fjärilar är insekter med sex ben och fyra vingar. De fjärilar som har klarat att övervintra parar sig och lägger ägg på våren.

Efter några veckor kryper små fjärilslarver ut ur äggen. Till att börja med håller larverna ihop, men efter ett tag sprider de ut sig. De måste nämligen äta upp sig under ytterligare några veckor.

Nu är det dags för larverna att förpupa sig. För att kunna göra det måste larverna sätta fast sig i något med bakkroppen. Sedan spricker larven upp i ryggen och inuti finns trådar som blir till puppan. Efter ett tag har larven spunnit det skyddande skalet som kallas puppa runt sig. På så sätt kan larven i lugn och ro utvecklas till en färdig fjäril.

När det är dags spricker puppan upp och den färdigbildade fjärilen kryper ut. På grund av att vingarna har legat hopvikta inne i puppskalet så måste fjärilen pumpa in en vätska i dem. Det gör att vingarna kan spännas ut. Efter att ha torkat några timmar kan den vackra fjärilen flyga i väg på sin första flygtur.

Nu flyger fjärilen omkring hela sommaren. Framåt hösten letar fjärilen upp ett ställe där den kan övervintra. Nästa vår börjar samma historia igen.

Figur 4. Förklarande modelltext ur *Ordvalen*, s. 40.

De explicita logiska sambanden framstår som ett sätt att förtydliga orsakssamband för unga läsare snarare än något som nödvändiggörs av genren som sådant. Ett annat mindre väntat drag i textens register är resurser för positiv uppskattning ("i **lugn och ro**", "den **vackra** fjärilen", jfr med beskrivning under metoddelens rubrik Attityd), som kan antas söka engagera läsaren genom ett mer narrativt anslag. Detta kan ses som en anpassning till unga läsare, men framstår som kontraproduktivt i genre där skribenten ska uttrycka expertkunksapom allmänna processer i den naturliga världen (Martin & Rose, 2008, s. 141). Precis som i *Kontakts* instruktioner om recensioner (se under resultatsdelens rubrik Resurser för värderande beskrivningar i läromedlen) tycks instruktionen och modelltextens utformning till viss del motverka den tilltänkta elevens möjlighet att inta expertroll i en publik form av skriftlig kommunikation.

De ovanstående exemplen visar hur läromedlen orienterar läsaren mot att använda många logiska samband i text, samtidigt som deras funktion i förhållande till de olika

Walldén

genrerna framstår som diskutabel. Formen tycks därmed få företräde framför funktionen, vilket tyder på att den till synes frikostiga modelleringen av logiska samband har en svag funktionell grund.

Mer funktionellt motiverade instruktioner om logiska samband finns i *Fixa texten!* samt *Genrekoden*, som båda introducerar resurser för interna logiska samband i anslutning till argumenterande texter. *Fixa texten!* lyfter fram samband för intern tid (s. 43), exempelvis "för det första" och "till sist", tillsammans med ett par fraser som introducerar åsikter: "[j]ag vill börja med", "[m]in åsikt är". Dessa ges mycket vaga metaspråkliga benämningar: "bra ord och uttryck". *Genrekoden* väljer däremot benämningen "bindeord" när läromedlet introducerar liknande resurser för intern tid samt intern kontrast: "å andra sidan", "emellertid", "dessutom" (s. 86). Sådana resurser för interna logiska samband har förutsättningar att ge struktur åt argumenterande texter (Martin & Rose, 2007, s. 278), och kan därmed utgöra ett fruktbar skrivpedagogiskt fokus.

Slutsatser och diskussion

Studien har sökt ge lärare kunskap om hur läromedel instruerar om genrer och språkliga resurser, tillsammans med teoretiska verktyg för att resonera kring sambandet mellan språklig form och kommunikativ funktion. Resultatet visar att ett skrivpedagogiskt fokus på genrebärskning i läromedlen inte nödvändigtvis medför att språklig form relateras till kommunikativ funktion (jfr Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2012; Westman, 2013). Det förekommer visserligen att genrestrukturer ges funktionella språkliga beskrivningar i läromedlen, vilket kan främja en förståelse av hur texter uppnår olika syften genom att följa steg specifika för genren (Martin & Rose, 2008). Resultatet visar även hur två av läromedlen modellerar interna logiska samband med förutsättningar att ge struktur åt argumenterande texter (Martin, 1992, s. 167). I övrigt visar dock studien att kursplanernas genrepedagogiska strömningar vidareförmedlas med en svag funktionell bas, samt med en sparsam och ofta vag hantering av metaspråkliga begrepp, i de aktuella läromedlen.

Angående genrestrukturer visar sig den svaga kopplingen mellan språklig form och funktion på något olika sätt. Å ena sidan är strukturerna stundtals svagt preciserade, vilket medför att de inte visar hur strukturer varierar utifrån olika syften, såsom beskrivande och argumenterande. Å andra sidan förekommer även starkt specificerade genrestrukturer, som inte kan sägas gälla generellt för genren (Martin & Rose, 2008, ss. 143-144). Användningsområdet för textstrukturen blir i dessa fall snävt. Angående logiska samband visar analysen att de modelleras i texter där de inte är nödvändiga eller ens förväntade, vilket också tyder på en svag relation mellan språklig form och kommunikativ funktion. Beträffande värderande beskrivningar begränsar sig läromedlens instruktioner till adjektiv. En närmare belysning av exempelformuleringar och modelltexter har gjort tydligt hur ett ordklassöverskridande perspektiv baserat på *attityd* (Martin & White, 2005; Wiksten Folkeryd, 2006) öppnar för en rikare förståelse för hur sådana beskrivningar konstrueras. Slutligen har analysen visat hur läroböckernas instruktioner stundtals motverkar snarare än främjar läsarens utsikter

att inta expertroller i publika genrer som recensioner och förklarande texter. Detta kontrasterar skarpt mot den ursprungliga genrepedagogiska avsikten att ge tillgång till språkliga resurser som värderas högt inom skolan och samhället i stort (Rose & Martin, 2012; Ivanic, 2004).

I ljuset av dessa resultat framstår det som angeläget att fortsätta undersöka om ursprungliga genrepedagogiska kännetecken, såsom metaspråkligt precisa beskrivningar, tydliga relationer mellan språklig form och kommunikativ funktion och inriktning mot publika och högt värderade former av skrivande, lever kvar när genrebaserat skrivande sprider sig nationellt i grundskolan. Att resultatet har avtäckt vissa brister hos läromedlen i dessa avseenden ger lärare skäl att vara vaksamma på utgivningen av skrivpedagogiska läromedel med genrebegreppet i centrum. Samtidigt kan sådana läromedel ändå användas på fruktbara sätt av lärare med större insikter i funktionella språkliga modeller, som går bortom traditionsbundna uppdelningar mellan funktionaliserade och formaliserade språksyner (jfr Malmgren, 1996, Bergöö, 2005, Westman, 2011). Detta är något denna artikel hoppas kunna bidra till.

Referenser

- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitetsbibliotek.
- Bergh Nestlog, E. (2017). De första naturvetenskapliga skoltexterna. *Educare*, vol. 1, ss. 72-98.
- Bergöö, K. (2005). Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. (Diss.) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Christie, F. (2002). The development of abstraction in adolescence in subject English. Ingår i M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (red.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power*. London: Routledge. (s. 45-66)
- Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. uppl.). London: Routledge.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M. A. K. (1993). Some grammatical problems in scientific English. I: M. A. K. Halliday & J. R. Martin (red.), *Writing science: literacy and discursive power*. Abingdon; New York: RoutledgeFalmer. (s. 69-85). Ursprunglig publicering 1989.
- Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4 uppl.). Abingdon; New York: Routledge.
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande: introduktion till genrepedagogik. I: M. Olofsson (red.), *Symposium 2009: Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. (s. 13-27)
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Educa-*

Walldén

- tion, vol. 18, nr. 3, ss. 220-245.
- Johansson, B. (2009). Knutbyprojektet. Ingår i M. Axelsson (red.), *Många trådar in i ämnet: genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen. (ss. 19-32)
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken* (3 uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet: genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Liberg, C. (2003). Flerstämighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning & Demokrati*, vol. 12, nr. 2, ss. 13-29.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – an updated school subject?. *Education Inquiry*, vol. 3, nr. 4, ss. 471.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. (Diss.) Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Malmgren, L-G (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2 uppl.). Studentlitteratur: Lund.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Martin, J. R. (1993). Technicality and abstraction: language for the creation of specialized texts. I: M. A. K. Halliday & J. R. Martin (red.), *Writing science: literacy and discursive power*. Abingdon; New York: RoutledgeFalmer. (ss. 203-220). Ursprunglig publicering 1990.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. [electronic resource] : appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter : text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. (Diss.) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Diss.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Paltridge, B. (2002). Genre, text-type and the English for Academic Purposes (EAP). I: Ann Johns (red.), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah N J: Erlbaum. (s. 73-90)
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing educational linguistics. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. (ss. 86-123)

- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. (Lic.-avh.) Stockholm: Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten.
- Skolverket (1999). Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen, I: *Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr. 160*. Stockholm: Liber.
- Sundberg, G. (2010). Språkbeskrivningar i ett andraspråksperspektiv - språket sett som regel eller som resurs? I: M. Olofsson (red.), *Symposium 2009: Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. (ss. 292-302)
- Westman, M. (2013). Fyll i och skriv på! Analys av skrivuppgifter i läromedel för årskurs 4. I: D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm. (ss. 201-211)
- Wiksten Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude : appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitetsbibliotek.

Läromedel

- Bergsten, T. (2014). *Kontakt: Huvudbok 1*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hedencrona, E. & Smed-Gerdin, K. (2008). *Genrekoden Skriva* (1 uppl.). Malmö: Gleerups.
- Petrén, M. (2014). *Ordvalen: skriv i genrer NO & SO* (1 uppl.). Malmö: Gleerups utbildning.
- Sahlin, P. (2009). *Fixa texten! 1* (1, 7:e tryckningen uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Sahlin, P. & Eriksson, M. (2015). *Klara svenskan åk 4 Tala läsa skriva* (1 uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.