

Självständigt arbete I

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Genrebegreppets varierade uttryck som skrivdidaktisk resurs i grundskolans tidigare år

*The conception of genre and its varied expressions as a resource
for writing pedagogy in the early compulsory school*

Kim Ridell

Magisterexamen i ämnesdidaktik, 60 hp

Examinator: Pia Nygård Larsson

Slutseminarium 2020-01-14

Handledare: Robert Walldén

Abstract

In this study, *genre* is a central concept. With a theoretical basis in three pragmatical genre traditions, an analytical tool is formulated, making it possible through different criteria to identify varied expressions of the genre notion in the syllabus for Swedish with a focus on early compulsory school and three textbooks with explicit focus on the teaching of genres. The analysis mainly draws upon six writing discourses (Ivanič, 2004), which enables me to study the actual and potential expressions of genre in the curriculum and study materials.

The analysis shows that the written genre expressed in the analysed text materials is heavily influenced by a sociosemiotic perspective of genre, emphasizing internal structure, and that it is, regardless of study material, situated within the genre discourse. The variation in how genres are expressed in the texts concern whether they are influenced by the process discourse or social practices discourse as well. Genre is also discussed from a sociorhetorical perspective, focusing on the social context, but is shown to have limited expression in the text materials within this study.

The study concludes that the genre notion within the Swedish curriculum for the school subject Swedish in primary school and within the study materials have de-emphasised the social purpose of genres. It also concludes that genre is too varied and complex in its semantic and pragmatic variation in different discourses inside and outside of school practises to be recognized in actual teaching.

Keywords: conception of genre, genre traditions, early compulsory school, writing discourses, writing pedagogy

Förord

Tillägnad Lily, nu har jag bäddat för dina första ord: ”Pappa Magister”.

Ord är fantastiska fenomen. De kan användas för att förmedla och sortera känslor och tankar och för att överföra individens tolkning av omvärlden till personer på nära och långt avstånd. Ord är roliga då de kan vändas och vridas på och betyda olika saker vid olika tillfällen och i olika sammanhang. Ord bär det abstrakta, nyanserar det konkreta och möjliggör gemensam bearbetning av komplexa fenomen. Att kunna umgås genom ord är en av våra mest fantastiska förmågor.

Den här uppsatsen består av väldigt många ord. En del av uppsatsen visar att de kan användas på samma sätt som forskare tidigare använt dem, en del av den visar hur ordens funktion och innebörd kan användas i samklang med andras förklaringar och nyttjande av dem och en del av den försöker att använda dem på ett kreativt sätt och belysa andra ord med lånade och egna ord. Det är vad denna uppsats är i sin essens. Ord om genre. Ord om diskurs. Ord i genrer. Ord i diskurser. Ord om ord. Dessa fantastiska och roliga ord.

Min tålmodiga och förstående hustru har tillåtit att väldigt många timmar har investerats bland dessa ord; i de många processerna som har resulterat i denna uppsats. Hon har stöttat mig och lyssnat med intresse när jag fört monologiska resonemang om olika teoretiska ansatser och hur de går att sammanföra och får relevans inom studiens ramar. Detta trots att hon inte har ett eget intresse för varken skrivdidaktik eller genrebegrepp utan snarare intresserar sig i mina förhållanden, nischade och nördiga som de stundtals må vara. Orden som bygger denna uppsats är byggda med hennes stöttning.

Mer påläst inom genre än jag någonsin kan hävda mig vara, denna uppsats till trots, och med en enorm sakkunnighet är min handledare Robert Walldén. Otaligt många diskussioner och frågor oss emellan kommer till uttryck i denna uppsats. En hel del av dem gör det inte. De har varit lika givande och utvecklande för det. Till Robert vill jag rikta ett enormt stort tack för att ha gått ”above and beyond the call of duty” och besvarat mina mail nästan lika snabbt som jag har skickat dem och gett träffsäker respons som tveklöst varit till uppsatsens fördel, inte minst för dess läsbarhet.

Jag hoppas att läsandet av den här uppsatsen erbjuder lika mycket lärdom och perspektiv för läsare som den har gjort för mig att skriva.

Innehållsförteckning

ABSTRACT.....	3
FÖRORD	4
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	6
INLEDNING	1
SYFTE	5
GENRETEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	6
<i>Genre som taxonomiskt och skriftspråkligt fenomen.....</i>	<i>6</i>
<i>Pragmatiskt orienterad genreteori.....</i>	<i>7</i>
<i>Överblick över tre genretaditioner</i>	<i>8</i>
<i>Sydneyskolans genrepedagogik.....</i>	<i>10</i>
<i>English for specific purposes - ESP</i>	<i>12</i>
<i>Den nyretoriska skolan.....</i>	<i>13</i>
<i>Sociosemiotisk och socioretorisk genreinriktning.....</i>	<i>14</i>
ANALYTISKT RAMVERK.....	16
<i>Skrivdiskurser som verktyg för didaktisk analys</i>	<i>16</i>
<i>Socioretoriskt och sociosemiotisk genrebegrepp i undervisning</i>	<i>18</i>
FORSKNING OM GENRER OCH SKRIVDISKURSER I SVENSK KONTEXT	20
<i>Det övergripande genrebegreppet.....</i>	<i>20</i>
<i>Genreteoretiska influenser i svenska styrdokument</i>	<i>21</i>
<i>Skrivdiskurser och skrivdidaktiskt orienterade läromedelsstudier</i>	<i>23</i>
METOD.....	25
<i>Urval.....</i>	<i>26</i>
<i>Etiska och metodologiska överväganden</i>	<i>26</i>
RESULTAT	28
<i>Textunderlagen.....</i>	<i>28</i>
<i>Kommentarmaterial till kursplanen i svenska.....</i>	<i>30</i>
<i>Läroböcker och lärarhandledningar</i>	<i>30</i>
<i>Skrivmix Start - Läs och skriv i genrer.....</i>	<i>31</i>
<i>Forma språket Trean och Forma språket Trean - Lärarguide</i>	<i>32</i>
<i>ZickZack Skrivrummet åk 3 och ZickZack Läs- & Skrivrummet Lärarhandledning åk 3.....</i>	<i>33</i>
<i>Analys</i>	<i>34</i>
<i>Slutsatser</i>	<i>40</i>
DISKUSSION	42
REFERENSLISTA	46
<i>Läromedel.....</i>	<i>52</i>
BILAGA 1: <i>THE TEACHING-LEARNING CYCLE</i>	54
BILAGA 2: SWALES CARS-MODELL	54
BILAGA 3: MODELLER ÖVER KATEGORISERADE GENRETEORETISKA PERSPEKTIV	55
BILAGA 4: IVANIČS SPRÅK I OLIKA LAGER	55
BILAGA 5: DISCOURSES OF WRITING AND LEARNING TO WRITE	56

Inledning

Under de senaste två decennierna har en didaktisk utveckling skett där ansvaret för elevernas språkutveckling från att tidigare ansetts ha vilat på språklärarnas axlar gått till att anses vara ett övergripande ansvar för alla undervisande lärare i skolverksamheten (Gibbons, 2013; Hajer och Meestringa, 2014; Hägerfelth, 2012). Som ett led i detta har Gibbons *Stärk språket Stärk lärandet* (2013) blivit en central bok i lärarutbildningen. I bokens förord lyfter Annika Sandell Ring, som författat en magisteruppsats om Sydneyskolans genrepdagagogik och är en av författarna till *Låt språket bära*, synen på det gemensamma ansvaret på elevers språk- och kunskapsutveckling (Gibbons, 2013, s. 7). Sandell Ring belyser också Gibbons funktionella perspektiv på språk, som i sin tur utgår från Hallidays systemisk-funktionella lingvistik. Halliday, som vid formulerandet av denna teori var verksam i Sydney, lade grunden till det som skulle komma att kallas för Sydneyskolan, vilken språkvetare som Martin, Christie, Rothery och Rose (Liberg, 2009; Sandell Ring, 2008; Kuyumcu, 2011) byggde vidare på. De lyfte begreppet genre som skrivdidaktiskt verktyg för att explicit lyfta genrebegreppet ur det som Halliday inkluderat i sitt begrepp *register*. Språkforskare som Gibbons (2013) och Hägerfelth (2012) bygger i sin tur modellen för språk- och kunskapsutvecklande undervisning på Sydneyskolan. I svenskt skolväsende förekommer idag oftast benämningarna språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt samt genrepdagagogik, där det senare åsyftar Sydneyskolans funktionella språksyn och genrepdagagogik. Detta perspektiv har vunnit mark i Sverige också till viss del för att det har en "teoretisk bas och värdegrund som stämmer överens med svensk skola" (Liberg, 2009, s. 11).

Jag var själv en relativt nyexaminerad lärare i årskurs F-6 när jag i yrket mötte begreppet genrepdagagogik via Johansson och Sandell Rings *Låt språket bära: genrepdagagogik i praktiken* (2010). Genom deras bok presenterades jag då för en pedagogik som uttryckligen riktar sig mot svenska som andraspråksundervisning. Många lärare och svenska förespråkare för genrepdagagogiken menar dock att genrepdagagogiken är till gagn för alla elevers språkundervisning, oavsett om de undervisas i svenska eller svenska som andraspråk - explicit språkundervisning är alla elevers lärande till gagn (Sandell Ring, 2008; Hägerfelth, 2011). Förutom denna övertygelse erbjöd genrepdagagogiken för mig en skrivdidaktisk öppning att revidera mina tidiga didaktiska resonemang, som jag nu kan benämna som progressivistiskt orienterade, kring

svenskundervisningen genom att på ett mer systematiskt och explicit vis erbjuda eleverna en, i min mening, tydligare ingång i svenskämnesstoffet. Genom detta kunde jag också erbjuda eleverna en mer strukturerad undervisning i innehåll och metod än jag tyckte att jag kunde göra tidigare. Det krav som emellertid ställdes på mig var att revidera min definition av genrebegreppet. I mina tidigare studier i litteraturvetenskap var genre ett annat fenomen än det jag mötte i genrepedagogiken som jag nu blivit presenterad för. Genrepedagogikens genrebegrepp, utifrån min dåvarande förståelse, stämde inte heller riktigt överens med min allmänspråkliga användning av genrebegreppet till vardags.

I mina många samtal med lärarstudenter delger de sin syn på genrepedagogiken att präglas av starkt formaliserade drag, utifrån perspektiven formaliserad och funktionaliserad undervisning (t.ex. Bergöö, 2005; Malmgren, 1996) vilket i studenternas mening innebär att det är en pedagogik som helst ska undvikas utifrån dess stora fokus på formaliserad färdighetsträning. Dessa reflektioner fick mig att gräva djupare där jag stod mitt i genrepedagogiska övertygelser och vidga mitt perspektiv för att försöka se Sydneyskolans genrepedagogik ur ett vidare skrivdidaktiskt perspektiv i nationella och globala sammanhang. Min tidigare svårighet att få ihop Sydneyskolans genrebegrepp (se *Överblick över tre genretraditioner*) med min förståelse av litteraturvetenskapliga genrebegrepp och de allmänspråkliga genrebegreppen väcktes åter till liv. Studiens fokus på årskurserna 1–3 grundar sig i att det är inom det årskursspannet som jag varit verksam samt det jag inriktat mina fortsatta studier till, och dessutom vidare ett åldersområde som det saknas forskning inom vilket jag hoppas kunna göra ett litet bidrag till.

Tanken bakom denna studie är inte att varken förespråka eller kritisera Sydneyskolans genrepedagogik som skrivdidaktiskt fenomen. Liksom så många andra lärare och forskare inom skrivdidaktik förespråkar jag ett eklektiskt och didaktiskt medvetet metodval i planeringen och genomförandet av undervisning (t.ex. Liberg, 2009; Ivanič, 2004; Walldén, 2019). Som ett led i detta är tanken att belysa genrebegreppet, till viss del inom ramen för Sydneyskolans genrepedagogik eftersom det är inom dessa didaktiska ramar genrebegreppet i nuläget befinner sig i svensk undervisning i årskurs 3, vilket är studiens fokusområde. Genrebegreppet lyfts framför allt i mer omfattande skrivdidaktiska perspektiv än Sydneyskolans inriktning. Studien är således tänkt att vara ett verktyg för yrkesverksamma pedagoger för att förkovra sig inom olika relevanta genre teorier med huvudsakligen skrivdidaktisk natur.

I samtid med författandet av denna uppsats publiceras Gunilla Byrman och Ylva Byrmans (2018) studie av nyexaminerade polisers oförmåga att formulera sig skriftligen inom texter typiska för sin yrkesutövning. Byrman och Byrman (2018) anmärker att det inte handlar om svårigheter på fonologisk, grammatisk eller semantisk nivå i första hand utan om en oförmåga att professionsriktigt uttrycka sig skriftligt inom rådande genrer. De härleder dessa svårigheter till svenskundervisningen på gymnasie- och grundskolenivå som, i deras mening, inte ger den språkträning som den tidigare gjort. Deras studie är relevant för den här studien på grund av att den språkträning som de menar tillhör undervisningsformer som tidigare fått uttryck i svenskundervisningen delar drag med svensk genrepdagagogik. Denna strukturerade språkträning är också en orsak till att många avskriver genrepdagagogiken som gammalmodig och, enligt ovanstående studenters perspektiv, formaliserad (jfr Bergöö, 2005, Malmgren, 1996). Dessutom positionerar Byrman och Byrman (2018) sin språkideologiska syn mot progressivistiskt tänkande, vilken genreteoretiker också motsätter sig (Cope och Kalantzis, 1993). Byrman och Byrman (2018) efterlyser en undervisning som förbereder eleverna att föra sig inom akademisk diskurs (jfr Ivanič, 1998) inom vilken genrebegreppet är en central komponent.

Det är variationen mellan olika genrebegrepp som gör att de blir särskilt relevanta att formulera och problematisera för att de ska komma till uttryck som en skrivdidaktisk resurs inom olika skrivdiskurser. Denna resurs får reella samhälleliga och därigenom demokratiska konsekvenser.

Studien riktar sig huvudsakligen mot lärare och lärarstudenter som möter och nyttjar genrebegreppet i dess varierande uttryck och behöver vara bekanta med dessa varierade uttryck för att göra didaktiskt medvetna val. Dessutom kan den bidra till en ökad förståelse för didaktiska antaganden inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning och en vidgad syn på genrebegreppet bortom Sydneyskolans definitioner.

För att ge stöttning i läsandet av studiens något genreteoretiskt omfattande presentation och stundtals avancerade genreteoretiska resonemang är avsnitten *Genreteoretiska utgångspunkter* och *Tidigare forskning* uppdelade enligt en återkommande struktur. De börjar med att presentera en vidare kontext för att erbjuda förförståelse och sedan avgränsa och studera genrebegreppets uttryck i mer begränsat avseende. Kapitlet *Resultat* speglar denna struktur med utgångspunkt från Ruiz (2009) tre diskursanalytiska nivåer där studiens textunderlag presenteras så sakligt återgivet som

möjligt på textuell nivå innan de analyseras med starkare hermeneutisk prägel (Alvesson och Skoldberg, 2017).

Syfte

Syftet med denna studie är att belysa genrebegreppets uttryck i tre läroböcker för årskurs 3 samt i rådande styrdokument för grundskolans tidigare år i skolämnet svenska.

I studien kommer jag att utforska följande frågeställningar:

- Vilka specifika genrebegrepp kommer explicit till uttryck i textunderlaget?
- Vad indikerar formuleringar mer implicit kring genrebegreppet?
- Vad blir de skrivdidaktiska implikationerna av hur genrebegreppet kommer till uttryck i texterna?
- Hur förhåller sig genrebegreppen i textunderlagen till produkt- och processororienterade aspekter av skrivdidaktik?

Förhoppningen är att studien genom ett brett skrivdidaktiskt perspektiv kommer att fördjupa läsarens förståelse av genrebegreppet utifrån internationella och nationella forskningsperspektiv och hur det har kommit till uttryck i nationella styrdokument och läroböcker.

Genreteoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras en översikt av genrebegreppets bakgrund och uttryck. Det inleds med ett övergripande och allmänspråkligt perspektiv som följs av en diskussion mellan skriftlighet och muntlighet. I avsnittet som följer diskuteras det pragmatiskt orienterade genrebegreppet som innefattar alla skrivdidaktiska genrebegreppslika uttryck. Därefter presenteras tre inflytelserika genretraditioner och sätts i relation till nyare genreskolor som uppstår som ideologiska och metodologiska hybrider av de tre. Slutligen presenteras ett perspektiv på genrebegreppet inom de olika genretraditionerna som i ett vidare perspektiv omfattar de språkideologiska tankarna och utgör en del av studiens analysapparat.

Genre som taxonomiskt och skriftspråkligt fenomen

Ur ett allmänspråkligt perspektiv menar Berge och Ledin (2001, s. 52) att ”genrer existerar som en konsekvens av att det finns förutsägbarhet i mänskligt beteende i allmänhet och i textuellt medierad samhandling i synnerhet”. I det mänskliga beteendet finns också ett starkt behov att kategorisera vår omvärld. I detta beteende hittar diverse genretaxonomiska språkteorier sina rötter. I Aristoteles klassiska verk finns en klassiskt litteraturvetenskaplig variant av genre som har sina rötter i *Poetiken* och *Retoriken* och har inspirerat de traditionellt litteraturvetenskapliga genrererna *epik*, *lyrik* och *dramatik* (Berge & Ledin, 2001).

Ett perspektiv på genre med taxonomiskt syfte inom lingvistikens forskningsfält är prototyp teorin. Prototyp teorin förklaras och exemplifieras av många lingvister (se bl.a. Dahl, 2007; Melin, 2004; Rosch, 1975) och går i enkelhet ut på att hitta minsta gemensamma drag för olika fenomen för att kategorisera dem. Ett prototypiskt perspektiv på genrebegreppet får därför en kategoriserande och taxonomisk funktion. Detta lingvistiska perspektiv ska inte blandas ihop med Hallidays systemisk-funktionella grammatik som är en av grundpelarna i Sydneyskolans genrepädagogik (Ledin, 1996; Liberg, 2009) och i allra högsta grad ser genrebegreppet som en skrivdidaktisk resurs.

Vidare härleder Frow (2006) dessa taxonomiska drag från Linnéanska kategoriseringsscheman och liknande naturvetenskapliga scheman. Enligt Frow är genre,

ur detta perspektiv: ” [...] a matter of discrimination and taxonomy: of organising things into recognisable classes.” (Frow, 2006, s. 51)

Som allmänspråkligt taxonomiskt verktyg har genrebegreppet ingen uppenbar skrivdidaktisk funktion och uppfyller istället det mänskliga behovet att kategorisera sin omgivning. Magnusson (2010) beskriver denna allmänspråkliga definition av genrebegreppet med att det förklarar hur folk i allmänhet definierar genrebegreppet till vardags. Dessa genrer får många populärkulturella uttryck inom allt från musik, digitala spel, till filmer o.s.v.

Även inom retoriken har teoretiker inspirerats av Aristoteles i form av *den juridiska, den politiska* och *demonstrativa talgenren* (Freedman & Medway, 1994; Miller, 1994). Genom dessa exempel och Frows (2006) citat ovan är det tydligt att begreppet genre i många diskurser omfattar mer än skriven text. Som ett taxonomiskt och typologiskt fenomen är det en styrka att föra sig med ett vidgat textbegrepp (Dysthe, 1996) eftersom vi i vardagliga diskurser ofta använder genrebegreppet för att beskriva exempelvis film- och musikmak. Som skrivdidaktiskt fenomen har dock ovanstående genrebegrepp mindre relevans eftersom de inte är formulerade för skrivdidaktiska sammanhang, även om de förvisso kan användas i didaktiska sammanhang.

Pragmatiskt orienterad genre teori

Den taxonomiska syn på genrebegreppet som presenterades ovan som Berge och Ledin (2001) också benämner som taxonomisk och traditionell banade väg för ett nytt genreteoretiskt fält där genrebegreppet ses som pragmatiskt och socialt fenomen, snarare än syntaktiskt och semantiskt (se även Freedman & Medway, 1994). Inom genreforskningen minskade intresset för taxonomi och intresset för att se hur sociala verkligheter utvecklas växte, vilket också medförde inte bara en ny syn på genre utan också nya genrer (Freedman & Medway, 1994). Det taxonomiska kvarstår som verktyg inom exempelvis litteraturvetenskapen men inom retoriken och lingvistik definieras genre inom det pragmatiskt orienterade ramverk som presenteras i detta avsnitt.

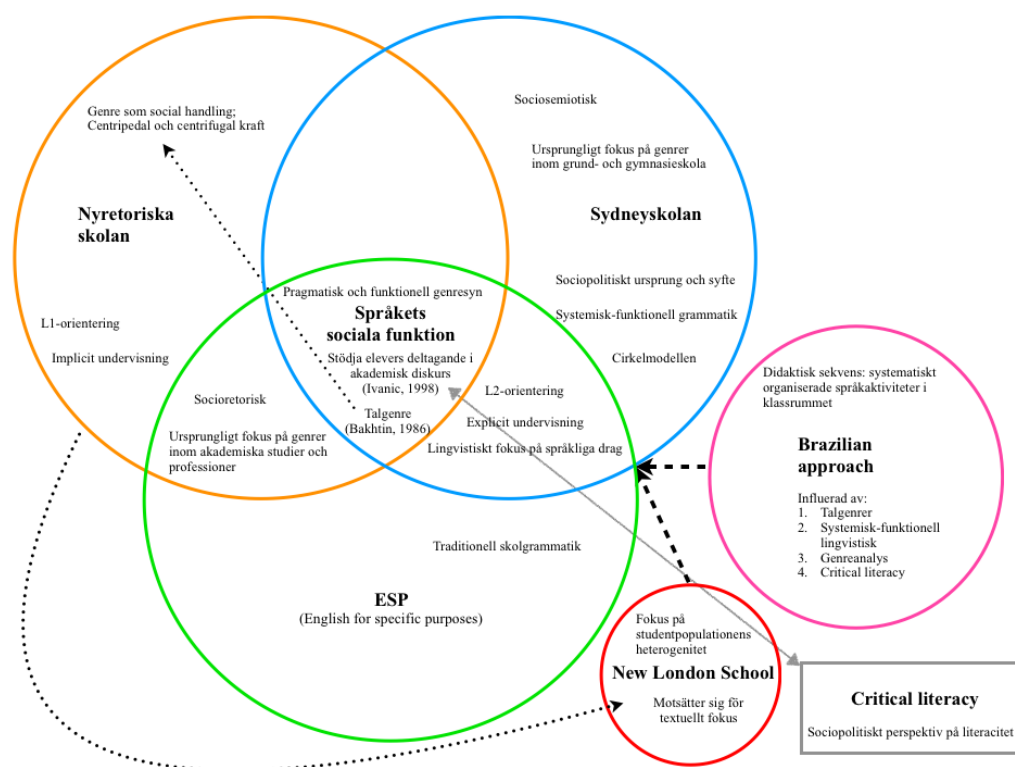
I förgrunden för denna rörelse, som också varit starkt bidragande till att inspirera teoretiker inom det nyare genreteoretiska fältet, var Bakhtin (1986). Bakhtin introducerade begreppet talgenre för språkvetenskapen. En talgenre definieras av honom som relativt stabila och återkommande yttranden (Bakhtin, 1986). Han förklarar *ytrande* som språkets minsta meningsbärande enhet och menar att alla yttranden är unika. Oavsett

om yttrandet endast består av ett ord och även om ordet är en upprepning av en annan persons yttrande så är det unikt (Bakhtin, 1986). Bakhtins modell lyfter framför allt språkets sociala funktion och många genreteoretiker inom det nyare genreteoretiska fältet hänvisar till, och tolkar honom, för att stärka sina resonemang om genrens sociala funktion. Beroende på vilken inriktning dessa genreteoretiker följer väljer de dock mer eller mindre explicit att hänvisa till Bakhtin och väljer då ut särskilda delar av hans språk teori. Det är av värde för denna studie att notera att Bakhtins *yttrande* får uttryck både muntligen och skriftligen och att jag i denna studie, liksom merparten av genreteoretiker, kopplar tankarna till skriven text.

Överblick över tre genretraditioner

Hyon (1996) presenterar en överblick över tre genretraditioner som har haft en central roll i pragmatiskt orienterad genre teori. I detta avsnitt presenteras utmärkande drag ur dessa tre traditioner baserade på resonemang från förespråkare för de olika traditionerna. Några utmärkande citat som väl representerar genretraditionernas ideologi och syn på genre kommer också att presenteras. För att få en tydligare överblick över genretraditionernas utmärkande drag, bakgrund och hur de överlappar hänvisas till *Modell 1* som jag har sammanställt för att synliggöra genretraditionernas utmärkande drag och överlappning.

Modell 1



Modell 1 illustrerar hur de tre genretaditionerna (Hyon, 1996; Swales, 2015) överlappar och skiljer sig åt. Pilarna syftar till att visa hur särskilda ideologier har inspirerat nya genreskolor och språkvetenskapliga inriktningar. Några av dessa presenteras i nedanstående avsnitt.

Swales (2015) menar att de tre traditionerna (*Modell 1*) Sydneyskolan, den nyretoriska skolan och ESP idag har närmat sig varandra ideologiskt. Ur dessa närmanden har också nya pragmatiska och didaktiska genreinriktningar uppstått. Dessa har haft varierande genomslagskraft och beständighet men visar, i minsta fall, fluiditeten inom pragmatisk och didaktiskt inriktad genre teori. *Modell 1* ger exempel på två sådana nyare inriktningar; New London School och the Brazilian Approach. Det går med rättvisa att hävda, liksom Bazerman (1994) menar, att liksom genrer blöder in i varandra, så går även genretaditionerna in i varandra på grund av sin dynamiska förändring inom sina sociala kontexter. Några av dessa förändringar har resulterat i nya genre teoretiska inriktningar, däribland New London School (se *Modell 1*). Viktiga utgångspunkter för denna inriktning var att lyfta kritik mot Sydneyskolans starka fokus på språkliga drag och kritik mot de övriga skolornas homogena syn på studentunderlaget (Swales, 2015). The Brazilian Approach (se *Modell 1*) är ett exempel på hur ideologier ur de tre klassiska

genretraditionerna vuxit samman till ett nytt och mångfacetterat genreperspektiv där även *critical literacy* (se *Modell 1*) ges explicit utrymme (se Swales, 2015). Kartläggningen av de många genretraditionernas uttryck i *The Brazilian Approach* (Meurer, Bonini och Motta-Roth, 2005; Pereira och Rodrigues, 2009) utgör också en del av analysunderlaget av styrdokument och läroböcker i denna studie.

Ett centralt resonemang inom de olika genreteorierna är också skillnaden mellan muntlighet och skriftlighet (Cope & Kalantzis, 2012). Abstraktionsgraden mellan muntlig och skriftlig diskurs varierar stort. Vetenskapliga koncept kommer mer frekvent och omfattande till uttryck i skrivna genrer (jfr Vygotskij, 2001). Skillnaden mellan muntlig och skriftlig diskurs står i stark kontrast till den progressiva pedagogikens syn på muntlighet och skriftlighet som olika uttrycksformer av samma autentiska och naturliga kommunikationsform. Sydneyskolans genrepedagogik (se nästa avsnitt) har delvis uppstått som kritik mot progressivismen genom sin explicita språkundervisning utifrån ovan presenterade antaganden om språkliga uttrycksformer (Cope & Kalantzis, 1993; Liberg 2009). Samstämmigt med denna skillnad menar Callaghan, Knapp och Noble (2014) vidare att skillnaden mellan muntlig och skriftlig diskurs är för stor för att muntlig diskussion ska kunna modellera skriftlig diskurs. Ett annat sätt att uppmärksamma skillnaden mellan muntlighet och skriftlighet är att det förra ofta är närmre bundet till vardagskunskap och det senare till skolkunskap (Painter, 2001).

Ivaničs (1998) begrepp *akademisk diskurs* överensstämmer med begreppet skolkunskap och beskriver de skrivdiskursiva sammanhang där elever behöver anstränga sig intellektuellt, bortom muntlig diskurs, för uttrycka sig mer dekontextualiserat. Inom denna akademiska diskurs är genrebegreppet en skrivdidaktisk resurs. Ivaničs vidare resonemang kring skrivdiskurser inom den akademiska diskursens ramar utgör en del av denna studies analytiska ramverk, och presenteras i avsnittet *Skrivdiskurser som verktyg för didaktisk analys*. I avsnittet nedan presenteras de tre större genretraditionerna ur *Modell 1* mer ingående för att ge en förståelse för det pragmatiska genrebegreppets olika bakgrunder.

Sydneyskolans genrepedagogik

Sydneyskolans genrepedagogik bygger på Hallidays systemisk-funktionella lingvistik (SFL) med en funktionell och social syn på språk och grammatik. Halliday delar inom SFL upp språk i tre metafunktioner: *den ideationella funktionen* som omfattar människans

kodifiering av sina erfarenheter och omvärlden, *den interpersonella funktionen* som omfattar människans kodifiering av vårt sociala samspel och den *textuella funktionen* som syftar till att organisera de andra två metafunktionerna till en begriplig textuell helhet (Halliday, 1978). Denna funktionella syn på språkliga strukturer ger en grund för en explicit undervisning om språkliga former och funktioner som skiljer sig från traditionell skolgrammatik. Inom ramen för SFL beskriver Halliday en teori om hur språket varierar beroende på situation men utan att själv använda genrebegreppet (Halliday, 1978).

Martin, som är en av upphovsmännen för Sydneyskolans genrepedagogik, har byggt vidare på Hallidays teorier genom att explicit behandla genrebegreppet som språklig resurs (Martin, 2016). Tillsammans med förespråkare inom Sydneyskolan definieras genre som “a staged, goal oriented social process,” (Martin och Rose, 2008). Den svenska översättningen av denna genredefinition har tagit två former där den mest frekventa är att översätta “staged” som “stegvis” (se t.ex. Liberg, 2009, Johansson & Sandell Ring, 2010; Hedeboe & Polias, 2008; Kuyumcu, 2011) vilket de gör i anknytning till hur genrer kan definieras och beskrivas.¹ Utifrån denna beskrivning av genrer har också en fasuppdelad undervisningsmodell formulerats: *Cykeln för undervisning och lärande* (Hedeboe och Polias, 2008) som bygger på Martin och Rotherys *The teaching-learning cycle* (Callaghan och Rothery, 1988) (se *Bilaga 1*). I svenska undervisningssammanhang brukar denna benämnas som *Cirkelmodellen* eller *Det genrepedagogiska hjulet*.

En central funktion i denna undervisningsmodell är dekontextualiseringen av textavsnitt från sina autentiska sammanhang för att dessa genrer tydligare ska inramas för att agera stöd i skrivundervisningen (Walldén, 2019). Denna dekontextualisering utgör också grunden för den kritik som förespråkare för annan genretradition riktar mot Sydneyskolan. Man ifrågasätter huruvida det är möjligt att dekontextualisera genrer för skrivundervisning från sin autentiska kontext och ändå bibehålla meningen de bär och skapar i diskurserna de används i (Freedman och Medway, 1994). Från samma

¹ Holmberg (2010) har resonerat kring Martins formulering ”staged” med ett annat fokus. Med fokus bortom praktisk tillämpning på genre och på övergripande genreteoretiskt resonemang förklarar Holmberg det som “[...] fast makrostruktur, dvs. den är ‘staged’” (Holmberg, 2010, s. 3) Innebörden av Holmbergs översättning ligger i semantisk närhet med “iscensatt” och syftar snarare till hur textaktiviteterna går att sätta i annan kontext än den sociala och autentiska kontext som den nyretoriska skolan förespråkar (Freedman och Medway, 1994).

nyretoriska perspektiv kritiserar Sydneyskolan för att betona språklig uppbyggnad framför det sociala sammanhanget där genren får uttryck (Miller, 1984).

English for specific purposes - ESP

English for specific purposes (ESP) delar drag med Sydneyskolan genom att ha ett stort fokus på texters språkliga drag men vilar inte på Hallidays SFL som grund utan en traditionell grammatisk syn. En stegvis modell för lärande återfinns dock också inom denna genretradition; Swales CARS-modell (1990) som återges i form av en lista med tre huvuddrag med olika steg inom varje nivå (se *Bilaga 2*). Till skillnad från Sydneyskolan grundskole- och gymnasieorientering är ESP:s didaktiska fokus på universitetsgenrer och professionsgenrer (Bhatia, 2012). Bhatia diskuterar också hur ESP inspirerat Swales metod *genreanalys* och sammanhängande *kritiska diskursanalys* med syftet att "avmystifiera professionell praxis" (Bhatia, 2012, s. 23) gällande hur metoderna får uttryck i diskurser genom sina retoriskt belägna genrer. Swales (1990, s. 58, mina kursiveringar) definition av genre lyder:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent *discourse community*, and thereby constitute the rationale for the genre. [...] Communicative purpose is both a *privileged criterion* and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable *rhetorical action*. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as *prototypical* by the parent discourse community.

De fyra begrepp som jag kursiverat i Swales genredefinition visar hur ESP vilar på såväl lingvistiska som retoriska fundament. Swales definition av diskursgemenskaper, som presenteras sist i detta avsnitt, i samband med hans genredefinition tyder snarare på retoriska tendenser inom ESP än influenser från sina lingvistiska rötter. Det *privilegierade kriterium* som Swales också benämner tyder på ett mer sociopolitiskt bakomliggande motiv för genrebegreppet än Hyon (1996) föreslår när hon jämför de tre traditionerna och menar att Sydneyskolan är den enda av de tre som har sociopolitiskt motiv och bakgrund.

Sydneyskolan har tydliga sociopolitiska motiv (Martin & Rose, 2008) som inte alltid får uttryck inom den svenska genrepedagogiken (jfr Hansson, 2013; Walldén,

2019). Ursprungssyftet med det som skulle komma att utvecklas till dagens Sydneyskola var att utjämna sociala olikheter och klasskillnader i Australien genom explicit undervisning av genrer vars textuella drag inom Sydneyskolan ansågs bära med sig inträdet för sociala spelrum (Christie, Martin och Rothery, 1989). Även Miller (1984) som förespråkar den nyretoriska skolan menar att genrer är nyckeln för att kunna delta i samhällets handlingar. Detta kan tolkas som ett sociopolitiskt motiv och bakgrund även i den nyretoriska skolan, vilket är ett ideologiskt perspektiv som Hyon (1996) är försiktig med att tillskriva nyretoriken i samma utsträckning eftersom den primärt riktar sig mot universitetsstudenter i sin didaktik. Studenterna kan redan anses ha införskaffat sig nycklarna till diskurssamhällen där litteracitet fordras och utövas. Den sociopolitiska ideologin problematiseras ytterligare av forskare som Luke (2018) som pekar på politiska begränsningar med Sydneyskolans sociopolitiska ideologi i relation till genrebegreppet; antagandet att genrer har en så stor maktbärande roll i samhället och kan injiceras genom en enkel mekanik, så som explicit undervisning, är i Lukes mening naivt och felaktigt eftersom de snarare tillhör diskursgemenskaperna som de kommer till uttryck inom.

I didaktiska sammanhang mottar ESP, i likhet med Sydneyskolan, kritik för sin tilltro till explicit undervisning men lägger ett stort fokus på retoriska sammanhang och hur genrer kommer till uttryck inom olika diskurser. Som *Modell 1* illustrerar ligger ESP ideologiskt och pedagogiskt mellan Sydneyskolans genrepedagogik och den nyretoriska skolan, vilket får stöd i deras inspiration av Millers (1994) resonemang om att definiera genrer utifrån sina sociala diskurser samt om hur genre och diskurs påverkar varandra.

Den nyretoriska skolan

Förespråkare för den nyretoriska skolan menar, i motsats till Sydneyskolan och ESP, att undervisning i genrer inte ska ske explicit utan att elever i det fortsatta mötet och användandet av genrer blir bekanta med dem och lär sig att använda dem som uttrycksform, vilket går att härleda till de olika skolåldrarna som traditionerna riktar sig mot. De riktar också stark kritik mot framför allt Sydneyskolans dekontextualisering av genrer, eller delar av dem (Freedman, 1994; Krashen, 1992), utifrån ideologin som starkt vilar på retorisk grund. Miller (1984) diskuterar genrebegreppet ur ett retoriskt perspektiv och menar att dekontextualisering är att lyfta genrer från sin autentiska situation och att den då blir en artefakt för studie istället för en upprepad social handling, vilket är en

central syn på genrebegreppet inom nyretoriken. Förespråkare inom nyretoriken opponerar sig starkt mot didaktiskt fokus på texters formaliserade karaktärsdrag utan menar att genre handlar om att användandet av texter påverkar och påverkas i social kontext (Freedman och Medway, 1994).

Inom nyretoriken finns i det retoriska perspektivet på genre också en dynamisk syn på genrer, vilket också bidrar till svårigheter att undervisa om dem i explicit form - eftersom de alltid är i förändring. Bazerman (1994) skriver att genrer blöder in i varandra, men en desto bättre formulering för att lyfta centrala tankar om genre inom nyretoriken härstammar från Bakhtin (1986) och återanvänds frekvent inom just den nyretoriska skolan för att lyfta relationen mellan texter och diskurserna de används inom. Centripedala krafter som påverkar genrens prototypikalitet och centrifugala krafter i den sociala situationen som påverkar individens egna genreteori i skapandet av egen text (Berkenkotter & Huckin, 1995). Enklare förklarar att genrer upprepas och revideras konstant av och i de sociala kontexter de påverkar och påverkas av.

Kravet på genrebegreppet inom nyretoriken är således att det ska uppstå och behandlas inom sin autentiska situation. Det innebär att diskurserna som genren formas av även påverkar diskursen som den kommer till uttryck inom. I undervisningssammanhang saknar därför nyretoriken några förutbestämda modeller som handleder hur man ska undervisa om genrer. Det går att hitta förslag hos nyretoriska genreteoretiker på hur man kan gå tillväga, men dessa utgör mer förhållningssätt än explicit handledning. Hunt (1994) ger ett exempel som belyser detta och genrens sociala och retoriska funktion i övrigt när han lyfter vikten av att ingå i dialog med studenterna för att förhandla om genrer och föra sig i genreanvändandet snarare än att explicit undervisa om dem, vilket snarare gör dem till artefakter enligt Millers (1984) beskrivning ovan.

Sociosemiotisk och socioretorisk genreinriktning

Utifrån ovanstående diskussion om olika genretraditioner utgår jag från två övergripande kategorier för pragmatiskt orienterade genrebegrepp som skrivdidaktisk resurs. Dessa benämner jag *sociosemiotisk* och *socioretorisk genreinriktning*. Orsaken till denna indelning av kategorier är att det inom varje genretradition finns olika synsätt på vad genrer är och hur de lärs ut. De övergripande kategorierna utgör ett mer rättvisande analytiskt redskap än begreppet genre inom genretraditionerna som kan bli för snäva och

missvisande när de appliceras på ett empiriskt material. Kategoriseringen utgår från Meurer, Bonini och Motta-Roth (2005) samt Pereira och Rodrigues (2009) vidareutveckling av de förstnämndas modell. För dessa genreteoretiker har kategoriseringarna (se *Bilaga 3*) använts för att kartlägga genrens många uttryck och varierade genreteoretiska bakgrunder inom the Brazilian Approach (se *Modell 1*).

I avsnittet *Genre som skrivdidaktiskt fenomen* operationaliserar jag genrebegreppen utifrån dessa två kategoriseringar av genretaditioner som ser till det pragmatiska genrebegreppets sociala funktion, vetenskapsdisciplin och ideologiska bakgrund.

Den *sociosemiotiska inriktningen* representeras av bl a Martin, Halliday och därmed Sydneyskolans genrepdagagogik. Den *socioretoriska inriktningen* representeras av genreteoretiker som Miller, Swales, Bazerman och Freedman och omfattar således både ett nyretoriskt perspektiv och ESP. Att placera ESP under en *socioretorisk inriktning* är inte helt oproblematiskt eftersom Swales själv ägnade sig åt lingvistiska forskningsfält men samtidigt är en del av hans definition av diskursgemenskaper “socio-rhetorical networks [...]”, (Swales, 1990, s. 8), vilka han binder nära i sin definition av genre. ESP har med åren dessutom blivit mer påverkat av nyretoriska influenser.

Analytiskt ramverk

I avsnittet nedan presenteras Ivaničs ramverk i större detalj i relation till operationaliserade sociosemiotiska och socioretoriska modeller för det skrivdidaktiska genrebegreppet för att fastställa ett analytiskt ramverk inför analysen av studiens textunderlag.

Skrivdiskurser som verktyg för didaktisk analys

Ivanič (2004) presenterar sitt ramverk för analys av texter och data i undervisningssammanhang om skrivpedagogik genom att dra kopplingar mellan följande kategorier: perspektiv på skrivande, perspektiv på skrivinlärning, skrivdidaktiska perspektiv och bedömning av skrivande. Ivanič placerar dessa fyra kategorier inom sex identifierade skrivdiskurser och redogör för hur de får uttryck inom respektive diskurs. Ivanič (2004) definierar också diskursbegreppet utifrån de fyra kategorierna med hänvisning till Gees (1996, s. 131) definition av diskurs “[...] a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and ‘artifacts’, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group.” Gees definition överlappas tydligt av de fyra kategorier som Ivanič (2004) pekar på inom de sex skrivdiskurserna. En viktig aspekt att belysa är att Ivanič (2004) själv förespråkar ett eklektiskt perspektiv gällande diskurserna och att man som lärare förutom att kunna, dessutom bör föra sig mellan flera av de olika diskurserna i sin undervisning.

För att diskurserna ska utgöra ett applicerbart analytiskt verktyg för genrebegreppen som kommer till uttryck i textunderlagen förklaras de i detalj i detta avsnitt. En tabell med översikt av Ivaničs kategorier hittas under *Bilaga 5*. Som stöd i min översättning och tolkning av de sex diskurserna i svenskt sammanhang hänvisas stundtals till Liberg (2009) i hennes beskrivning av diskurserna på svenska. De sex diskurserna benämner Ivanič *färdighetsdiskursen*, *kreativitetsdiskursen*, *processdiskursen*, *genrediskursen*, *diskursen om sociala praktiker* och *den sociopolitiska diskursen* (2004; Liberg, 2009).

Färdighetsdiskursen fokuserar på textens form. Ivanič (2004) lyfter engelskans *phonics* som exempel för denna diskurs som, liksom andra literacypraktiker

som tillhör denna diskurs, lägger stort fokus på skriftspråkets form och grammatik. Undervisningen är explicit då stavning och skriftspråklig riktighet är central och även utgör bedömningsunderlag. Läs- och skrivundervisningen baseras på ljudmetoder.

I *kreativitetetsdiskursen* lyfts istället kreativa uttryck inom skrivundervisningen. Undervisningen bygger på elevernas intresse och lägger snarare sitt fokus på texternas innehåll än deras form. Innehåll och budskap utgör också merparten av bedömningsunderlaget inom denna diskurs. Ivanič (2004) kopplar denna diskurs till *whole language*, vilken brukar presenteras i dikotomisk relation till *phonics* i engelskspråkiga sammanhang (Cummins, 2015). Det är inom kreativitetetsdiskursen som Ivanič (2004) menar att den processkrivning som australiensisk genrepedagogik ställer sig starkt kritisk mot (Cope och Kalantzis, 1993) placeras, inte inom den diskurs som presenteras nedan.

Inom *processdiskursen* lyfter Ivanič (2004) både den kognitiva processen för att planera och formulera text och den praktiska processen och uppmärksammar vikten av att skilja dem åt samtidigt som hon anser att de båda omfattas av denna diskurs. En av skillnaderna mellan de två processerna är att de kognitiva processerna tränas implicit medan färdigheter i den praktiska skrivprocessen uttrycks explicit. Palmér (2013) för förvisso ett resonemang kring progressivistisk processkrivning i relation till Ivaničs (2004) *processdiskurs* men enligt Ivaničs egna resonemang tillhör den språkvetenskapliga ideologin snarare *kreativitetetsdiskursen*.

Genrediskursen lägger stort fokus på explicit undervisning och explicita instruktioner. En arbetsprocess inför skrivande återfinns även i denna diskurs men hamnar i bakgrunden till förmån för undervisning om genrens uppbyggnad gällande form, innehåll och syften de siktar på att uppnå (Liberg, 2009). Ivanič (2004) menar inom denna diskurs att texttyper lyfts kopplade till sin sociala kontext men resonerar också, med hänvisning till Halliday och forskare inom Sydneyskolan (Halliday, 1978; Martin och Rothery, 1990), att inom denna diskurs behöver genrer i pedagogisk miljö ibland bli artificiellt formulerade för att utgöra delar av genrer som växer fram i social kontext.

Diskursen om sociala praktiker ser till skrivandet som en social handling. Elevens identifiering med värden, mål, övertygelser och aktiviteter är en nyckelkomponent i denna diskurs (Ivanič, 2004). Skrivandet sker kopplat till ett sammanhang som är relevant för eleven bortom skolmiljö med syften och situationer som eleven anser värdefulla och kan identifiera sig med. En nära koppling till den sociala

kontext som texten används i är också utmärkande för denna diskurs. Även denna diskurs undervisas explicit, dock med fokus på texters funktion i sociala sammanhang.

Den sociopolitiska diskursen är nära kopplad till diskursen om sociala praktiker men lyfter behovet av att kritiskt granska texter gällande såväl form, innehåll som deras funktion i sociala praktiker. Begreppet critical literacy (Janks, 2013) är ett exempel på en ideologi som genomsyrar denna diskurs samtidigt som det får uttryck, i enlighet med Janks resonemang, i flera av de sex diskurserna. Skrivandet ses som en språkpolitisk handling (Liberg, 2009) och har en nära koppling med elevens identitet men är öppen för att utmanas och förändras. Undervisningen inom denna diskurs är explicit (Ivanič, 2004) med fokus på att förstå varför olika typer av text har sina språkliga drag och uppkommer i särskilda sociala kontexter, vilka båda är öppna för att ifrågasättas och förändras utifrån ett språkpolitiskt perspektiv.

Socioretoriskt och sociosemiotisk genrebegrepp i undervisning

Det socioretoriska respektive sociosemiotiska genrebegreppet omfattar övergripande flera varierade perspektiv på genrebegreppet (se *Överblick över tre genretraditioner*), vilka innefattar såväl olika perspektiv på som definitioner av genre inom samma genretradition och detsamma över olika genretraditioner. I *Tabell 1* redogörs för hur dessa olika övergripande genreperspektiv kan få uttryck i undervisningssammanhang som skrivdidaktiska fenomen. *Tabell 1* utgör tillsammans med Ivaničs ramverk underlag för de analyser som utforskar genrebegreppets uttryck som skrivdidaktisk resurs i styrdokument och läromedel.

Tabell 1

Utmärkande didaktiska drag för socioretoriska genrebegrepp	Utmärkande didaktiska drag för sociosemiotiska genrebegrepp
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hänvisar till forskare inom socioretoriskt genrefält. T ex: Miller, Freedman, Johns, Swales m.fl. 2. Koppling till genrens sociala kontext: Resonemang och/eller exempel som lyfter i vilka sociala sammanhang som genren används och får uttryck bortom läroboken. 3. Använder explicit begreppet "genre" 4. Saknar explicit modell för undervisning. (Inga steg för undervisning). 5. Socialt kontextualiserad genrebegreppsapparat. Exemplifierar genrer med retorisk (stundtals litteraturvetenskaplig) begreppsapparat: T ex: "saga", "krönika", "brev", "blogg" 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hänvisar till forskare inom sociosemiotiskt genrefält. T ex: Halliday, Martin, Rose, Christie m.fl. 2. Knyter an till Hallidays systemisk-funktionella lingvistisk och/eller metafunktionerna ideationell, interpersonell och textuell. 3. Delar upp genrer inom "genrefamiljer" med stort fokus på genrens syfte, form och språkliga drag som knyter an till dessa. 4. Strukturerar arbetet explicit utifrån en modell som "Cirkelmodellen/Genrepedagogiska hjulet". 5. Dekontextualiserad genrebegreppsapparat. Benämner genrer som "texttyp", "basgenre", "textaktivitet" eller motsvarande.

Tabell 1 är sammanställd av resonemang förda i *Överblick över tre genretraditioner* och *Sociosemiotisk och socioretorisk genreinriktning*.

Skillnaderna mellan de olika begreppen får uttryck i vilka genreteoretiker de hänvisar till, då olika forskare tillhör olika inriktningar. En annan skillnad gäller om genrer kopplas till en autentisk och social kontext bortom läromedlet eller om ett större fokus ligger på textens inre språkliga drag. Ytterligare skillnad är huruvida arbetsgången som föreslås explicit följer en satt modell för olika undervisningsfaser eller har en svagare inramning (se Walldén, 2019). Slutligen är begreppsapparaten som textmaterialet för sig med också central, exempelvis huruvida begreppet *genre* explicit uttrycks eller om begrepp som *textaktivitet* (Holmberg, 2010) (se nästa avsnitt) eller motsvarande används istället.

Forskning om genrer och skrivdiskurser i svensk kontext

Detta avsnitt presenterar svensk språkvetenskapligt inriktad forskning om det övergripande genrebegreppet, analyser av styrdokumentet och läromedelsstudier utifrån genrebegreppets uttryck och Ivaničs skrivdiskurser (2004). Avsnittet strävar att spegla *Teoretiska utgångspunkter* genom att utgå från ett vidare perspektiv och sedan fördjupa sig i särskilda diskursanalytiska exempel där styrdokument eller läromedel studerats utifrån pragmatiskt orienterade genre teorier.

Det övergripande genrebegreppet

Ledin (1996) utforskar genrebegreppet mer omfattande som språkvetenskapligt fenomen och berör genrebegreppet ur ett skrivdidaktiskt perspektiv genom genreteoretiker som exempelvis Miller, Halliday och Kress. Ledin kopplar också, liksom denna studie, ihop genrebegreppet med begreppet diskurs. Det genrebegrepp som behandlas är dock så språkvetenskapligt omfattande att den didaktiska relevansen blir oklar. Ledin (1996) har sammanfattat flera genrebegreppsliga uttryck i ett genrebegrepp som, för denna studies syfte, inte utgör ett tillämpningsbart analysverktyg av genrebegreppen som kommer till uttryck i några av denna studies textunderlag. För att analysera genrebegreppet ur ett skrivdidaktiskt perspektiv som uttryck i didaktiska skrivdiskurser fordras en didaktiskt orienterad infallsvinkel som analysverktyg. Ett antal år senare återkom Ledin med Berge och ger en än mer nyanserad bild av genre. Tillsammans belyser Ledin och Berge (2001) i sin artikel flera perspektiv på olika genrebegrepp. De lyfter i sin artikels avslut också genrebegreppet ur ett skrivpedagogiskt perspektiv genom att sätta det övergripande nyretoriska perspektivet på genre mot Sydneyskolans övergripande perspektiv på genre. Om de olika genreperspektiven skriver de att "I pedagogiska sammanhang kan det vara lämpligt att på ett strikt sätt modellera genrer. Att sådana modeller inte fungerar fullt ut i andra sammanhang är knappast förvånande" (Ledin & Berge, 2001, s. 15). De medger således att Sydneyskolans genrepedagogik kan kritiseras på nyretorisk grund men lyfter samtidigt det pedagogiska värdet med modellering som skrivdidaktisk stöttning.

Även Liberg, Espmark, Wiksten och Büttler (1997) hade ett didaktiskt perspektiv när de bedrev ett forskningsprojekt om språk- och genreutveckling hos barn i

förskoleålder och grundskolans tidigare år. Genrebegreppen benämndes i didaktisk kontext istället som “former för meningsskapande” (Liberg, 2005) och byggde på Martin och Rotherys teoribildning inom Sydneyskolan. Denna omskrivning av genrebegreppen är i linje med det Ledin (1996) kallar för *texttyper*. Ledin gör dock skillnad på genre och texttyp; en *genre* är, i hans mening, sociokulturellt bunden och definierad av att den används allmänspråkligt, med exempel som *insändare* och *recept*. En *texttyp* definieras istället i och av akademisk diskurs (Ivanič, 1998) i litteraturvetenskapliga eller textlingvistiska sammanhang (Ledin, 1997, s 9). I *Perspektiv på genre* (Ledin & Berge, 2001) tycks begreppet texttyp snarast ingå i ett av de många genrebegrepp som de behandlar. Även Johansson och Sandell Ring (2010) inkluderar texttyper i genrebegreppet genom att benämna dem *basgenrer* inom svensk tolkning av Sydneyskolans genrepädagogik. I likhet med Ledin (1996) gör Holmberg (2010) skillnad på genre och det Holmberg istället benämner *textaktivitet*. Holmberg baserar dock inte skillnaden på allmänspråklig och vetenskaplig grund utan bygger sitt resonemang utifrån den nyretoriska skolans respektive Sydneyskolans övergripande genrebegrepp, inte helt olikt Ledin och Berges (2001) resonemang. En genre, enligt Holmbergs tolkning av den nyretoriska skolan, är “sociala handlingar i återkommande situationer” (Holmberg, 2010, s. 2). Till dessa ger han som exempel kåseri, recept och polisrapporter (se *Inledning*). En *textaktivitet*, enligt Holmbergs tolkning av Sydneyskolan vilken han baserar på Rotherys (1996) genrekategorier, är ett begrepp för att identifiera grundläggande framställningsformer som t ex berättelse, förklaring och instruktion. Skillnaden mellan begreppen förtydligar Holmberg (2010) med att en textaktivitet inte är bunden till en särskild social kontext - den går att dekontextualisera, vilket inte är möjligt med den socialt bundna genren. Exempelvis kan en argumenterande textstruktur förekomma i flera textsammanhang men en insändare förekommer endast på insändarsidor. På så sätt kan en textaktivitet utgöra en del av en text, där *genre* betecknar hela texten.

Genreteoretiska influenser i svenska styrdokument

Genreteoretiska influenser i *Läroplan för grundskolan [...] (förkortat Lgr 11 i fortsättningen)* (Skolverket, 2019) har undersökts av många språk- och didaktikforskare som identifierat genreteoretiska uttryck (Borgström-Westman, 2016; Magnusson, 2018, Liberg, Wiksten och af Geijerstam (2012); Walldén, 2017). Relevant för denna studie är en diskursanalys genomförd av Liberg, Wiksten Folkeryd och af Geijerstam (2012). De

menar att introduktionsdelen för svenskämnet, och tillhörande svenska som andraspråk, explicit lyfter flera av de språkliga lager som Ivanič (2004) presenterar i sin modell för språk i lager (se *Bilaga 4*). I relation till genrebegreppet lyfter de också hur detta kommer till uttryck i den då nya läroplanen och menar i sin internationellt publicerade artikel att “[...] the more static ‘text-type’ concept is chosen instead of the more dynamically oriented ‘genre’ concept in terms of genre as a social process” (2012, s. 490). Med hänvisning till Martin och Rothery (1980) lyfter analysen ur lingvistisk forskning fem fundamentala genrer; *narrativ*, *instruerande*, *beskrivande*, *förklarande* och *argumenterande* som undervisas explicit.

I sin analys fastställer de att ett, inom denna studies begreppsapparat, sociosemiotiskt genrebegrepp får uttryck i gällande styrdokument, snarare än ett socioretorisk genrebegrepp som fokuserar på genre som en social process. I avsnittet *Resultat* redogör jag för en analys som delvis överensstämmer med detta men nyanserar resultatet genom att lyfta vissa socioretoriska formuleringar i styrdokumentet.

Liberg, Wiksten Folkeryd och af Geijerstam (2012) resonerar också kring den sociopolitiska diskursens uttryck i grundskolans lägre åldrar. De menar att det finns en tradition, bortom gällande styrdokument, i svensk skola att grundskolans tidigare år riktar skrivundervisningen mot formella aspekter av skriftspråket som får fortsatt uttryck i *Lgr 11* och att sociopolitiska ideologier får väldigt lite, om ens något utrymme i tidig skrivundervisning. Liknande resonemang för även Borgström och Westman (2017) då de menar att skrivdidaktik med sociopolitisk orientering får uttryck först i grundskolans senare år och att undervisningen i grundskolans tidigare år snarare är inriktad på färdighetsträning.

Bortom studier som riktar sig mot grundskolans tidigare år men har stor relevans för genreteoretiska uttryck i svenska styrdokument är Palmér (2013) diskursanalys av två nationella skrivprov baserade på olika läroplaner. I sin studie lägger Palmér, till skillnad från ovan beskrivna forskare, likvärdigt fokus på såväl Sydneyskolans genrepdagistik som den nyretoriska skolan och diskuterar vilken av dessa som kommer till uttryck i proven. Denna diskursanalytiska ansats liknar denna studies ansats, men har en något snävare definition av skrivdidaktiska genrebegrepp. Palmér (2013) studerar dessa två genretraditioners uttryck i proven utifrån Ivaničs (2014) ramverk kring skrivdiskurser.

Skrivdiskurser och skrivdidaktiskt orienterade läromedelsstudier

Magnusson (2018) har i sin läromedelsanalys studerat 19 slumpmässigt utvalda läromedel i relation till Lgr 11 men också utifrån Ivaničs (2004) sex skrivdiskurser. Hon utgår också delvis från en genreteoretisk ansats som bygger på Swales (1990) retoriskt orienterade genrebegrepp som hon menar är kopplade till Ledins genredefinition genom att Swales genrer är namngivna och inte omskrivna i dekontextualiserad form och socialt kodifierade. Ur sitt urval lyfter Magnusson (2018) två läroböcker som explicit utgår från ”genrer eller typer av texter”, (Magnusson, 2018, s. 31) vilka också, orelaterat till Magnussons studie, ingår i denna studies mer medvetna urval med genrefokus.² Magnusson har också ett explicit fokus på diskursivt skrivande, vilket definieras något varierat men allra tydligast i hennes senare artikel där det beskrivs som ”[...] allt skolskrivande som inte är narrativt” (Magnusson, 2019, s. 68). Magnusson (2018) menar att det diskursiva skrivandet fått ökat uttryck i senare styrdokument och däribland i de nationella proven för åk 3.

Magnusson (2018) hittar i sin analys framför allt kopplingar till Ivaničs genre- och processdiskurser, i likhet med denna studies analys (se *Slutsatser*). Till skillnad från Magnussons (2018) studie har denna studie ett något bredare genreteoretiskt grepp om genrebegreppets uttryck. Detta dels genom att den ser genrebegreppet utifrån fler genreteoretiska traditioner men också genom att den inkluderar textuttryck bortom diskursivt skrivande, vilket innebär att även narrativa texttyper och socioretoriska motsvarande genrer inkluderas i studien.

Walldén (2017) har ett annat fokus i sin läromedelsstudie då han utgår från Martins (Martin & Rose, 2008) genredefinition och analyserar läroböckerna utifrån en stark systemisk-funktionell lingvistisk prägel. Han konstaterar att läroböckerna har en svag koppling till funktionellt språkbruk och att de språkliga metafunktionerna (jfr Halliday, 1978) inte realiseras i läroböckerna. Hansson (2013) drar närliggande slutsatser om Sydneyskolans genrepedagogiks uttryck i svenskt skolväsende efter att ha intervjuat yrkesverksamma lärare som, vid frågor om genrepedagogik, endast hänvisar till cirkelmodellen. Sydneyskolans genrepedagogik har, i svensk skolpraxis, reducerats från sin sociopolitiska ideologi till en pedagogisk komponent i form av cirkelmodellen.

² Delar av denna studies analys genomfördes innan Magnussons artiklar (2018, 2019) fick utgöra teoretisk bakgrund för denna studie. Att slutsatserna överensstämmer stärker endast studiernas respektive validitet.

Varken Magnusson (2018) eller Walldén (2017) har inkluderat lärarhandledningar i sina analyser.

Ivaničs (2004) sex skrivdiskurser, som utgör denna studies analytiska verktyg för hur olika genrebegrepp kommer till uttryck i skrivdidaktiska sammanhang i de olika textunderlagen, har använts vid ett antal tidigare språkvetenskapliga sammanhang i svensk litteracitetsforskning.

Yassin Falks (2017) avhandling riktar sig också specifikt mot årskurs 3 och använder också Ivaničs ramverk som analytiskt verktyg och modell. Yassin Falk beskriver sina klassrumsstudier, intervjuer och analyser av elevtexter som en etnografisk ansats och använder skrivdiskurserna för att analysera olika textdimensioner ur ett huvudsakligt sociosemiotiskt perspektiv på genre. Yassin Falk har studerat interaktionen i klassrummet och elevförfattade texter samt intervjuat lärare. Yassin Falk (2017) också delvis intresserat sig för Sydneskolans genrepdagagogik men lyfter ett nyretoriskt genreperspektiv i sin studie av diskurser i relation till textuttryck med fokus på kontext. Merparten av hennes studie, i de delar som åsyftar genrebegreppet, relaterar till Sydneyskolans genrebegrepp. Ur dessa lyfter Yassin Falk (2017) ett stort behov av explicit undervisning som central i undervisning av texttypers form och funktion.

De ovan beskrivna studierna är intressanta att läsa för att se hur Ivaničs ramverk kan användas som analysverktyg i svenska skrivdidaktiska sammanhang. Dessutom är de studier genomförda i diskurser som regleras av Skolverkets styrdokument, vilket textunderlaget i denna studie också är, för oavsett om läromedlen uttrycker det explicit så är det implicit förutfattat att så är fallet.

Liberg (2009), som jag har använt som stöd i min tolkning av Ivaničs engelska formuleringar och för att tillämpa dem i svenska skrivundervisningssammanhang, presenterar också Ivaničs ramverk med sex skrivdiskurser, dock utan att lyfta diskursernas fyra respektive kategorier som förtydligar diskurserna genom att lyfta inre aspekter av dem (se Ivanič, 2004; Palmér, 2013).

Metod

När studiens textunderlag analyseras utifrån ovan presenterade teoretiska ramverk baseras tillvägagångssättet på de tre diskursnivåer som Ruiz (2009) presenterar inom diskursanalytisk ansats (textuell, kontextuell och sociologisk nivå). Analysprocessen inom varje nivå är starkt hermeneutiskt präglad (Alvesson & Sköldberg, 2017).

På textuell nivå (Ruiz, 2009), vars textinnehåll redogörs för i avsnittet *Textunderlagen* under *Resultat*, identifieras yttranden som berör genrebegreppet explicit. Detta får uttryck genom att begreppet genre benämns eller genom formuleringar och begrepp som relaterar till pragmatiskt orienterad genre-teoretisk terminologi. I redogörelsen av dessa yttranden presenteras formuleringar ur *Lgr 11* med direkta textutdrag då den har som syfte att reglera svensk undervisningspraxis genom textuella yttranden som vilar på varierade språkvetenskapliga antaganden, vilket innebär att läroböckerna, oavsett när- eller frånvarande explicit koppling till styrdokument, regleras av formuleringar och underliggande språkvetenskapliga ideologier i styrdokumentet. Presentationen av textunderlaget eftersträvar att vara så objektivt återgivande som möjligt utan analys utifrån studiens teoretiska ramverk, men redan i urvalsprocessen av läroböcker och textuellt innehåll har en hermeneutisk process initierats.

I avsnittet *Analys* följer analysen på kontextuell nivå (se Ruiz, 2009) där jag i första steget relaterar det explicita textuella innehållet till kategorierna i *Tabell 1* för att identifiera utmärkande drag i texterna för socioretoriskt och sociosemiotiskt genreperspektiv. Efter identifierandet av explicita textuella uttryck fortsätter analysen på samma kontextuella nivå i sökandet efter implicita uttryck för pragmatiskt orienterat genrebegrepp som huvudsakligen berör bedömningsavsnitten i läroböckerna. Dessa implicita uttryck är kopplade till studiens fjärde frågeställning (se *Syfte*) och berör hur genrebegreppet kommer till process- eller produktorienterat uttryck.

Utifrån kriterierna i *Tabell 1* och de genre-teoretiska resonemang som de bygger på sätts textunderlagens genrebegrepp i relation till Ivaničs (2004) sex skrivdiskurser för att relatera genreuttrycken till diskursiv skrivpraktik. Detta fördjupar och nyanserar genrebegreppet som skrivdidaktisk resurs genom att analysera vilka diskursiva konsekvenser det uttryckta genrebegreppet medför. Även detta steg rör sig på Ruiz (2009) kontextuella nivå. Eftersom var och en av Ivaničs (2004) skrivdiskurser stammar från olika språkvetenskapliga och didaktiska ideologier, som delvis kan anses överlappa över flera av skrivdiskurserna, för jag också fortlöpande resonemang om Ruiz

(2009) sociologiska nivå; hur genrebegreppen genom sin skrivdiskurs är didaktiska uttryck för underliggande språkvetenskaplig och didaktisk ideologi.

Urval

Valet av läroböcker utgick från två kriterier: 1) läroböckerna skulle ha ett skrivdidaktiskt fokus och rikta sig mot årskurs 3 eftersom det är ur kunskapskraven för åk 3 som delar av textanalysen av *Lgr 11* utgår ifrån och 2) läroböckerna behövde en explicit koppling till genre som skrivdidaktiskt begrepp vilket blev tydligt antingen i deras titlar eller genom att de i beskrivningen av materialet använde sig av begreppet genre. Ytterligare önskvärda kriterier var att läroböckerna skulle ha en tillhörande lärarhandledning som förklarar bakomliggande språkvetenskapliga tankar i läroböckerna, vilket är fallet i två av tre analyserade läroböcker, samt att läroböckerna skrivits av olika författare och utgivits av olika förlag för att ge en så omfattande och varierad bild av genrebegreppets skrivdidaktiska uttryck i textunderlagen som möjligt.

I urvalet av textpassager ur *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2019) utgick jag från resonemang inom de socioretoriska och sociosemiotiska inriktningarna för att hitta begrepp och formuleringar som uttrycks i pragmatiskt orienterad genreteoretisk terminologi. I *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (Skolverket, 2017) finns en passage som explicit uttrycker genrebegreppets frånvaro i skolans nuvarande styrdokument. Vidare formuleringar i kommentarmaterialet är så nära sammanbundet med kunskapssynen och språkvetenskaplig ideologi i läroplanen att de utelämnas ur analyserat textunderlag inom studiens ramar. Utifrån samma resonemang kring kunskapssyn och språkvetenskaplig ideologi i styrdokumentet, samt med brist på utrymme i studien, har jag också valt att utelämna formuleringarna i kursplanen svenska som andraspråk. Denna urvalsprincip har dessutom stöd i genrepedagogisk bakgrund vars rötter är sociopolitiska gällande elevers klasskillnader, inte huvudsakligen inom första- och andraspråksperspektiv (Cope & Kalantzis, 1993).

Etiska och metodologiska överväganden

För en studie med diskursanalytisk ansats av läromedel och styrdokument finns inga särskilda forskningsetiska regler att förhålla sig till då analysen inte omfattas av någon av

Vetenskapsrådets kriterier för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2002). Däremot är det relevant att, i enlighet med Tracys *exiting ethics* (2010), lyfta att jag inom denna studie strävar att presentera textunderlagen så rättvisande som möjligt i såväl presentationen av dess innehåll och analysen av dem utifrån studiens teoretiska ramverk. Textunderlagen analyseras endast utifrån detta ramverk och jag lägger ingen övrig värdering i textunderlagets innehåll eller funktion. De genrebegreppsliga uttryck som identifieras bär, i min mening, inte med sig någon starkare eller svagare värdering gentemot varandra. Studien eftersträvar endast att återge genreuttrycken så deskriptivt som möjligt.

Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. I enlighet med Ruiz diskursnivåer (2009), som presenterats i föregående kapitel och utgör modellen för studiens struktur, redogör jag först för textunderlaget på textuell nivå med strävan att återge det så objektivt som möjligt i avsnittet *Textunderlagen*. I avsnittet *Analys* förs resonemang i relation till Ruiz kontextuella diskursnivå (2009) utifrån socioretoriska och sociosemiotiska begreppsanalyser enligt *Tabell 1* och Ivaničs skrivdiskurser (2004). Analyserna av *Lgr 11* presenteras först, följt av de tre läroböckerna med sina respektive lärarhandledningar. En sammanfattande analys presenteras i *Slutsatser*.

I kapitlet *Diskussion* diskuteras analyserna i relation till teorier ur avsnitten *Genreteoretiska utgångspunkter* och *Analytiskt ramverk*, vilket sätter analysen i relation till olika språkideologiska idéer kring genrebegreppet och således rör sig på sociologisk diskursnivå (Ruiz, 2009). En avslutande diskussion om studiens bidrag i större forskningssammanhang presenteras också.

Textunderlagen

I presentationen av textunderlaget strävar jag efter att återge texterna så objektivt som möjligt men redan vid urvalet av textunderlag, och inte desto mindre textavsnitt ur detta underlag förekommer en ofrånkomlig hermeneutisk process (jfr Alvesson & Sköldberg, 2017).

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet

I detta avsnitt presenteras innehållet i *Lgr 11* för skolämnet svenska som implicit eller explicit knyter an till genreteoretisk terminologi. Detta urval motsvarar inte den färdighetsorientering som Liberg, Wiksten Folkeryd och af Geijerstam (2012) tillskriver svenskämnet i grundskolans tidigare år då urvalet utgår från genrebegreppsliga uttryck i enlighet med studiens syfte. Eftersom läroböckerna är anpassade efter svenska styrdokument står *Lgr 11* i en annan position än studiens resterande underlag då den reglerar hur och vad undervisningen i svenskt sammanhang ska syfta till och innehålla. I denna unika position jämte läroböckerna och deras lärarhandledningar har jag valt att redogöra för formuleringarna som berör resonemang som kan kopplas till genreteori

genom citat ur styrdokumentets olika delar och fetmarkera begrepp och formuleringar som rättfärdigar urvalet av dessa citat.

Ur *Ämnets syfte*

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt [...] **skriftspråk** så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för **skilda syften**.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om **svenska språket, dess normer, uppbyggnad**, historia och utveckling samt om hur språkbruk varierar beroende på **sociala sammanhang**,

(Skolverket, 2019, s. 257)

Ur *Centralt innehåll åk 1–3*

Berättande texter och sakprosatexter

Berättande texter och **poetiska texter** för barn från olika tider och **skilda delar av världen**. Texter i form av **rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor** och **myter**. **Berättande och poetiska texter** som belyser människors **upplevelser och erfarenheter**.

Berättande texters budskap, uppbyggnad och **innehåll**. Hur en **berättande text** kan organiseras med **inledning, händelseförlopp** och **avslutning** samt litterära personbeskrivningar.

Beskrivande och förklarande texter, till exempel **faktatexter** för barn, och **hur deras innehåll kan organiseras**.

Instruerande texter, till exempel **spelinstruktioner** och **arbetsbeskrivningar**. Hur de kan organiseras i **steg, med logisk ordning och punktuppställning i flera led.**”

(Skolverket, 2019, s. 259)

Ur Kunskapskrav åk 3

De **berättande texter** eleven skriver har tydlig **inledning, handling** och **avslutning**. Eleven kan söka information ur någon anvisad källa och återger då **grundläggande delar av informationen i enkla former av faktatexter**.

(Skolverket, 2019, s. 263)

Kommentarmaterial till kursplanen i svenska

Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (Skolverket, 2017) har som syfte att förtydliga innehållet i *Lgr 11* genom djupare resonemang kring läroplanens formuleringar och konkretiserande exempel. En synnerligen relevant formulering i relation till genre teori ur kommentarmaterialet förklarar varför genre som begrepp inte får explicit uttryck i *Lgr 11*.

I kursplanen används i huvudsak uttrycket typer av texter istället för begreppet 'genre'. Detta val är gjort för att begreppet genre kan tolkas på så många olika sätt. Med uttrycket 'typer av texter' vill kursplanen omfatta allt det som olika definitioner av begreppet genrer kan stå för,

(Skolverket, 2017, s. 13)

Övriga formuleringar i kommentarmaterialet är nära knutet till de i *Lgr 11* och föreslår inte en annan syn på genrebegreppet än den som redan etablerats i läroplanen, varken implicit eller explicit.

Läroböcker och lärarhandledningar

I avsnitten nedan presenteras läroböckerna med sina respektive lärarhandledningar, i de två fall lärarhandledningar fanns till läroböckerna. Till skillnad från Magnusson (2018) och Walldén (2017) har jag också valt att inkludera lärarhandledningarna för att ge en så nyanserad bild av läromedlets genreuttryck som möjligt.

Skrivmix Start - Läs och skriv i genrer

Skrivmix Start - Läs och skriv i genrer (Sahlin, 2008) är en del av en serie läroböcker där de övriga böckerna i serien riktar sig mot årskurserna 4–6.³ Boken riktar sig uttryckligen enbart mot årskurs 3 och är, som titeln föreslår, riktad mot både läs- och skrivundervisning. Bortsett från ordet “genre” i bokens undertitel återfinns varken begreppet “genre” eller varianter av “texttyp” i *Skrivmix Start*. Läroboken har inte en explicit koppling till Skolverkets styrdokument och inte heller till någon språkvetenskaplig ideologi eller forskare.

Läroboken saknar en lärarhandledning. All skriven text vänder sig mot eleven som läsaren och tilltalar denne i andraperson. *Skrivmix* är uppdelad i tre delar med tillhörande avsnitt som enligt författaren tillhör det övergripande imperativet:

1. *Berätta!:* Återberätta, Brev, Notis, Dagbok och Berättelse
2. *Beskriv!:* Ett föremål, En person, Reklamannons och Faktatext
3. *Förklara!:* Symboler, Förklara en lek, Förklara vägen och Recept

Varje avsnitt, som riktar sig mot olika varianter av textuttryck, följer en given arbetsform:

1. Ett kort stycke som namnger och presenterar textens syfte. Det presenterar antingen situationen som textuttrycket brukar återfinnas i utanför skolsituationen eller pockar på elevens intresse genom att ställa en retorisk fråga.
2. En modelltext som representerar textuttrycket. Dessa varierar i form och innehåll men har gemensamt att de presenteras med typiska grafiska drag för gällande textuttryck; varierande typsnitt, bilder, ramar och bakgrunder som ger ledtrådar till hur textuttrycket vanligen presenteras utanför läroboken.

³ *Skrivmix [...]* (Sahlin, 2008) publicerades innan *Lgr 11* (Skolverket, 2019) publicerades. Det exemplar som varit underlag för denna studie är tryckt år 2015, efter att förlaget *Natur och Kultur* explicit kopplat läromedlets innehåll till *Lgr 11* i sin marknadsföring. Sahlin (2008) gör ingen explicit koppling till några styrdokument.

3. En sluten övning där eleven ska redogöra för sin förståelse av texten genom att fylla i siffror för att visa vilken ordning förslagen i övningen presenteras i modelltexten, alternativt kryssa i de alternativ som får uttryck i modelltexten.
4. En öppen övning som vidare bearbetning av elevens förståelse av textuttryckets språkliga, innehållsmässiga och formella drag.
5. En skrivövning med samma formspråk (bilder, ram och bakgrund) med några givna stödord och -fraser som kan anses typiska för textuttrycket.

Forma språket Trean och Forma språket Trean - Lärarguide

Forma språket Trean (Hultén, 2018) är en av tre basböcker som riktar sig till årskurserna 1–3. Till varje årskurs finns en basbok med tillhörande lärarhandledning. I läroboken följer läsaren fyra elever genom olika genrer. Vart och ett av bokens fem kapitel består av tre språkliga uttrycksformer; läsa, samtala och skriva. Inför varje läsa-del finns en enradig instruktion som rubrik där genre och textens huvudperson namnges. Samtala-delen lyfter form- eller innehållsfrågor med en kamrat. Skriva-delen består av en nyckelmodell för eleven att planera sitt skrivande och tomma rader i en öppen uppgift med en rubrik som uppmanar eleven att utgå från sin nyckelmodell i sitt skrivande.

Av de fem kapitlen behandlar kapitel 1 berättande text, kapitel 2 faktatexter och kapitel 5 instruktioner. Kapitel 3 och 4 fokuserar på textuella och formella aspekter av skriven text som interpunktion och att skriva person- och miljöbeskrivningar. I varje kapitel upprepas genren eller språkaspekterna utifrån olika modelltexter och övningar. Kapitlen avslutas med en tregradig skala där eleven, under “Min bedömning” kryssar i ett av tre alternativ för att skatta sig i relation till olika aspekter av “läsa”, “skriva” och “samtala”. Aspekterna för “Skriva” är i de flesta fall, med undantag för kapitel 1 som berör berättande text, märkbart färre än de för “läsa” och “samtala” och bedömer antingen form, genretypiska drag eller elevens upplevda förmåga att använda nyckelmodellen som stöd i sin skrivprocess.

I lärarhandledningen *Forma språket Trean Lärarguide* finns en explicit koppling till Skolverkets styrdokument genom utdrag ur *Lgr 11* (se Skolverket, 2019). Författaren fortsätter på de inledande sidorna att lyfta forskare inom bedömningsdiskurser. Ingen

explicit eller implicit koppling till särskild språkvetenskaplig ideologi, som t.ex. Sydneyskolan, eller särskild språkdidaktisk ansats går att hitta.

I det följande avsnittet presenterar författaren kapitlen i *Forma språket Trean* med korta förslag på hur lektionerna kan planeras. I avsnittet som följer finns, med fyra sidors utrymme, "genresidor" där fyra genrer; "Berättelse", "Faktatext", "Saga" och "Dikt", presenteras på elevernas språkliga nivå. På varje sida kopplas också genrerna ihop med nyckelmodeller eller modelltext som författaren bedömer vara stöttande för skrivande inom genren.

Lärohandledningen avslutas med ett antal bedömningsmatriser där samtliga bedömningskriterier är hämtade ur kapitlet för svenska i *Lgr 11* (Skolverket, 2019).

ZickZack Skrivrummet åk 3 och ZickZack Läs- & Skrivrummet Lärohandledning åk 3

ZickZack Skrivrummet Åk 3 (Fällman-Bajagic, Hansson och Nieland, 2017) är en av två läroböcker inom ZickZack-serien i årskurs 3. Den andra delen riktar sig mot elevernas läsinläring. Läroboksserien finns från årskurs 1 upp till årskurs 6. Varje lärobok i årskurs 1 till 3 har samma struktur; en lärobok för läsinläring, en lärobok för skrivinläring och en tillhörande lärohandledning för de båda läroböckerna.

ZickZack Skrivrummet Åk 3 består av sex kapitel. Varje kapitel inleds med ett uppslag som på första sidan presenterar kapitlets mål för kapitlets fyra steg. Uppslagets andra sida ställer tre frågor till eleven som knyter an till kapitlets textinnehåll och tematiska ämne. På samma sida finns en eller två meningar som beskriver syftet med texttypen och dess övergripande språkliga struktur.

De sex kapitlen behandlar följande texttyper: *instruerande texter*, *beskrivande texter*, *förklarande texter*, *argumenterande texter*, *återberättande texter* och *berättande texter*. De fyra stegen i varje kapitel har en tydlig koppling till cirkelmodellen som explicit presenteras i materialets lärohandledning. Steg 4 i kapitlen avslutas också med en bedömning av texten som enligt läroboken ska genomföras av eleven tillsammans med en lärare. Bedömningen riktar sig mot språkliga och innehållsmässiga aspekter av den färdiga texten som skrivits av eleven i Steg 4.

Lärohandledningen *ZickZack Läs- & Skrivrummet Lärohandledning Åk 3* är explicit kopplad till *Lgr 11* genom utdrag ur läroplanen i kapitlet *ZickZack och Lgr 11*. Under avsnittet *Vilken pedagogisk forskning har vi inspirerats av?* hänvisar författarna

till Martin, Rose och Gibbons. Författarna presenterar också cirkelmodellen i lärarhandledningen.

Analys

Studien utgår från antagandet att *Lgr 11* och tillhörande kommentarmaterial, som de styrande dokument de är, har en reglerande roll som påverkar innehållet i studiens svenska läromedel. Läromedlen är tänkta att svara mot formuleringar i styrdokumentet för att alla ha plats på en marknad som riktar sig mot svenska undervisningssammanhang. Mot denna bakgrund väljer jag att lyfta genrebegreppets uttryck i *Lgr 11* (2019) och *Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska* (2017) först.

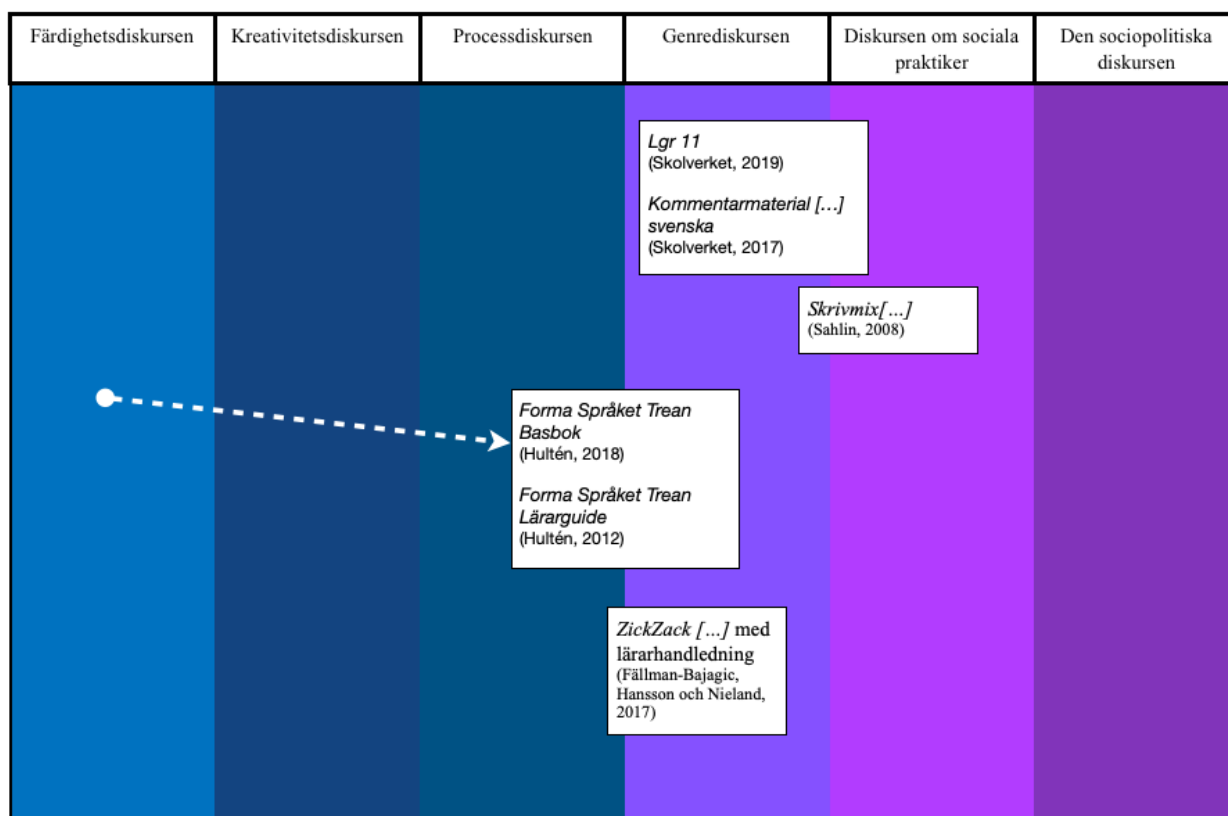
I formuleringen i kommentarmaterialet tydliggör Skolverket (2017) bakgrunden till att friskriva sig från det explicita begreppet genre. Istället använder de uttrycket ”typer av text” (Skolverket, 2017, s. 13) för att redogöra för genrebegreppets uttryck. Denna formulering är nära knuten till texttyper i *Tabell 1*. Dessa typer av texter tyder på en sociosemiotisk inriktning, samtidigt som de i *Lgr 11* (Skolverket, 2019) delvis exemplifieras genom genreuttryck som hör samman med en socioretorisk inriktning. Den sociosemiotiska inriktningen får ytterligare uttryck i *Lgr 11* där de i det *Centrala innehållet* gör skillnad på ”berättande texter” och ”sakprosatexter”, vilka senare förklaras som ”faktatexter” och delas upp i ”beskrivande”, ”förklarande texter” och ”instruerande texter”, vilka alla ingår i den s k faktafamiljen (Johansson & Sandell Ring, 2010; Kuyumcu, 2011; Rothery & Stenglin, 1997) inom sociosemiotisk genreinriktning. I såväl det centrala innehållet som kunskapskraven för år 3 lyfter Skolverket (2019) explicita textuella drag för dessa texttyper, med fokus på innehåll och texternas struktur. Det finns tydliga sociosemiotiska genreuttryck i *Lgr 11* i strävan att undvika det allt för omfattande begreppet genre. Det är av värde att notera att exemplifieringarna av dessa texttyper (Liberg, 2009) är socioretoriskt inriktade med exempel som ”kapitelböcker” och ”spelinstruktioner” (Skolverket, 2019, s. 259) vilket tyder på en socioretorisk ansats trots medvetna formuleringar för att undvika benämna dessa begrepp som ”genrer”.

Det finns även andra genrebegreppsliga uttryck som är värda att belysa i *Lgr 11*. I *Ämnets syfte* lyfts att ”eleverna ska ges förutsättningar [...] att uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket, 2019, s. 257). Detta är möjligt att tolka inom sociosemiotiska ramar; att eleverna ska kunna uttrycka sig inom språkstrukturen som gäller för en typ av text och att de skilda syftena avser de olika

typerna av text. Utifrån formuleringen i samma avsnitt "[...] hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang" (Skolverket, 2019, s. 257) samt i *Centralt innehåll* exemplifieras berättande texter med genreuttryck som används utanför skolsammanhang. Utifrån dessa formuleringar menar jag att det finns en socioretorisk öppning i *Lgr 11*, men då denna inte kommer till uttryck i avsnittet Kunskapskrav för åk 1-3 tycks Skolverket (2019) nöja sig med det som exempel på undervisningsinnehåll men att texters formella aspekter har fokus. Eftersom så få autentiska och kontextkänsliga aspekter av genre kommer till uttryck i styrdokumentet för grundskolans tidigare år anser inte jag att dessa genrebegreppsliga uttryck är av socioretorisk natur. Dock rör formuleringarna kring genrer och typer av text inte heller så detaljerad formalia som jag tolkar att Ivanič (2004) tillskriver färdighetsdiskursen. Någon koppling till progressivistisk orienterad processkrivning formuleras inte heller. Däremot kan behovet av nyckelmodeller (se Hajer & Meestringa, 2014) för att lyfta utmärkande textdrag för texttyperna implicit hittas. Nyckelmodeller för den praktiska skrivprocessen, vilka Ivanič (2004) menar behöver undervisas explicit för att få uttryck inom *processdiskursen*, kommer dock inte till uttryck i Kunskapskrav åk 1-3. I det avsnittet framträder istället ett explicit sociosemiotiskt och produktorienterat fokus på typer av text och deras utmärkande drag. Stora delar av formuleringarna i *Lgr 11* överensstämmer därför med Ivaničs (2004) *genrediskurs*, vilket förstärks av Libergs (2009) exemplifiering av texters uppbyggnad gällande form, innehåll och syften som de eftersträvar att uppnå.

I *Modell 2* presenteras en modell för genrebegreppens uttryck i de olika textunderlagen i relation till Ivaničs (2004) sex skrivdiskurser. De bakomliggande resonemang till diskursanalyserna hittas för styrdokumentet ovan och för läromedlen nedan i detta avsnitt.

Modell 2



Med studiens genrebegreppsliga fokus kan det te sig självklart att de tre läroböckerna, med tillhörande lärarhandledning, i två av fallen, får uttryck inom genrediskursen. I analysen som följer nedan presenteras bakomliggande resonemang för placeringen av läroböckerna i *Modell 2*. Den streckade linjen från *färdighetsdiskursen* syftar till de kapitel i *Forma Språket Trean* som berör annan språklig färdighetsträning som inte är explicit kopplad till undervisning om genrer eller texttyper.

Analys av *Skrivmix Start - Läs och skriv i genrer*

Av studiens tre läroböcker är *Skrivmix – Läs och skriv i genrer* den som utmärker sig mest i relation till såväl styrdokument och språkvetenskaplig ideologi. Detta dels för att den saknar en lärarhandledning, vilket också innebär ett minskat textomfång att härleda till styrdokument eller språkvetenskapliga teorier, och dels för att den varken hänvisar till styrdokument eller till någon språkvetenskaplig ideologi eller genreteoretiskt perspektiv. Eftersom *Skrivmix [...]* publicerades innan *Lgr 11* vore en koppling till den orimlig vid detta tillfälle, men har senare gjorts explicit av förlaget *Natur och kultur* i fortsatt marknadsföring av läromedlet. Sahlin har gör likväl ingen koppling till då rådande

styrdokument eller språkvetenskaplig ideologi. Han undviker också att explicit använda begreppet ”genre” annat än i bokens titel, ”texttyp” eller liknande begrepp som kan indikera genreteoretisk inriktning.

De tre delarna *Berätta!*, *Beskriv!* och *Förklara!* är nära besläktade med texttyperna ur de fundamentala genrerna (Martin & Rothery, 1980; Liberg, Folkeryd & af Geijerstam, 2012) men merparten av avsnitten, exempelvis ”brev”, ”reklamannons” och ”recept” under varje del utgör texter som används utanför skolsammanhang och inte kan anses representera en dekontextualiserad genrebegreppsapparat (se *Tabell 1*). Arbetsgången för varje avsnitt är inte helt olik arbetsprocessen i cirkelmodellen (Kuyumcu, 2011; Johansson och Sandell Ring, 2010) men stöttningen präglas mer frekvent av öppet ställda frågor för att påminna eleven om textinnehållet i det textuttryck de tränar och mindre frekvent av explicit fokus på textuttryckens strukturella aspekter. *Skrivmix* [...] sätter också, i varje kapitels ingress, textens sociala kontext i fokus genom att direkt tilltala eleven i andra person med en retorisk fråga eller anekdot som ger ett socioretoriskt ramverk för texten att uttryckas inom.

Skulle du våga balansera på en lina flera meter upp i luften, utan skyddsnet?

I notisen här nedanför får du läsa om lindansaren Fredrico.

(ur *Skrivmix* [...], Sahlin, 2008, s. 11)

Sammantaget får genrebegreppet i *Skrivmix* [...] ett huvudsakligt socioretoriskt uttryck med vissa sociosemiotiska drag, vilka möjligen hade kunnat tolkas som mer framstående om författaren explicit hade hänvisat till bakomliggande genreteoretiker. Denna starka socioretoriska prägel gör att genrebegreppet i denna lärobok snarast uttrycker sig inom den sociala diskursen men delvis också inom genrediskursen (Ivanič, 2004). En ansats att kritiskt granska eller påverka textuttrycken eller diskurserna de befinner sig inom saknas i *Skrivmix* [...] vilket innebär, i enlighet med Liberg, Folkeryd och af Geijerstam (2012), att sociopolitiska ansatser uteblir i denna lärobok riktad mot grundskolans tidigare år.

Gällande huruvida *Skrivmix* [...] hanterar processorienterade aspekter av genrebegreppet vill jag mena att det i den stegvisa strukturen finns en praktisk skrivprocess, men den saknar explicita drag som gör det möjligt för elever att generalisera och dekontextualisera processen till ett annat sammanhang än just den rådande

skrivsituationen, vilket talar emot att läroboken rör sig inom processdiskursen (jfr Ivanič, 2004; Palmér, 2013).

Analys av Forma språket Trean och Forma språket Trean - Lärarguide

Forma Språket [...] och den tillhörande lärarguiden har en explicit hänvisning till *Lgr 11*. De saknar en explicit koppling till en språkvetenskaplig ideologi, men hänvisar i dess ställe till ett antal bedömningsforskare med fokus på formativ bedömning. Självbedömningen som eleverna genomför i slutet av varje kapitel är i många fall inte bestående av lika många kriterier för delen som heter "Skriva", som den är för delarna "Läsa" och "Samtala" men kriterierna är delvis formulerade att fokusera på den praktiska skrivprocessen genom utvärderingspunkt som "Jag kan använda en tankekarta när jag skriver en text" (Hultén, 2018, s. 31) såväl som den färdiga textprodukten. Jämfört med de andra läroböckerna är detta ett unikt explicit fokus på den praktiska skrivprocessen (se Ivanič, 2004; Palmér, 2013).

Forma Språkets [...] genreteoretiska begreppsapparat är tydligt sociosemiotiskt präglad genom begreppen "berättande text", "faktatexter" och "instruktioner". Texttyperna sätts visserligen i kontext av några av de fyra huvudkaraktärerna i läroboken, vilket Magnusson (2018) diskuterar som social kontextualisering men som jag, utifrån definitionen av Ivaničs diskurs för sociala praktiker (2004), menar sakna reell koppling till så unga elevers personliga vardag att den inte kan anses föra sig med de drag av social kontextualisering som är utmärkande för socioretoriskt orienterade genrebegrepp.

Love har ritat en serie om en händelse som han har varit med om. [...]

En gång när jag var fem år var jag i en lekpark med min pappa och hans kompis Anders. Där fanns stora klossar och pappa och Anders byggde ett jättehögt torn av dem.

(ur *Forma Språket [...]*, Hultén, 2018, s. 18)

Love kände sig stolt i parken. Berätta hur man känner sig då.

(ur *Forma Språket [...]*, Hultén, 2018, s. 19)

En tydligare koppling mellan elevens personliga erfarenhet och skrivsituationen som får genrebegreppsligt uttryck i läroboken skulle med den sociala kontextualiseringen innebära att genrebegreppet realiserades i såväl kreativitetsdiskursen och mer explicit i diskursen om sociala praktiker (Ivanič, 2004).

De två socioretoriskt orienterade genrebegreppen i lärarguiden (Hultén, 2012) "Saga" och "Dikt" benämns inte någonstans i läroboken, vilket sannolikt beror på att de bortfallit i en senare revidering av läroboken men blivit kvar i den äldre lärarguiden.

Liksom fallet är med *ZickZack* [...], som presenteras nedan, innebär inte den starka sociosemiotiska prägeln på genreuttryck att sociopolitiska aspekter någonstans kommer till uttryck i varken lärobok eller lärarguide. Detta är i linje med styrdokumentens formuleringar men en avvikelse från en av Sydneyskolans bakomliggande ideologier för genrebegreppets formulering inom sociosemiotisk genreinriktning (Hyon, 1996).

Analys av ZickZack Skrivrummet åk 3 och ZickZack Läs- & Skrivrummet Lärrarhandledning åk 3

ZickZack [...] med tillhörande lärrarhandledning hänvisar explicit till såväl *Lgr 11* som genreteoretikerna Rose och Martin. I lärrarhandledningen modelleras och beskrivs en variant av cirkelmodellen (Kuyumcu, 2011; Johansson och Sandell Ring, 2010) i vars fyra steg lärobokens sex kapitel baseras på. De sex kapitel som motsvarar texttyper ur de fundamentala genrerna (Martin & Rothery, 1980; Liberg, Folkeryd & af Geijerstam 2012) är dekontextualiserade uttryck av genre som har ett stort fokus på språklig funktion inom texttypen men inte i vidare social kontext. Den sammanfattande presentationen av texttypernas varje kapitel fokuserar också på textens interna funktioner och syfte.

En beskrivande text är indelad i olika stycken. Styckena handlar om olika saker.

(ur *ZickZack* [...], Fällman-Bajagic, Hansson och Nieland, 2017, s. 19)

Av de tre läroböckerna är det ingen som har så explicit sociosemiotiskt genrebegreppslig koppling som *ZickZack* [...] vilket också medför att denna lärobok uttrycker många drag

från Ivaničs (2004) genrediskurs. Det hade, i teorin, kunnat medföra ett sociopolitiskt uttryck med tanke på det sociosemiotiska genrebegreppets starkt sociopolitiskt präglade bakgrund (Hyon, 1996) men även i denna lärobok är det inte något som varken implicit eller explicit får uttryck. I likhet med *Forma Språket [...]* är det dock intressant att begrunda hur den praktiska skrivprocessen att skapa texttyperna har ett stort och explicit fokus, även om detta fokus inte kommer till uttryck i kapitlens avslutande självbedömning av summativ natur vars kriterier uteslutande vänder sig mot den färdiga texten och inte den praktiska skrivprocess som föranlett textprodukten.

Slutsatser

Som sammanfattning av ovanstående analyser, med förtydligande av *Modell 2*, blir det tydligt att de genrebegrepp som kommer till uttryck i textunderlaget i huvudsak går att härleda till drag ur genrediskursen (Ivaničs, 2004). *Skrivmix [...]* bär flest socioretoriska drag med visst stöd ur *Lgr 11* (Skolverket, 2019) som i sina övriga formuleringar är starkt sociosemiotiskt orienterad gällande sina genreuttryck. *Forma språket [...]* och *ZickZack [...]* som är explicit kopplade till styrdokumentet för sig också med stark sociosemiotisk orientering inom genrediskursen men ger, inom övningarna genreuttrycken och självbedömningarna som följer, uttryck för aspekter för processdiskursen. Denna slutsats är överensstämmande med Magnussons (2018) resultat där två av dessa läroböcker ingick.

Det är teoretiskt möjligt för genrebegreppet att få uttryck inom andra skrivdiskurser än enligt *Modell 2*, inte minst inom den sociopolitiska diskursen med tanke på en av genretaditionernas explicita sociopolitiska utgångspunkt. Genrebegreppsligt uttryck inom färdighetsdiskursen skulle kunna ske genom formuleringar i arbetsuppgifter där genreuttrycken snarast används för att träna isolerade språkmoment som ordklasser eller stavning. Genreuttryck inom kreativitetsdiskursen skulle, i teorin, kunna skapa skrivsituationer utifrån elevernas egna erfarenheter där genre blir en medierande resurs (Magnusson, 2019) mellan elevens upplevelser och elevens skrivande i akademisk diskurs (Ivanič, 1998). Ingen av dessa teoretiskt möjliga uttryck realiseras dock i studiens textunderlag.

Inom den progressivistiskt grundade skrivprocessen som Ivanič (2004) placerar inom kreativitetsdiskursen och Palmér (2013) diskuterar i relation till processdiskursen får ingen av textunderlagens genrebegrepp uttryck. Detta

överensstämmer med resonemang förda i avsnittet *Överblick över tre genretraditioner* gällande skillnader i abstraktionsgrad mellan skrivet och talat språk (se Vygotskij, 2001; Cope & Kalantzis, 2012; Callaghan, Knapp & Noble, 2014) vilket står i motsats till språkligt antagande inom progressivistisk språksyn att allt språk, skriftligt som muntligt, växer fram naturligt utan explicit undervisning.

Diskussion

Med tanke på att Sydneyskolans genrepedagogik delvis uppkommit som gensvar till progressivismens processkrivande genom sin explicita undervisning som stöttning för elevernas skrivutveckling (Cope & Kalantzis, 1993) är det inte så anmärkningsvärt att det är ett i huvudsak sociosemiotiskt genrebegrepp som kommer till uttryck i svenska styrdokument och läromedlen som svarar mot dem. Tendensen hos styrdokumenterna att fokusera på formella aspekter av skriftspråket i grundskolans tidigare år (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2012; Borgström & Westman, 2016; Hansson, 2013) ligger också i linje med ett genrebegrepp som explicit lyfter dess språkliga drag. Detta är inte att säga att de sociosemiotiska genrebegrepp som uttrycks i textunderlaget är av formaliserad natur och motsvarar Ivaničs färdighetsdiskurs (2004), vilket görs tydligt i avsnittet *Analys* och överskådligt i *Modell 2*. Det är ett sociosemiotiskt genrebegrepp med fokus på språkets sociala funktion, helt i enlighet med teorins grundtankar (Halliday, 1978; Martin, 2016). Det som bortfaller, åtminstone i dessa läromedel och styrdokument riktade mot årskurs 3, är den sociopolitiska bakgrunden (Martin, 2016) som inte alls kommer till uttryck. Detta är också fallet sett ur Ivaničs (2004) sociopolitiska diskurs där undervisningen ska syfta till att ifrågasätta språkuttryck som maktbärare, vilket inte heller kommer till uttryck i studiens textunderlag. Istället lyfts den pedagogiska komponenten cirkelmodellen i *ZickZack [...]* (Hansson, 2013). En explicit koppling till Sydneyskolans genrepedagogik utan cirkelmodellen görs i *Forma Språket [...]*. Helt utan explicit koppling, men implicit via genrebegreppsval görs i *Skrivmix [...]* kopplingar till sociosemiotiskt genrebegrepp utan en sociopolitisk ansats. Avsaknaden av denna ansats överensstämmer med Walldéns (2017) tankar i sin läromedelsanalys samt Hanssons (2013) och Borgström och Westmans (2016) reflektioner kring *Lgr 11*.

Med bakgrund i studiens resonemang kring de tre genretraditionerna och slutsatserna ur ovanstående avsnitt vill jag hänvisa till studiens inledning och ambitionen att denna studie ska bidra till lärare och lärarstudenters didaktiskt medvetna val. En medvetenhet kring mötet med genrebegreppet i skrivdidaktisk undervisning för att förstå vad begreppet omfattar och vilket tillhörande syfte det har medför en ökad förståelse för vad som också väljs bort i sociosemiotiska genrebegrepp.

Även om *Kommentarmaterialet i kursplanen för svenska* (Skolverket, 2017) tar avstånd från det explicita begreppet genre finns det många tydliga, om än

implicita kopplingar till begreppet i såväl *Lgr 11* (Skolverket, 2019) som läromedel som bygger på den. Studiens fundamentala syfte var att belysa dessa och nyansera begreppet för att påtala vilket uttryck genrebegrepp får i grundskolans tidigare år i Sverige. Eftersom begreppet är så semantiskt omfattande att det är klokt, i enlighet med Skolverket (2017), att utelämna dess explicita formulering i styrdokumentet.⁴ I norska styrdokument har liknande beslut tagits till förmån för begrepp som textaktivitet och skrivhandling (Magnusson, 2019). Genom studien medföljer förhoppningsvis också en förståelse för att den genre som Sydneyskolans genrepedagogik uttrycker inte är samma genrebegrepp som får genretaxonomiskt uttryck till vardags, i diskurser bortom skolans. Min förhoppning är att läsarna av denna studie har fått tillgång till det mer omfattande och nyanserade perspektiv på *genre* som jag själv har upptäckt genom att förbereda och genomföra denna studie. Förutom att ge en överblick över de pragmatiskt orienterade genrebegreppen inom olika diskurser, i och bortom skolan, har jag bistått med att belysa skillnaden mellan genrer som taxonomiskt och pragmatiskt tillämpade genrebegrepp.

Att studera genrebegreppsligt uttryck i styrdokument och läromedel är inte detsamma som att studera skrivdidaktiska uttryck för genrebegreppet i flera undervisningssammanhang som Yassin Falk (2017) gjort i sin etnografiska studie med ett vidare grepp om genre som skrivdidaktisk resurs i lärares teoretiska utgångspunkter och undervisningspraxis. Däremot menar jag att läromedel, ofta skrivna av lärare (Magnusson, 2019), representerar den gällande tolkningen av språkideologiska uttryck i styrdokumentet. Läromedel är också en central del i utvecklingsprocessen inom skolvärlden (Magnusson, 2019), vilket har gjort dem synnerligen relevanta att studera genrebegreppets uttryck inom. Inom ramarna för föreliggande studie med begränsat empiriskt underlag går det inte att dra alltför långtgående slutsatser om genrebegreppets uttryck i andra läromedel, men studien erbjuder en analysmodell för att genomföra fortsatta studier inom genrebegreppets uttryck på ett mer omfattande underlag i grundskolans tidigare år där genomförd skrivdidaktisk forskning är begränsad. Begränsningarna med denna studie är också att den inte ser till genrebegreppets vidare uttryck bortom det skrivna ordet i styrdokument och läromedel. Läromedel utgör dock en av lärarens många verktyg (Magnusson, 2018) och har i sällskap av styrdokumentet

⁴ I Skolverkets förslag på en kommande revision av kursplanen förekommer begreppet genre explicit i tre stycken, däribland i åk 4-6, vilket det inte alls gör i de nuvarande formuleringarna i *Lgr 11* (Skolverket, 2019). I förslaget utelämnas begreppet fortsatt i åk 1-3.

utgjort ett relevant textunderlag för att påvisa att genre kan få många uttryck som skrivdidaktisk resurs. Variationen av genrebegreppets uttryck i de läromedel som analyserats har förvisso inte varit stor sett ur varken diskursanalytiskt perspektiv eller socioretoriskt och -semantiskt perspektiv men studien kan ändå användas för att fastställa vilket genrebegrepp och genreteoretisk ideologi som åsyftas. För detta kan denna studie vara ett stöd. Hur olika genrebegrepp realiseras inom olika skrivdiskurser (se Ivanič, 2004) i undervisningspraktiker är ett fruktbart område att bedriva fortsatta studier inom, däribland genom klassrumsobservationer och intervjuer för att vidare kritiskt granska och problematisera skrivdidaktisk praktik i grundskolans tidigare år. Sådana studier, i likhet med denna, finner relevans i att genrebegreppet innefattas i väletablerade skrivdidaktiska metoder som vinner fortsatt mark genom formuleringar styrdokument (se Skolverket, 2019) och sprider sig genom lärarutbildning och fortbildningskurser i språkutvecklande undervisning (jfr Gibbons, 2013; Hajer och Meestringa, 2014; Hägerfelth, 2012).

En sista reflektion utifrån ett vidare genreteoretiskt perspektiv är att det nog kan vara som Bazerman (1994) menar att genrer blöder in i varandra och är i konstant rörelse och omförhandling i sociala diskurser. Denna rörlighet är dock svår att lyfta i undervisning i grundskolans tidigare år utifrån svensk skoltradition där undervisning i lägre åldrar är färdighetsorienterad (Borgström & Westman, 2016; Liberg, Folkeryd & saf Geijerstam, 2012). Jag vill likväl, som avslutning, uppmana lärare som undervisar utifrån ett sociosemiotiskt genrebegrepp att inte hamna i fällan att reducera begreppet genom att rekontextualisera genre på sådant sätt att deras sociala syften försvinner. I en reducerande undervisningspraktik av genrebegreppet (se t.ex. Hansson, 2013; Walldén, 2017; Walldén, 2019) menar jag också att genrebegreppet inte kommer till sin fulla rätt, må det vara inom diskursen om sociala praktiker eller, i enlighet med sociosemiotiska genrebegreppets ursprungstankar, inom socialpolitisk diskurs. Ett alltför stark sociosemiotisk orientering i undervisningen resulterar i en reduktion av genrens sociala funktion samtidigt som den explicitgör språkligt innehåll för bedömning av elevens skrivutveckling. Å andra sidan riskerar en starkt socioretoriskt orienterad genreundervisning, framför allt i grundskolans tidigare år, att baseras på genretyper som eleverna ännu inte naturligt möter i sin sociala kontext. Undervisningen av sociala genretyper riskerar därför att bli alltför abstrakt för eleverna, samtidigt som avsaknanden av den explicita skrivundervisning som utmärker den sociosemiotiska orienteringen försvårar kartläggningen av elevernas skrivutveckling.

Genrer är ett komplext begrepp och fenomen. Nog finns det fog att bortse från det explicita genrebegreppet (jfr Skolverket, 2017; Magnusson, 2019) på grund av dess genreteoretiska mångfald men inte att reducera dess sociala funktion. Resonemangen förda i denna studie med en rik genreteoretisk bakgrund strävar att bistå med kunskap om detta för att möjliggöra medvetna didaktiska val för lärare som använder sig av genrebegreppet, i synnerhet med bakgrund i dess många uttryck.

Gällande studiens sista frågeställning kring produkt- och processorientering i läromedlen blir det tydligt att ett mindre fokus läggs på den praktiska skrivprocessen (se Ivanič, 2004) och ett större fokus riktar sig på texternas form och, till viss del, funktion. Det är möjligt att läromedel som har ett innehållsmässigt fokus på praktisk skrivprocess inte för sig med genrebegrepp eller genrepedagogisk inriktning, vilket innebär att de utelämnats i denna studie och istället utgör rimligt underlag för fortsatta studier.

Referenslista

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Bachtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: Univ. of Texas Press.

Bazerman, C. (1994). *Systems of genres and the enactment of social intentions. Genre and the new rhetoric*, 79101.

Berge, K. L., & Ledin, P. (2001). *Perspektiv på genre. Rhetorica scandinavica*, 18(6), 4-16.

Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne?: grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2005. Malmö.

Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in interdisciplinary communication. Language, cognition and power*.

Bhatia, V. K. (2012). *Critical reflections on genre analysis. Ibérica*, (24), 17-28.

Borgström, E., & Westman, M. (2017). *Skrivbegreppet i Lgr11: En studie av grundskolans ämnesplan i svenska*. In ASLA: s symposium, Uppsala, Sweden, 21-22 April, 2016 (Vol. 26, pp. 26-36). ASLA: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

Byrman, G., & Byrman, Y. (2018). In evidence: Linguistic transformations of events in police interview reports, *Nordic Journal of Linguistics* 41(2), 155-181.

Callaghan, M., Knapp, P., & Noble, G. (2014). Genre in practice. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, 179-202.

Callaghan, M., & Rothery, J. (1988). Teaching factual writing: A genre-based approach, language and social power. *Report of the DSP Literacy Project*.

Christie, F., Martin, J. R., & Rothery, J. (1989). Genres make meaning: Another reply to Sawyer and Watson. *English in Australia*, (90), 43.

Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). The power of literacy and the literacy of power. *Powers of Literacy: A text-type approach to teaching writing*, 63-89.

Cummins, J. (2015). Literacy Policy and Curriculum. I J. Rowsell and K.Pahl, ed: *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London: Routledge.

Dahl, Östen. (2007). *Språkets enhet och mångfald*. Lund: Studentlitteratur AB

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Freedman, A., & Medway, P. (1994). Locating genre studies: Antecedents and prospects. *Genre and the new rhetoric*, 1-20.

Freedman, A. (1994). "Do as I say": The relationship between teaching and learning new genres. *Genre and the new rhetoric*, 191-210.

Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. (2. ed.) London: Taylor & Francis.

Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Hodder Arnold.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hansson, F. (2013). "Genrepedagogik på svenska – en fiffig metod?". I: Chrystal, Judith-Ann m.fl. Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre, Stockholm, Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning [s. 70-77].

Holmberg, P. (2010). *Genrepedagogik i teori och praktik. För Svenskans beskrivning*, 30.

Hunt, R. (1994). Speech genres, writing genres, school genres, and computer genres. *Learning and teaching genre*, 243-262.

Hyon, S. (1996). *Genre in three traditions: Implications for ESL*. TESOL quarterly, 30(4), 693-722.

Hägerfelth, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. (1. uppl.) Stockholm: Liber

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins.

Ivanič, R. (2004). *Discourses of writing and learning to write*. *Language and education*, 18(3), 220-245.

Janks, H. (2013). *Critical literacy in teaching and research*. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (1. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Krashen, S. (1992). The Input Hypothesis: An Update.”. *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, 409-431.

Kuyumcu, E. (2004). *Genrer i skolans språkutvecklande arbete. Svenska som andraspråk-i forskning, undervisning och samhälle*, 573-596.

Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet: genrebaserad undervisning i en F-6-skola. Utbildningsförvaltningen*.

Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet: en forskningsöversikt*. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.

Liberg, C., Espmark, L., Wiksten, J., & Bütler, I. (1997). *Upplevelsepresenterande, händelsetecknande, berättande och språkinläring*.

Liberg, C. (2005). *Forms of meaning making as a resource in the ongoing meaning making—to seize the moment in a pedagogical context*.

Liberg, C. (2009), *Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv*. I: Juvonen, P. (Red.), *Språk och lärande. Language and Learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm*, 7-8

Luke, A. (2018). Genres of power: Literacy education and the production of capital. In *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice* (pp. 143-167). Routledge.

Magnusson, J. (2018). Det diskursiva skrivandets funktion - en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).

Magnusson, J. (2019). Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(2), 67-94.

- Magnusson, U. (2010). Grammatisk metafor i läromedelstexter. I: Olofsson, Mikael (red.). In *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (pp. 155-163).
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2., [aktualiserade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J. R. (1984). *Types of writing in infants and primary school*. In *Reading, writing, spelling: Proceedings of the fifth Macarthur reading/language symposium* (pp. 34-55). Macarthur Institute of Higher Education.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1990). *Literacy for a lifetime: Teachers' notes*. Department of Linguistics, University of Sydney.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. (2016). One of three traditions: genre, functional linguistics and the 'Sydney School'. *Trends and tradition in genre studies*, 31-79.
- Meurer, J. L., Bonini, A., & Motta-Roth, D. (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. [Genres: Theories, methods, debates] Parábola Ed..
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), 151-167.
- Miller, C. R. (2003). Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. *Genre In The New Rhetoric*, 57.
- Modin, Peter & Palm, Thérèse. (2003). *Lingvistisk relativitet och determinism, en utredning*. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan.
- Olofsson, M. (2009). Genrepedagogik med lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildning. I M. In *Olofsson (red.) Symposium*.

Palmér, A. (2013). *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser*. Uppsala universitet.

Painter, C. (2001[1999]). *Learning through language in early childhood*. London: Continuum.

Pereira, R. A., & Rodrigues R. H. (2009). *Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística*. [Current perspectives on speech genres in the field of linguistics]. *Letra Magna*, 5(11), 1-18.

Rosch, Eleanor. (1975). *Cognitive Representation of Semantic Categories*. Berkely: University of California.

Rothery, J., & Stenglin, M. (1997). *Entertaining and instructing: Exploring experience through story*. *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*, 231-263.

Ruiz, J. R. (2009, May). Sociological discourse analysis: Methods and logic. In *Forum qualitative sozialforschung/Forum: Qualitative social research* (Vol. 10, No. 2).

Sverige. Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. (Sjätte upplagan). Stockholm: Skolverket.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swedish Research Council. (2002). Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Principles of research ethics in the humanities and social scientific research].

Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.

Vian Jr, O. (2012). *Beyond the three traditions in genre studies: a Brazilian perspective*. *Genre*.

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

Walldén, R. (2017). *Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv*. *Forskning om undervisning och lärande*; 2, 5.

Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Diss. Malmö : Malmö universitet, 2019. Malmö.

Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* (Doctoral dissertation, Örebro University).

Läromedel

Fällman-Bajagic, K., Hansson, C. & Nieland, S. (2017). *Zick zack Åk 3 Skrivrummet*. (Första upplagan). Stockholm: Sanoma utbildning.

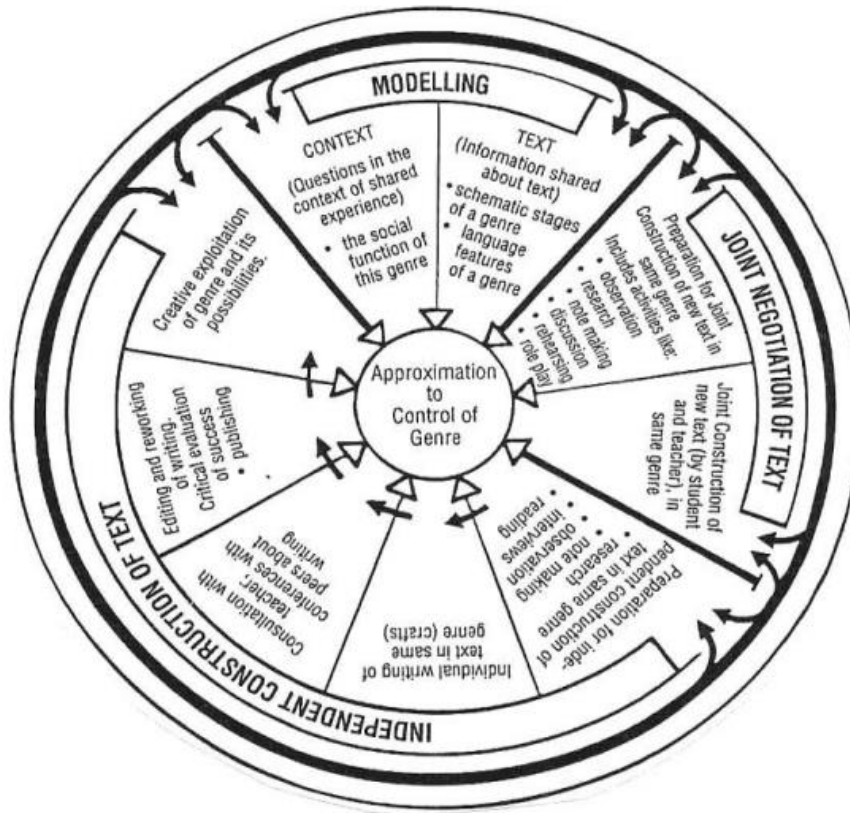
Fällman-Bajagic, K., Hansson, C. & Nieland, S. (2017). *Zick zack Åk 3 Lärarhandledning*. (Första upplagan). Stockholm: Sanoma utbildning.

Hultén, R. (2018). *Forma språket Trean Basbok*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

Hultén, R. (2012). *Forma språket Trean Lärarguide*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.

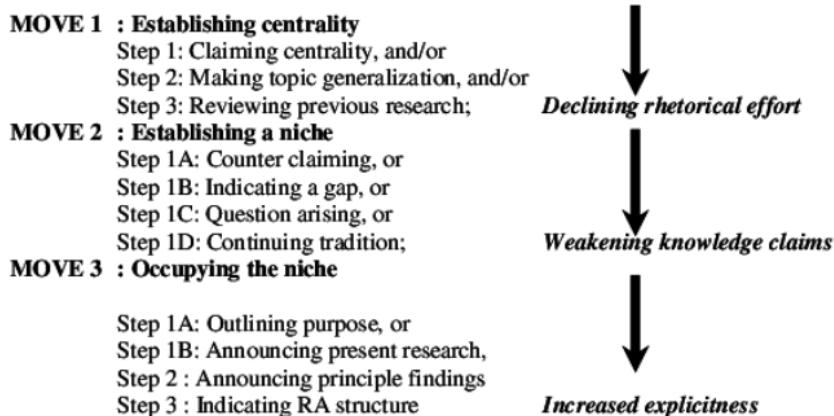
Sahlin, P. (2008). *Skrivmix. [läs och skriv i genrer] Start!*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Bilaga 1: *The teaching-learning cycle*



(Callaghan och Rothery, 1988)

Bilaga 2: Swales CARS-modell



(Swales, 1990)

Bilaga 3: Modeller över kategoriserade genreteoretiska perspektiv

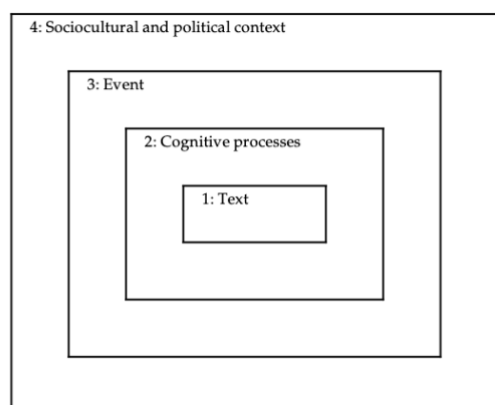
Socio-semiotic	Socio-rhetoric	Socio-discursive
Hasan	Swales	Bakhtin
Martin	Bazerman	Adam
Fowler	Miller	Bronckart
Kress		Maingueneau
Fairclough		

(Meurer, Bonini och Motta-Roth, 2005) (Översatt av Vian Jr., 2012)

Socio-semiotic	Socio-rhetoric	Socio-discursive Interactionist	Semio-discursive	Socio-cognitivist	Dialogic
Halliday	Swales	Bronckart	Charaudeau	Kouch	Bakhtin
Hasan	Bazerman	Schneuwly	Maingueneau	Marcuschi	
Egins	Freedman	Dolz			
Thompson	Miller				

(Pereira och Rodrigues, 2009) (Översatt av Vian Jr., 2012)

Bilaga 4: Ivaničs språk i olika lager



(Ivanič, 2004)

Bilaga 5: Discourses of writing and learning to write

Discourses	Layer in the comprehensive view of language	Beliefs about writing	Beliefs about learning to write	Approaches to the teaching of writing	Assessment criteria
1. A SKILLS DISCOURSE	THE WRITTEN TEXT	Writing consists of applying knowledge of sound-symbol relationships and syntactic patterns to construct a text.	Learning to write involves learning sound-symbol relationships and syntactic patterns.	SKILLS APPROACHES Explicit teaching 'phonics'	accuracy
2. A CREATIVITY DISCOURSE		Writing is the product of the author's creativity.	You learn to write by writing on topics which interest you.	CREATIVE SELF-EXPRESSION Implicit teaching 'whole language' 'language experience'	interesting content and style
3. A PROCESS DISCOURSE	THE MENTAL PROCESSES OF WRITING	Writing consists of composing processes in the writer's mind, and their practical realization.	Learning to write includes learning both the mental processes and the practical processes involved in composing a text.	THE PROCESS APPROACH Explicit teaching	?
4. A GENRE DISCOURSE		Writing is a set of text-types, shaped by social context.	Learning to write involves learning the characteristics of different types of writing which serve specific purposes in specific contexts.	THE GENRE APPROACH Explicit teaching	appropriacy
5. A SOCIAL PRACTICES DISCOURSE	THE WRITING EVENT	Writing is purpose-driven communication in a social context.	You learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing.	FUNCTIONAL APPROACHES Explicit teaching PURPOSEFUL COMMUNICATION Implicit teaching 'communicative language teaching' LEARNERS AS ETHNOGRAPHERS Learning from research	effectiveness for purpose
6. A SOCIOPOLITICAL DISCOURSE	THE SOCIOCULTURAL AND POLITICAL CONTEXT OF WRITING	Writing is a socio-politically constructed practice, has consequences for identity, and is open to contestation and change.	Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives.	CRITICAL LITERACY Explicit teaching 'Critical Language Awareness'	social responsibility?

(Ivanič, 2004)