



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Forskning och nya läromedel

- en analys av *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* ur ett genrepedagogiskt perspektiv

Anna Stenlund

2011

Uppsats, Högskolenivå, 7,5 hp
Svenska som andraspråk B, 30 hp

Handledare: Helena Wistrand
Examinator: Charlotte Engblom

Sammandrag

Den senaste forskningen inom svenska som andraspråk förespråkar genrepedagogik, för att eleverna bättre ska förstå vad språket gör för arbete åt oss, beroende på val av genre. Detta skapar en större språklig medvetenhet hos eleverna. Som metod för att nå genrekompetens används cirkelmodellen, vilket gynnar ett sociokonstruktivistiskt lärande i klassrummet. För att som lärare lättare kunna anamma de senaste rönen inom forskningen skulle det vara önskvärt om läromedelsförfattare också tog ett mer tydligt avstamp i både forskning och kursplanernas krav på språkkompetens. Den här undersökningen är en analys av ett läromedel för sfi kurs B och C ur ett genrepedagogiskt perspektiv och en analys av kursplanen för läs och skriv inom C-kursen. Resultatet visar på hur läromedlet inte fungerar fullt ut.

Nyckelord: genrepedagogik, sfi, sociokulturellt perspektiv, funktionell grammatik, cirkelmodellen, läromedel

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Inledning | 1 |
| 1.1 | Syfte och frågeställningar..... | 1 |
| 2 | Teoretiska perspektiv | 2 |
| 2.1 | Det sociokulturella perspektivet..... | 2 |
| 2.2 | Genrepedagogik och den närmaste utvecklingszonen..... | 3 |
| 2.2.1 | Cirkelmodellen | 5 |
| 2.2.2 | Funktionell grammatik | 6 |
| 2.3 | Definitioner av termer och begrepp..... | 7 |
| 3 | Metod..... | 8 |
| 3.1 | Metod och genomförande..... | 8 |
| 3.2 | Materialurval och metodkritik | 8 |
| 4 | Resultatredovisning | 9 |
| 4.1 | Vad är sfi?..... | 9 |
| 4.1.1 | Språklig medvetenhet, strategier och funktionell språkanvändning..... | 10 |
| 4.2 | Vad säger kursplanen för SFI3073- Kurs C | 11 |
| 4.2.1 | Vuxet vokabulär för berättande och beskrivande språkkompetens..... | 12 |
| 4.3 | Genren Berättarfamiljen..... | 13 |
| 4.3.1 | Genrefamilj i <i>SFI-boken LÄS! Kurs B och C</i> | 14 |
| 4.3.2 | Personligt återgivande genre i <i>SFI-boken LÄS! Kurs B och C</i> | 15 |
| 4.3.3 | Narrativen i <i>SFI-boken LÄS! Kurs B och C</i> | 18 |
| 5 | Diskussion och slutsatser | 20 |
| 6 | Litteraturförteckning | 23 |

1 Inledning

I den senaste forskningen inom Svenska som andraspråk har idén om genrepedagogik börjat spridas och nå ut i skolorna. Det finns litteratur och artiklar om pedagogiken skrivna för lärare att ta del av och börja anamma i sin undervisning. Genrepedagogik kräver dock noga genomtänkta lektionsplaneringar med ett tydligt syfte och mål knutna till kursplanen. Det krävs också flera tydliga texter för varje specifik genre. Samtidigt som forskningen går framåt kommer ständigt nya läromedel ut i skolorna. Om lärare vill jobba enligt de senaste rönen inom forskningen, exempelvis med genrepedagogik, krävs att också läromedelsförfattare tar ett tydligt avstamp ur forskningen, så att valet av lärobok blir enkelt för läraren. Hur väl tar läromedelsförfattare hänsyn till detta när de arbetar fram ett nytt läromedel?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med följande undersökning är att studera huvudtexterna i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* samt kursplanen för Kurs C ur ett genrepedagogiskt perspektiv. Detta för att undersöka vilken typ av textgenrer som eleverna kommer i kontakt med i läroboken och om dessa är i linje med kursplanens direktiv. Det är intressant att analysera detta, eftersom läromedlet mycket troligt är den första svenska litteratur som eleverna kommer i kontakt med och som också lägger grunderna för deras uppfattning om det skrivna språket. Dessa texter är också det som tydligast påverkar dem i deras egen textproduktion både muntligt och skriftligt och därför blir betydelsefulla för både deras språkutveckling och genrekompetens. Ett läromedel är också att betrakta som ett medel för dold maktutövning på läsarna. De uppmanas att läsa och förstå vissa texter och läromedlet ger därför ett perspektiv på hur eleverna kan använda det nya språket och i vilka situationer. Det man kan fundera över är om texterna verkligen ger eleverna adekvat språkkompetens anpassad för vuxna människor som förväntas klara sig själva i samhället och den nya kultur de kommit till eller om texterna snarare är tillrättalagda för ett indirekt omyndigt liv som kräver språkhjälp i mer formella konversationer. Läromedelstexter säger något om de förväntningar och krav som samhället ställer på eleven efter avslutad kurs. Vilka förväntningar och krav på språkförmåga och -kompetens hos eleverna speglas i det studerade sfi-läromedlet? De frågor som undersöks är:

- Vilka textgenrer förväntas elever på C-nivå behärska enligt kursplanen?
- Vilka textgenrer kommer eleven i kontakt med i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C*?
- Hur väl skulle det nya läromedlet kunna fungera genrepedagogiskt?

2 Teoretiska perspektiv

2.1 Det sociokulturella perspektivet

Föreliggande studie tar sin utgångspunkt ur teorin om *det sociokulturella perspektivet*. Inom forskningen har synen på människan, språket och kunskapen förändrats över tid. Enligt *det sociokulturella perspektivet* ses människan som en social varelse som använder språket i sociala sammanhang och där språket lärs in genom interaktion med andra. Synen på kunskap är konstruktivistisk, vilket innebär att kunskap ses som något som konstrueras av varje enskild individ och därför skapas på nytt för varje person. Kunskapen skapas och accepteras av en social grupp i sociala sammanhang och vävs samman med tidigare kunskap. Därför ser den olika ut för var och en beroende på tidigare erfarenheter. På så sätt är inte kunskap något statiskt som är överförbar och kan kopieras, utan den byggs upp i samspel mellan individer. I skolsammanhang föreslår Olga Dysthe att undervisningen ska betona interaktionen för att eleverna ska kunna göra kunskapen till sin egen (Dysthe, 1996:46f). Professor Inger Lindberg menar att ”andraspråksinlärning är en kreativ process snarare än resultatet av en mekanisk överföring från det ena språket till det andra” (Lindberg, 2006:64).

Litteraturkritikern Michail Bakhtin (1895-1975) har inom forskningen myntat begreppet *dialogism*. Han menar att människan existerar genom dialog och att livet i sig är dialogiskt till sin natur. Det att leva, påstår han, innebär att vara engagerad i en dialog, att ställa frågor, svara, lyssna och komma överens med andra (Dysthe, 1996:61f). Beträffande klassrums-kommunikationer, menar han, att det krävs självtillit och respekt mellan parterna för att man ska kunna gå in i äkta dialoger. Mening och förståelse är av mycket stor betydelse för undervisning och det är ”vi” som skapar mening inte den enskilda individen. En passiv förståelse är ingen förståelse, enligt Bakhtin. Det är responsen och återkopplingen från mottagarna som utgör det som grundar förståelse. I undervisningssammanhang, menar Bakhtin, kommer en reell dialog att underlätta tillägnelse och förståelse (Bakhtin 1981, i Dysthe, 1996:64f).

Det *dialogiska perspektivet* kan kontrasteras mot det *monologiska*, som ses som det traditionella klassrums perspektivet. Det monologiska perspektivet karaktäriseras av ”fråga-svar” eller recitation, där läraren ställer frågor med på förhand givna svar som eleven snabbt kan besvara som en kontrollfråga. Läraren kan därefter byta ämne så fort någon elev svarat rätt. Sällan följs elevernas svar upp. Dysthe hävdar att detta skapar en ovana hos eleverna att inte lyssna på andra eller att ta varandra på allvar. Enligt det monologiska perspektivet finns det bara en talare, en auktoritet som äger sanningen och kräver ett direkt godkännande av

lyssnaren. Det dialogiska perspektivet som kontrast innebär att sanning skapas mellan människor när de tillsammans söker sanningen (Dysthe, 1996:69f). Skillnaden mellan dialogiskt och monologiskt kan också förklaras i form av hur man förstår något. Dysthe citerar Bakhtin som menar att verklig förståelse är integrerad och aktivt responderande, dialogiskt. Passiv förståelse däremot duplicerar bara en talares idé i en annans hjärna, monologiskt. I förlängningen, menar Dysthe, fyller Bakhtins tankar kring dialog en mycket viktig funktion och förutsättning för ett demokratiskt samhälle (Dysthe, 1996:71ff).

2.2 Genrepedagogik och den närmaste utvecklingszonen

Inom tidigare forskning om pedagogik och lärande har man funnit gynnsamma metoder och teoretiska modeller för hur ny kunskap förstås och befästs. *Genrepedagogik* är en sådan metod och teorin om *den närmaste utvecklingszonen* en sådan teoretisk modell.

Genrepedagogiken växte fram i Australien i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet, som en reaktion mot den processororienterade skrivpedagogiken. Man hade sett att stora elevgrupper inte nådde upp till målen för skolans läs- och skrivundervisning. Det gällde framför allt elever i samhällets periferi, som hade engelska som andraspråk eller som kom från mindre gynnsamma miljöer. Lingvisten Jim Martin och forskaren och läraren Joan Rothery utvecklade en genrepedagogisk modell som började användas i Australien, kallad Sydneyskolan. Syftet med pedagogiken var att eleverna skulle lära sig behärska genrer typiska för sin kultur, så att de inte skulle kopiera och skriva av texter. Tanken var också att lärare och elever skulle utveckla ett språk att tala om språket, ett metaspråk (Rothery 1996, i Johansson, 2009:33f).

Grunden i *genrepedagogik* är att all text, såväl skriftlig som muntlig, alltid är socialt och kulturellt förankrad med ett specifikt syfte. De olika syftena skapar olika genrer. Genren känns igen på den språkliga formen där det språk som används avgörs av situationen. På så sätt är språket styrt av situation och kultur eftersom språk alltid förekommer i en social kontext. En genre är en social företeelse med igenkännbara steg och ett specifikt syfte (Hedeboe & Polias, 2008:11ff). Kulturell insikt och kunskap är nådd om olika genrer känns igen och genrepedagogiken syftar till just denna igenkänningsförmåga (Hedeboe & Polias, 2008:23).

Lärarna inom svenska som andraspråk, Britt Johansson och Anniqa Sandell Ring, menar att det inte finns någon entydig bild av vad begreppet *genre* står för och det kan användas i många olika sammanhang. Definitionen kan skifta beroende på vilken vetenskaplig tradition som ska definiera begreppet. Ofta kopplas genre ihop med litteratur, konst och musik. Genrebegreppet används även i vetenskapliga sammanhang både inom litteraturvetenskap och

språkvetenskap, där begreppet *texttyp* är mer frekvent. De hänvisar till David Rose, som gjort en modell över genrer, som olika *genrefamiljer* för att visa på hur genrer relaterar till varandra i form av ett nätverk. Genrefamiljerna är indelade i tre huvudgrupper: *Berättarfamiljen*, *Faktafamiljen* och *Evaluerandefamiljen*. *Berättarfamiljen* är vidare indelad i två grenar: Tidsordnad berättelse och Ej tidsordnad berättelse. *Faktafamiljen* är förgrenad i fyra grenar: Historiska texter, Förklaringar, Instruktioner och Rapporter. *Evaluerandefamiljen* slutligen är indelad i två grenar: Argumentationer och Responser (Rose 2009, i Johansson & Sandell Ring, 2010:22ff).

Kunskapssynen inom genrepedagogiken är inspirerad av socialpsykologen Lev Vygotskij (1896-1934) och den sociokulturella skolan. Han menar att barns utveckling hänger ihop med deras uppväxtmiljö och att barns lärande och utveckling inte går att skilja åt. Människan integreras i det sammanhang hon växer upp i (Johansson, 2009:43). Han utvecklade teorin om *den närmaste utvecklingszonen*, vilken är den lucka mellan elevens uppnådda kapacitetsgräns och den potentiella utvecklingsnivå som kan nås genom stöd och hjälp, ”scaffolding”. I skolsammanhang, menar Vygotskij, att stödet bör utgöras av explicit vägledning av lärarna. Utvecklingszonen har en övre och en nedre gräns. Ny kunskap uppstår i zonen mellan dessa gränser. Om en instruktion är för svår eller målet satt för högt är sannolikheten stor att eleven tappar lusten. Om utmaningen och målet är för lågt kan motivationen tryta. Lärande sker, enligt teorin, när eleverna arbetar inom zonen gränser och får stöd och hjälp av läraren att utveckla kunskap och förståelse. Utveckling sker alltså i interaktion mellan deltagarna. Utvecklingszonen konstrueras *i* och *genom* dessa aktiviteter, enligt Vygotskij (Vygotsky 1996; i Hedeboe & Polias, 2008:15f).

Inger Lindberg förklarar att socialisationsprocessen handlar om utveckling och lärande, där de mer erfarna i sociala sammanhang delar med sig av sina erfarenheter och kunnande till de mindre kunniga deltagarna. De ges därefter successivt allt mer ansvar att självständigt agera. Grundtanken är att ”allt lärande behöver stöd eller ’mediering’ utifrån innan man kan klara sig helt på egen hand” (Lindberg, 2006:72). Pauline Gibbons förklaring av scaffolding är att det inte är ett annat ord för hjälp, utan det är det speciella stöd som vägleder till nya kunskaper eller nivåer för förståelse. Scaffolding är den assistans som läraren ger för att eleven ska förstå *hur* något är eller fungerar, så att eleven senare ska kunna lösa en liknande uppgift självständigt (Gibbons, 2002:10).

2.2.1 Cirkelmodellen

För att hjälpa elever att känna igen och förstå olika genrens specifika drag och ge dem det stöd i form av explicit vägledning som de behöver arbetade Martin och Rothery fram en pedagogisk modell, *cykeln för undervisning och lärande*, även kallad *cirkelmodellen* (Johansson, 2009:44). *Cirkelmodellen* består av fyra steg:

1. Bygga upp kunskap

Det första steget handlar om att skapa kunskap om kontexten och tydliggöra textgenrens syfte och mål.

2. Modellering och dekonstruktion

Det andra steget handlar om att presentera en modelltext för eleverna och ge exempel på textgenrens struktur och specifika språkval. Man fokuserar hur språket når genrens syfte och mål.

3. Gemensam textkonstruktion

Det fjärde steget handlar om att lärare och elever tillsammans skriver en text inom den studerade genren, där eleverna får ge förslag och läraren stöttar och vägleder så att genrens struktur och språkliga drag uppnås. Eleverna ges möjlighet att diskutera och reflektera över olika språkvals skillnader för textens helhet.

4. Självständig textkonstruktion

Det fjärde och sista steget handlar om att eleverna nu ska ha skapat sig en gemensam uppfattning om genren och de specifika språkval de kan göra för att nå genrens syfte. Nu ska de vara redo att självständigt kunna skriva en egen text inom genren. Den stöttning som getts under steg 1-3 har också gett ett specifikt språk för att tala om genrens olika delar, ett metaspråk. Därmed kan läraren handleda eleverna i deras textproduktion mot ett specifikt genremål och ge konstruktiv feedback på deras utkast (Hedeboe, 2008:17ff, Johansson, 2009:46ff).

För att ny kunskap bäst ska erövrats bör ny kunskap alltid kopplas till redan känd kunskap. Det är, enligt Inger Lindberg, en grundprincip i all pedagogisk verksamhet. Därför läggs stor vikt i *cirkelmodellen* vid att undervisningen ska bygga på elevernas förförståelse, att kunskapen ska konstrueras i dialog mellan elever och lärare samt att det krävs explicita instruktioner om både genre och språk (Axelsson, 2006:11). Lindberg hävdar också att det skrivna språket inte är modersmål för någon och därför är något som måste erövrats som en del i språkutvecklingen (Lindberg, 2006:68). Cirkelmodellen som metod gynnar också motivation och engagemang

hos eleverna, menar Dysthe, eftersom den är en interaktionsform. Hon hävdar att det är viktigt att skapa en miljö där eleverna känner sig delaktiga och uppskattade för det de kan och att deras kunnande också kan betyda något för andra. Att delta i en grupp och bli uppskattad ger motivation och engagemang att lära mera. Det skapar en upplevelse av meningsfullhet. I det sociokulturella perspektivet är det avgörande, enligt Dysthe, att skapa en klasskultur där lärande värdesätts av både lärare och elever (Dysthe, 2003:38f).

2.2.2 Funktionell grammatik

Lingvisten Michael A.K. Halliday utvecklade en språk teori, *den systemiska funktionella grammatiken* även kallad *funktionell grammatik*, som utgår från att språket är ett menings- skapande verktyg. Den traditionella grammatiken, som fokuserar enskilda satser och ordböj- ningar, syftar till att skapa regler och begränsningar för språkriktigheten, men i skolsamman- hang blir det mest en metod för att korrigera fel. Den *funktionella grammatiken* däremot går ut på att avmystifiera grammatiken och istället fokusera på vad språket gör för arbete åt oss beroende på sammanhanget, kontexten. Halliday menade att kultur- och situationskontexten bestämmer hur språket ska formuleras (Johansson, 2009:34f). Inom genrepedagogiken talas inte om de traditionella satsgrammatiska termerna som *subjekt*, *objekt* och *verb*, utan fokus ligger istället på *processer*, *deltagare* och *omständigheter*. *Processer* är det som händer i satsen, verb, och binder ihop deltagare med omständigheter. Processerna är det centrala elementen i satserna och kan inte uteslutas. De kan delas in i *mentala*, *materiella*, *behavio- rala*, *verbala*, *relationella* och *existentiella* processer beroende på typ av verb (Hedeboe, 2008:91f). *Deltagare* kallas det som ofta brukar utgöras av subjekt och objekt, i traditionell grammatik, och innehålla nominalfraser och nominalgrupper. I nominalgrupperna packas olika mycket information in beroende på textgenre. En nominalgrupp har alltid ett huvudord kallat *ting* och information kan packas både genom framförställda och efterställda ord (Hedeboe, 2008:104ff). De framförställda orden kallas för bestämmare, räknare, beskrivare och klassifikator. De efterställda orden kallas för kvalifikatorer (Hedeboe, 2008:133). *Omständigheterna* är den del i satsen som säger något om processerna t.ex. var, när, hur, varför, för vem eller med vem, adverbial. På så sätt svarar omständigheter bl.a. på lokalisering om tid och plats, utsträckning i tid och avstånd eller på vilket sätt i kvalitet, jämförelse eller färdmedel något sker (Hedeboe, 2008:114f).

2.3 Definitioner av termer och begrepp

I uppsatsen används ord och förkortningar som eventuellt kan behöva förtydligas. Förkortningarna SVO/OVS är förkortningar av subjekt, verb, objekt/objekt, verb, subjekt. Dessa används i sammanhang när ordföljden i satser diskuteras. NP är en förkortning för Noun Phrase, nominalfras, och används i sammanhang om hur nominalfraser konstrueras och eventuellt byggs ut. Temaplats i satsen används i sammanhang om vad som finns i början av satsen, alltså det man inleder en mening med t.ex. subjekt eller tidsadverbial. Valet av ord eller bisatser på temaplatsen utgör i vilken ordning informationen kommer och skapar således satsers textbindning.

3 Metod

3.1 Metod och genomförande

Föreliggande studie är en kvalitativ studie av dels Skolverkets styrdokument, dels ett läromedel inom sfi. Båda delarna analyseras och tolkas ur ett genrepedagogiskt perspektiv. Studien syftar till att undersöka dels vilka typer av genrer som enligt Skolverket eleverna på C-nivå förväntas behärska på sfi, dels hur väl ett läromedel från år 2009 för kursen passar ur ett genrepedagogiskt perspektiv.

Att analysera och tolka ett specifikt avsnitt av skolans styrdokument ur ett genreperspektiv ger en djupare förståelse för och insikt i vilken typ av genrer som av Skolverket anses vara viktiga för eleverna att behärska. Det kan också ge en indikation på vilken typ av vokabulär eleverna behöver för att klara av kursens nivå. Syftet med att även undersöka ett nyttkommet läromedel anpassat för den tänkta nivån är att försöka se om läromedlet motsvarar Skolverkets och kursplanens förväntningar på språkutvecklingen. Den genrepedagogiska metoden är utprovad i olika elevgrupper och redovisad inom andraspråksforskningen som en lyckad metod. Därför är det intressant att undersöka hur väl ett färdigt läromedel passar för den specifika pedagogiken.

3.2 Materialurval och metodkritik

Undersökningen är begränsad till enbart sfi kurs C studieväg 2 och ett läromedels huvudtexter, *SFI-boken LÄS! Kurs B och C*. Vidare begränsas undersökningen till ett genrepedagogiskt perspektiv med fokus på läs- och skrivutveckling. Studien kommer alltså inte att omfatta elevernas utveckling av hörförståelse, muntlig produktion och interaktion eller prosodi och uttal. Begränsningen till enbart ett nytt läromedel ur ett specifikt perspektiv gör studien smal men djuplodande för just den boken. Därför kan studien tjäna som en vinklad undersökning av läromedlet, vilken kan ge svar på om det passar för den verksamhet och den pedagogik man bedriver på den egna skolan. Däremot kan inte undersökningen ge några svar på hur nya läromedel generellt sett passar för ett genrepedagogiskt arbetssätt. Inte heller kommer undersökningen att svara på läromedlets användbarhet inom de övriga delarna för kursen. Men genrepedagogiken i sig, menar jag, är en så betydande skrivmetod för andraspråksinläringen, så att den indirekt genererar kunskaper och färdigheter inom de övriga delarna av språkutvecklingen också. Därför är det intressant att undersöka om läromedlet håller den genrepedagogiska nivån som krävs för kursen.

4 Resultatredovisning

4.1 Vad är sfi?

Svenska för invandrare, sfi, är en egen skolform inom vuxenutbildningen. Sfi är en grundläggande utbildning i det svenska språket för invandrare som inte har svenska som modersmål. Utbildningen vilar på de grundläggande värden som uttrycks i läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 om ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Lpf 94, avsnitt 1.1 Grundläggande värden). Varje kommun ansvarar för att vuxna som har rätt till sfi också får utbildningen i sin hemkommun och att den startar inom tre månader efter den sökande anmält intresse. Det är kommunens skyldighet enligt skollagen, 13 kap, 3-5 §§, och kommunens ansvarar även för utbildningens kvalitet (SKOLFS 2009:2, Svenskundervisning för invandrare).

Enligt förordningen om sfi från den 4 december 2008 syftar utbildningen till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket. Eleverna ska få lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk och de ska ges språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Sfi ska också ge möjlighet att förvärva grundläggande läs- och skrivfärdigheter för de elever som inte är funktionellt litterata eller har ett annat skriftsystem än det latinska (SKOLFS 2009:2, Utbildningens syfte). Inom sfi ska eleven utveckla en kommunikativ språkförmåga. Enligt förordningen innebär det att utifrån sina behov kunna kommunicera både muntligt och skriftligt. Vidare, att den kommunikativa språkförmågan består av olika kompetenser som kompletterar varandra och samverkar. Tillgång till ett språkligt system och kunskap om hur systemet används är en förutsättning för den kommunikativa språkförmågan. Det språkliga systemet omfattar ord, fraser, grammatiska strukturer samt uttal. Språkanvändningen handlar om kunskap i hur en text byggs upp och förmåga att göra funktionella val anpassade till mottagare och syfte med kommunikationen (SKOLFS 2009:2, Utbildningens mål och karaktär).

Sfi består av tre olika studievägar, Sfi 1, Sfi 2 och Sfi 3. Indelningen av studievägar grundar sig i vilken bakgrund och vilka förutsättningar och mål eleven har. Sfi 1 är i första hand en studieväg för elever med mycket kort utbildning medan Sfi 3 riktar sig till elever med hög studievana. Sfi 1 består av kurserna A och B, Sfi 2 av kurserna B och C, Sfi 3 av kurserna C och D. Kurserna A-D är Sfi-utbildningens progression och även om en elev börjar sin utbildning på Sfi 1 kurs A ska han/hon ges möjlighet att studera till och med Sfi 3 kurs D (SKOLFS 2009:2, Utbildningens uppbyggnad).

4.1.1 Språklig medvetenhet, strategier och funktionell språkanvändning

Av ovanstående redogörelse av vad sfi är framkommer att det i första hand är en språkutbildning vars huvudsyfte är att ge baskunskaper i svenska språket. Att eleverna ska ges utveckling i "ett funktionellt andraspråk" kan vara sådana basala grunder som ordföljdens betydelse i svenskan eller uttalsregler. Ordföljden är av stor betydelse för att kommunikationen ska fungera korrekt. Skillnaden mellan satserna "Jag kommer från Sverige" och "Kommer jag från Sverige" är att betrakta som grundläggande kunskaper i svenska språket. Likaså kan uttalsregler vara väsentligt särskilt vid läsning av text för förståelse och flyt i läsningen. Exempelvis uttalet av *k* framför mjuk respektive hård vokal är en sådan uttalsregel som kan betraktas vara en kunskap om hur det språkliga systemet används, som förordningen förespråkar, och även att undantag från regler finns. En uttalsregel kan inte följas fullt ut. Exempelvis meningen "Kerstin kör bil till körövningen" kan ha två olika betydelser beroende på uttal. "Körövningen" kan vara fråga om en övning i att köra ett fordon. Det kan också vara en övning i körsång. Därför är det viktigt med denna *språkliga medvetenhet*, så att andraspråkstalaren kan se till meningens och textens kontext, det sociala och kulturella sammanhanget enligt genrepdagogen, för att få den fullständiga förståelsen.

De språkliga redskap som eleverna ska ges för "kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv" är ett metaforiskt uttryck som spänner över tre synnerligen stora områden i en vuxen människas liv. Vad är ett språkligt redskap? Bildligt uttryckt är "redskap" något färdigt och fixt som kan tas fram vid speciella tillfällen och behov. Men i språkliga sammanhang, när det gäller "kommunikation och aktivt deltagande", förefaller det svårt att en färdig uppsättning språkliga uttryck skulle kunna räcka till för att täcka ett deltagande behov. De språkliga redskapen torde snarare vara olika former av *strategier* för att både uttrycka sina önskemål och självständigt kunna ta reda på det i språket som är obegripligt. Detta är att ha en språklig medvetenhet och förståelse för språkets ibland mångtydighet och det krävs för att kunna utveckla ett fungerande andraspråk. Därför blir olika *strategier* för att komma ihåg nya ord, för att söka nya ord och för att undersöka nya okända ord ett språkligt redskap för att kunna delta i vardags-, samhälls- och arbetsliv.

Stor tyngd läggs vid att eleven ska utveckla "en kommunikativ språkförmåga" och att den består av olika kompetenser som i sin tur ingår i ett språkligt system av ord, fraser, grammatiska strukturer och uttal. Kännedomen om detta system och hur det används sägs vara en förutsättning för den kommunikativa språkförmågan. Detta kan tolkas vara vikten av rena grammatikkunskaper i svenska språket där ordklasser och satsdelar studeras i enskilda meningar för att få en överblick och känsla för språkets grammatiska strukturer. På så sätt kan

den egna produktionen av kommunikation göras enligt språknormen. Men avsnittet om att språkanvändning handlar om ”kunskap i hur en text byggs upp och förmåga att göra funktionella val anpassade till mottagare och syfte med kommunikationen” (SKOLFS 2009:2, Utbildningens mål och karaktär) tänjer tanken ytterligare ett steg i riktning mot vad språket används till i kommunikationen. Citatet ovan klargör att språket är ett medel för att föra fram budskap och att detta medel kan anpassas i ”funktionella val” beroende på budskap och deltagare. Kunskaper i hur texter byggs upp för att lägga fram budskapet blir då kunskaper i språkets funktion, alltså *hur* budskapet förändras beroende på språkanvändning ända ner på ordnivå. Detta kan tolkas som en medvetenhet och kunskaper i *funktionell grammatik*, precis så som Halliday menade med ”vad språket gör för arbete åt oss”. En kommunikativ språkförmåga, enligt Skolverket, kan alltså vara en medvetenhet i sin *funktionella språkanvändning* som banar väg för genrekompetens.

Sammanfattningsvis kan konstateras att sfi som språkutbildning ska ge eleverna en *språklig medvetenhet* om kontextens betydelse för en helhetsförståelse av all kommunikation. Sfi ska också tillhandahålla olika *strategier* till eleverna för att kunna utveckla sitt andraspråk. Slutligen ska sfi även tydliggöra en funktionell grammatik, så att eleverna skaffar sig en *funktionell språkanvändning* både muntligt och skriftligt.

4.2 Vad säger Kursplanen för SFI3073 – Kurs C

Sfi har en kursplan för varje kurs A-D med tillhörande betygskriterier. Nuvarande kursplan gäller från den 1 januari 2009. Kursplanerna är dock under översyn av Skolverket för utarbetande av nya betygskriterier, men dessa ska redovisas till Regeringskansliet först den 1 september 2011 och de nya reviderade kursplanerna ska börja gälla från och med den 1 juli 2012 (SKOLFS 2009:2). Alla kurser inom sfi delas upp i fem områden: Hörförståelse, Läsförståelse, Samtal och muntlig interaktion, Muntlig produktion samt Skriftlig färdighet. Varje område på alla kurserna A-D har specifika mål att nå för att eleven ska anses vara klar på kursen. Vilka textgenrer förväntas då sfi-eleverna på C-nivå behärska enligt kursplanen? Ur ett genrepdagiskt perspektiv är det särskilt intressant att studera vad eleven ska kunna på delarna Läsförståelse och Skriftlig färdighet. Beträffande Läsförståelse för Kurs C ska eleven kunna:

förstå och använda enkla, vanligt förekommande texter i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. korta berättande och beskrivande texter, för eleven relevant information i faktaorienterade texter samt tydliga meddelanden, föreskrifter och instruktioner (SKOLFS 2009:2, Sfi3073, Läsförståelse).

När det gäller den skriftliga färdigheten ska eleven kunna:

kommunicera med ett enkelt språk i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. skriva korta personliga texter för att förmedla erfarenheter och åsikter och beskriva upplevelser, känslor och intryck, korta faktaorienterade texter om bekanta ämnen samt vanligt förekommande, mer formella texter (SKOLFS 2009:2, Sfi3073, Skriftlig färdighet).

4.2.1 Vuxet vokabulär för berättande och beskrivande språkkompetens

Kursmålen är uttryckta så att de ger möjlighet till egen tolkning även om vissa förtydliganden ändå skrivs ut. När det gäller läsförståelse tål det att tänkas på vad som är just ”vanligt förekommande texter i vardags-, samhälls- och arbetsliv”. Exemplifieringarna om ”korta berättande och beskrivande texter, för eleven relevant information i faktaorienterade texter” säger ingenting om vilka typer av texter det kan röra sig om. De berättande och beskrivande texterna ska vara korta, men det i sig kan omfatta allt från ett kort berättande personligt brev till en kort beskrivande redogörelse om exempelvis en hotellanläggning. Likaså förtydligandet om ”tydliga meddelanden, föreskrifter och instruktioner” lämnar också fältet öppet för olika texttyper. Vad karaktäriserar ett ”tydligt” meddelande? Även tydliga ”föreskrifter och instruktioner” kan vålla en del huvudbry över deras utformning, för att de ska kunna betraktas vara just tydliga. Man kan ändå konstatera att nyckelorden för läsförståelse av text är *berättande, beskrivande* och *instruerande* språkkompetens.

Kursmålen för skriftlig färdighet ger också flera tolkningsmöjligheter. Att kunna ”skriva korta personliga texter för att förmedla erfarenheter och åsikter och beskriva upplevelser, känslor och intryck” kan omfatta flera olika texttyper. Det kan vara personliga brev eller vykort som berättar om erfarenheten om en trevlig semesterresa. Det kan också vara insändare i tidningar om erfarenheter och åsikter om vitt skilda ämnen i vardags- och samhällsliv. Även meddelanden inom familjen, på skolan/arbetsplatsen eller i tvättstugan kan höra till denna kategori av personliga texter. Men att ”beskriva upplevelser, känslor och intryck” kan vara både en berättelse om en upplevd händelse med början och slut likväl som en redogörelse om en händelse vilket kräver förklaringar. Dessa texttyper kan tolkas tillhöra *Berättarfamiljen* och *Faktafamiljen* inom genrepdagogen.

En viktig aspekt i sammanhanget är vilket vokabulär som behövs för att kunna skriva dessa texter med ”ett enkelt språk”. Likaså bör passusen ”förutsägbara situationer” funderas över. Vilka är de förutsägbara situationerna i vardags-, samhälls- och arbetsliv? Vidare måste ”korta faktaorienterade texter om bekanta ämnen” begrundas. Inom sfi bedrivs ännu ingen

ämnesundervisning, utan all undervisning fokuserar språket i de fem olika områdena. De bekanta ämnen som sfi-elever skulle kunna skriva kortare faktatexter om skulle kunna vara om deras hemländer, det område eller den stad de bor i just nu. I kursmålen står också att de ska kunna skriva ”vanligt förekommande, mer formella texter”. Vad kan betraktas vara ”vanligt förekommande” i sammanhanget och hur vanligt är det är vuxna skriver formella texter? På C-nivå kan det röra sig om formellt personlig brev till arbetsgivare inför ansökan av praktikplats eller arbete. Möjligen kan man tänka sig att den faktaorienterade texten kan ingå i familjen ”mer formella texter”.

Kursmålen för läsförståelse och skriftlig färdighet på C-kursen ger som ovan redovisats stort utrymme för tolkning av vilka texttyper eleverna ska behärska att läsa och skriva för att klara C-kursen. Oavsett tolkning måste läraren fundera över vilket vokabulär eleven behöver för att kunna formulera dessa texter med ”ett enkelt språk”. Sammanfattningsvis kan ändå konstateras att eleverna ska tillgodogöra sig ett vuxet vokabulär för berättande och beskrivande genrer.

4.3 Genren Berättarfamiljen

Berättarfamiljen består som tidigare angivits i avsnitt 2.2 av två förgreningar: *Tidsordnad berättelse* och *Ej tidsordnad berättelse*. Under grenen *Tidsordnad berättelse* återfinns *personligt återgivande genre*, som återger personliga erfarenheter och händelser. Under grenen *Ej tidsordnad berättelse* återfinns *Narrativen*, som återger ett personligt eller fiktivt förlopp med komplikation och lösning (Johansson, 2010:24). Vad är då skillnaden mellan dessa två förgreningar?

Personligt återgivande genre är en mycket vanlig skolgenre. Den används ofta muntligt i berättande om händelser vi varit med om eller hört. Händelserna kan vara nära i tid eller i det förflutna och de sammanlänkas i kortare eller lägre satser så att berättelsen blir en sammanhängande text. Denna genre har tre steg: *orientering*, *händelser* och *slutkommentar med värdering*. Det väsentliga är hur händelserna byggs upp i kronologisk ordning, både i muntliga och skriftliga sammanhang. Orienteringen innehåller tid, plats och person och svarar på frågorna *när*, *var* och *vem*. Kronologin skapas oftast av tidsord på temaplatser. Det är händelserna som för berättelsen framåt och avslutningen består ofta av en värderande kommentar om hela händelseförloppet. Syftet med *personligt återgivande* genrer är att återberätta något som hänt på ett underhållande sätt. De språkliga drag som karaktäriserar genren är att verben ofta står i preteritum och processerna är i huvudsak materiella eller mentala. Övriga processer förekommer också. Personliga pronomen står ofta i första person

och har i regel temaplatsen i satsen tillsammans med specifika personer. Språket är evaluande och nominalgrupperna beskrivande. Omständigheterna uttrycker ofta tid och plats. Logiska bindeord som *och, men, eller, för att* används tillsammans med tidsbindeord som *när, då* eller *efter* (Johansson, 2010:70f).

Narrativer är också en mycket vanlig skolgenre. De karaktäriseras av att de innehåller en värld med en egen konstruktion av verkligheten med huvudpersoner och händelser som är utmanade av komplikationer vilka måste lösas. Narrativen har en stegvis struktur bestående av *orientering, komplikation, evaluering, lösning* och ibland *coda*. I orienteringen presenteras huvudpersonerna och andra karaktärer, vilken situation de befinner sig i och vilken relation de har sinsemellan. Tid, plats och när händelserna äger rum samt var de utspelar sig finns också med i orienteringen. Narrativen drivs framåt av några händelser ofta i kronologisk ordning, som avbryts av komplikationer. På så sätt byggs spänningen upp och når till slut ett klimax. Evalueringen består i den värderande språkanvändningen som kommenterar de olika händelserna. Kännetecknande för genren är hur huvudpersonerna klarar av att övervinna problemen i komplikationerna och slutligen finna en lösning. Codan är inte alltid med, men där uttrycks en poäng och sammanfattning av vad personerna lärt sig av erfarenheterna, hur de eventuellt har förändrats och ibland ett moraliskt budskap. Syftet med narrativer är att engagera, roa och stimulera läsarens fantasi. Många narrativer syftar också till att överföra de grundläggande värderingarna i samhället. De språkliga drag som karaktäriserar narrativen är att verben oftast står i preteritum även om presens också förekommer. Processerna är i huvudsak materiella och mentala, men alla processer förekommer. Både första- och tredje person av personliga pronomen används. Specifika deltagare har temaplatsen. Språket är evaluande och nominalgrupperna beskrivande. Omständigheterna beskriver både tid, plats och sätt. Både tidsbindeord som *när, då, efter* och logiska bindeord *och, men, eller, för* används. För att skifta från nutid till dåtid används ofta dialog (Johansson, 2010:84f).

4.3.1 Genrefamilj i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C*

SFI-boken LÄS! Kurs B och C är ett läromedel om vuxna personer där texterna utgår från autentiska intervjuer. Läromedlet bygger på personernas livsberättelser med färgfotografier som komplement. Syftet är att innehållet i deras berättelser ska inspirera och fungera som ett stöd för eleverna i sin språkinläring och att det ska locka till inläring. Boken är uppdelad i tio kapitel med huvudtexter, bilder, språkrutor, diskussionsfrågor och extratexter som ska fungera som komplement till huvudtexterna. Bokens författare har skrivit ett förord om boken till läraren som ska använda den och bl.a. förklarat deras tankar kring huvudtexternas syften:

Huvudtexterna är anpassade för att tjäna som mall för elevernas egen språkproduktion. De kan användas för hörförståelse, utantillinläring, talträning och som underlag för grammatikgenomgångar och skrivuppgifter (Harstad & Hostetter, 2009:3).

Vilka textgenrer kommer då sfi-eleverna i kontakt med i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C*? De tio kapitlen har olika teman och heter i tur och ordning: 1. Presentation, 2. Språk och studier, 3. Boende, 4. Konsumtion, 5. Mat och matlagning, 6. Hälsa och sjukvård, 7. Arbete och praktik, 8. Kärlek och känslor, 9. Barn och föräldrar, 10. I ett nytt land. Alla kapitlen innehåller två huvudtexter utom kapitel tio, som bara har en huvudtext. Huvudtexterna i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* tillhör uteslutande Berättarfamiljen, *Tidsordnad berättelse*. Endast en huvudtext i läromedlet kan klassificeras som *Narrativ*, kapitel 10, ”Jag levde gömd i två och ett halvt år” (Harstad, 2009:148f).

Dessa två genrer, *Personligt återgivande* och *Narrativ*, borde rimligen passa på en språkutbildning som sfi, eftersom utbildningen, enligt Skolförordningen, syftar just till en kommunikativ språkförmåga med ett funktionellt andraspråk. Om lärarna dessutom använder sig av *cirkelmodellen* som metod, som bygger på kommunikation och dialogism för förståelse, torde kunskapen om språket och en språklig medvetenhet successivt kunna byggas upp hos eleven. Det kan också vara pedagogiskt riktigt av läraren att i ett nybörjarskede av elevernas andraspråksinläring fokusera och explicitgöra *en* textstruktur i den scaffolding som läraren ger dem för att de ska uppnå både en språklig medvetenhet och ett funktionellt språk.

4.3.2 Personligt återgivande genre i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C*

Alla huvudtexter i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* kapitel 1-9 tillhör *Personligt återgivande genre*. Texterna karaktäriseras av att de har en orientering, händelser och en slutkommentar, ofta med en värdering. Texternas innehåll fokuserar kapitlets ämne. Alla huvudtexternas orientering svarar på frågorna *när*, *var* och *vem* och det är händelserna i det personerna berättar om, som för handlingen framåt. Alla huvudtexter avslutas också med en värderande slutkommentar. Texterna följer en gradvis språklig progression där exempelvis det första kapitlet har SVO-ordföljd och verb huvudsakligen i presens. Längre in i boken höjs svårighetsnivån genom OVS-ordföljd och verb i preteritum och även supinumform.

Första kapitlet, Presentation, innehåller typiska delar som bör finnas med i en allmän presentation: för- och efternamn, bostadsort, civilstånd och familj, hemmets storlek, sysselsättning, bakgrund t.ex. var man kommer ifrån och fritidsintressen (Harstad, 2009:6f). Verben, processerna, är i huvudsak materiella, men det finns även många relationella och

mentala processer. Nominalfraserna är enkla och lätta att lära utantill, precis enligt författarnas intention, som exempel ”en liten lägenhet” och ”en stor stad”(Harstad, 2009:6f). Alla följande kapitel innehåller också presentationer, men inte lika utförliga och djupgående. Lärarna kan därför visa på skillnaderna i de olika presentationerna och ta upp till diskussion vad som är lämpligt att ta med i en presentation, beroende på kontext.

Beträffande nominalfraser finns det fler och relativt väl utbyggda NP i andra kapitlet, Språk och studier, som exempelvis ”nästan samma bokstäver” och ”så många ord” (Harstad, 2009:24). Dessa fraser kan inte vara tänkta för utantillinläring, utan snarare för en uppbyggnad av språklig medvetenhet om hur man kan beskriva och precisera deltagare i processen med ord som ”nästan” och ”så” för att uppnå exakthet. I bokens tredje kapitel, Boende, är antalet utbyggda nominalfraser många fler jämfört med de tidigare kapitlen. Exempel på dessa är ”en lagom stor stad”, ”ingen egen lägenhet”, ”en fin lägenhet”, ”en gammal gård”, ”en stor hall”, ”ett modernt kök”, ”ett modernt badrum” och ”vår gamla gungstol”(Harstad, 2009:42f). Detta följer kursplanens direktiv om elevens läsförståelse för korta berättande och beskrivande texter. I klassrumsundervisningen kan läraren explicitgöra hur dessa beskrivningar görs och ordens betydelse, helt enkelt: vad språket gör för arbete åt oss, enligt Hallidays teori om funktionell grammatik. Läraren kan explicitgöra vad som händer i elevens tanke och fantasi om man exempelvis utesluter de beskrivande adjektiven eller byter ut dem till andra. Här kan eleverna själva få experimentera med de ordförråd de har för att beskriva deltagarna i satserna.

I fjärde kapitlet, Konsumtion, finns lite mer idiomatiska ord och fraser som exempelvis ”shoppa”, ”sprängfyllda”, ”huller om buller”, ”slinker lätt ner” och ”billig skit” (Harstad, 2009:58) samt ord och uttryck för mer formella sammanhang ”konsumentrådgivare”, ”öppet köp”, ”bytesrätt” och ”konsumentkontoret” (Harstad, 2009:59). I kapitel fem, Mat och matlagning, byggs språket ut ytterligare med ord, fraser och uttryck för vardagsnära situationer som exempelvis: ”Till förrätt rör jag”, ”Till efterrätt gör jag” (Harstad, 2009:71) Man kan anse att många av dessa ord och uttryck tillhör ett funktionellt språk som är användbart att ha i sitt vokabulär för att aktivt kunna kommunicera med ett enkelt språk i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Det är också ord och fraser som även kan förekomma i vanliga skrifter, varför det kan finnas ett värde i för eleven att känna till dessa och veta hur de används i sina kontexter.

I kapitel sju, Arbete och praktik, fokuseras omständigheterna tid och tidsord i båda huvudtexterna med tidsuttryck som ”för tre år sedan”, ”i tre dagar”, ”från sju på morgonen till fyra på eftermiddagen”, ”på lördagar och söndagar”, ”hela tiden” och ”på helgerna”(Harstad,

2009:98f). I texten ”Jag kör en blå Volvo V70” berättar personen i texten om sitt jobb som taxichaufför, hur länge han brukar jobba, hur jobbet kan vara och vilka problem han ställs inför. I denna text börjar också det karaktäristiska för berättande textstruktur växa fram med att orden för tid har temaplatsen i satsen och på så sätt gör att händelserna drivs framåt:

Jag möter många olika personer. *På kvällen* [min kursivering] är de antingen glada eller bråkiga. *På dagen* [min kursivering] är de seriösa och tittar på klockan [...] *På helgerna* [min kursivering] jobbar jag natt ibland. *Då* [min kursivering] träffar jag ofta trevliga passagerare” (Harstad, 2009:99).

Slutkommentarerna i texterna består ofta av ett direkt tilltal till läsaren, vilket gör att läsaren får ett tydligt slut på berättelsen och kan känna sig delaktig. Exempelvis berättar en kvinna, Orawan, att hon jobbar inom industrin och tillverkar plastbåtar. Hennes arbetsuppgift är vid en maskin som klipper ut formar. Hon avslutar sin berättelse med en specifik händelse på arbetsplatsen: ”Igår slet maskinen bort min nagel. Jävla maskin!” (Harstad, 2009:98). Händelsen är otäck och väcker starka känslor. Orawan känner uppenbarligen vrede med tanke på kraftuttrycket. Möjligen kan svordomar betraktas vara ord som sfi-elever inte ska behöva lära sig i skolan, men orden finns i samhället runt omkring oss. I den dialog som läraren och eleverna kan ha när de dekonstruerar denna text kan de diskutera vilka andra kraftuttryck man istället kan använda sig av om man inte vill svära. Ett annat exempel på slutkommentar, hämtat ur nionde kapitlet, Barn och föräldrar, berättar Frida om hur det är att vara ensamstående mamma till en pojke, Franco. Hennes berättelse tar upp olika problem hon ställs inför som ensamstående och att det som mamma handlar om att inte tappa tålamodet. Hon avslutar sin berättelse med vad hon anser om sin familjesituation:

Jag tycker inte om att kallas ’ensamstående mamma’. Det låter problemfyllt och ensamt. Jag är mamma. Punkt. Det är fint att känna den speciella kärleken till Franco! Det är roligt att vara med när han upptäcker världen! (Harstad, 2009:133)

Slutkommentaren i den sista meningen summerar de positiva värden hon ser med att ensam få följa sin sons utveckling och att vissa ord och uttryck i språket, ”ensamstående mamma”, kan ha en negativ klang. På så sätt kan en språklig medvetenhet explicitgöras om ords positiva och negativa värden och att slutkommentaren tydliggör hennes ståndpunkt och värdering.

4.3.3 Narrativen i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C*

Sista kapitlet i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* ”Jag levde gömd i två och ett halvt år” är en typisk narrativ som har en orientering, komplikation, evaluering och lösning. Berättelsens orientering är kort och leder läsaren snabbt in i det som kommer att bli en komplikation: ”Jag heter Behnam Hesadi. Jag var 14 år när jag kom till Sverige. Min mamma och jag flydde från Iran av politiska skäl” (Harstad, 2009:148). Därefter byggs spänningen upp när han berättar om hur han kom till Sverige och Stockholm och hur han upplevde den första tiden på en flyktingförläggning i Flen. Det blir en ytterligare stegring i berättelsen när han sedan beskriver de problem som uppstod när de sökte asyl: ”Vi sökte asyl redan första dagen i Sverige. Efter två år fick vi avslag [...] Vi hade två alternativ: flytta tillbaka till Iran eller gömma oss” (Harstad, 2009:148). Han fortsätter med att förklara problemen de stod inför, hur det kändes och de konsekvenser de tvingades till. Han blev tvungen att sluta skolan och jobba svart för en låg lön. Nästan ingen visste var de bodde och de vågade inte prata med någon. Klimax i berättelsen kommer strax före lösningen när han berättar att efter att de hade levt gömda i två och ett halvt år kom till slut deras pappa till Sverige och hittade dem, men han blev sjuk i cancer och dog. Kort därefter blev de kallade till Migrationsverket och beslöt sig för att åka dit. Han avslutar berättelsen med att förklara hur det kom sig att de vågade åka till Migrationsverket och vilket besked de fick:

Men vi mådde så dåligt. Allt var mörkt. Och mötet på Migrationsverket gick bra. En tid senare fick vi beskedet: 'Ni behöver inte leva gömda längre. Ni får permanent uppehållstillstånd' (Harstad, 2009:149).

Textens meningsstruktur har både SVO- och OVS-ordföljd. Den innehåller i huvudsak verb i preteritum och materiella processer. Berättelsens kronologi drivs framåt med adverbialfraser som ”Efter ett år”, ”Två år senare” och ”En tid senare”. Nominalfraserna är i huvudsak enkla ”en flyktingförläggning”, ”en lägenhet” eller ”en biljettkontroll”, men det finns också några exempel på utbyggda NP ”det andra avslaget” och ”en svår tid”. Personliga pronomen både i första och tredje person används och de står då ofta på temaplatsen i satsen. De evaluerande delarna i texten är många ”Det var väldigt tufft att bo där”, ”Det var en svår tid” och ” Men vi mådde så dåligt”. De är också åtföljda av vidareförklaringar till hur tufft det var, varför det var en svår tid eller hur dåligt de mådde.

Med textens tydliga struktur för narrativen med orientering, komplikation, evaluering och lösning och med det gripande ämne den behandlar torde den fungera väl som en modelltext för narrativer. I *Cirkelmodellens* steg 2 kan läraren explicitgöra de språkliga drag som

texten innehåller. Eleverna kan därefter prova att använda dessa när de i steg 3 ska konstruera en text tillsammans och återberätta en händelse med en komplikation. Att texten dessutom handlar om ett välkänt ämne för de flesta sfi-elever gör att de lätt kan känna igen sig och lära sig många av de specifika orden för att, enligt kursplanen, kunna förmedla erfarenheter och åsikter och att beskriva upplevelser, känslor och intryck. Alla sfi-elever är dock inte flyktingar, men tack vare textens tydliga narrativa struktur och det facto att sfi-klasser oftast har någon flykting i gruppen, gör att berättelsen kan tjäna som ett tydligt exempel på narrativ om ett ämne som är välbekant för elevgrupper inom sfi.

5 Diskussion och slutsatser

Genrepedagogikens syfte om att uppmärksamma eleverna på texters olika genrer och hur genrererna styrs av just språket förefaller vara en mycket god grundidé inom pedagogiken. Det kan vara ett sätt att göra språket och andraspråksinläringen både spännande och lustfylld. Att medvetandegöra elever om språkets form för att nå ett specifikt mål är en stor pedagogisk utmaning som kan underlättas med en genrepedagogisk inriktning i undervisningen. Den funktionella grammatiken som fokuserar just ordvalens betydelse skapar en språklig medvetenhet och möjligen också en lust att ständigt bygga ut ordförrådet så att det finns många alternativ i den språkliga repertoaren.

Vad som däremot i skolsammanhang måste beaktas är att alla elever inte befinner sig inom samma utvecklingszon samtidigt. Det innebär att i en klass med 20 elever kan både den språkliga och kognitiva utvecklingen ha 20 olika nivåer! Därför förstår inte alla elever samma sak samtidigt. Det är också vanligt att det alltid är någon elev frånvarande vid varje lektion. Men med cirkelmodellen som metod gynnas inte bara dialogiciteten i klassrummet, utan också en kontinuerlig repetition av samma sak blir ett naturligt inslag i undervisningen. Det kan också vara bra om läraren mellan steg tre och steg fyra i *cirkelmodellen* låter eleverna i smågrupper om två till tre personer tillsammans skriva en text innan de sätts att skriva en individuell text i steg fyra. Ett sådant ”extrasteg” i cirkelmodellen gynnar dialogiciteten ytterligare och det sociokulturella lärandet i klassrummet genom att elever i så stor utsträckning som möjligt tillåts samarbeta kring uppgifter. Det monologiska perspektivet i klassrummet tvingas bort med cirkelmodellen som arbetsmetod. Cirkelmodellen gynnar också ett experimentellt arbetssätt hos eleverna. Denna experimentlusta leder språkutvecklingen lättare upp till den potentiella nivån i utvecklingszonen som *varje enskild elev* förmår uppnå, även om klassen består av 20 elever på olika nivåer.

Vilka textgenrer förväntas då eleverna på C-nivå behärska enligt kursplanen? Av resultatredovisningen ovan framkommer att kursplanen inte ger några tydliga signaler om vilka genrer eleverna förväntas behärska på C-kursen. Kursplanen är tolkningsbar för varje enskild lärare. Beträffande skriftlig färdighet ska eleverna kunna skriva korta personliga texter och även vanligt förekommande mer formella texter. När det gäller läsförståelse ska de kunna förstå berättande och beskrivande texter, relevant information i faktaorienterade texter samt tydliga meddelanden, föreskrifter och instruktioner. Sammantaget kan det kan tolkas som texter ur *Berättarfamiljen* och *Faktafamiljen*. Kursplanen uttrycker också att eleverna ska förstå och behärska dessa texttyper med ett enkelt språk. Därför blir det av stor betydelse att

fundera över *hur* enkelt språket tillåts vara på C-nivå. Eleverna är vuxna och vill bli respekterade som vuxna, varför det enkla språket också måste vara åldersadekvat. Språket ska dessutom vara funktionellt, enligt förordningen. Ett enkelt, funktionellt och åldersadekvat språk för vuxna kan vara allt ifrån idiomatiska ord och uttryck i vardagslivet till mer formella sammanhang, men även ord som beskriver känslor. För att det ska upplevas som funktionellt för den enskilde eleven kan *cirkelmodellen* som metod med dialog och diskussion frammana både en språklig medvetenhet och ett individanpassat språk. På så sätt kan eleverna ta till sig de ord och uttryck de själva anser sig behöva.

Det sfi som språkutbildning framför allt ska tillhandahålla till eleverna, enligt analysen av styrdokumentet ovan, är en *språklig medvetenhet* om ord och uttrycks mångtydighet genom brukandet av en funktionell grammatik. Det är det som genererar till *funktionell språkanvändning*, enligt kursplanen. Eleverna ska också ges *strategier* för eget lärande och kommunikation, så att de kan stå på egna ben utanför skolan och klassrummet. Genrepedagogiken med cirkelmodellen som arbetsmetod skapar ett sociokonstruktivistiskt lärande vilket bör kunna mynna ut i ovanstående intentioner om utbildningen.

De textgenrer som eleverna kommer i kontakt med i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* tillhör alla *Berättarfamiljen* och i huvudsak förgreningen *Tidsordnad berättelse*. Endast en huvudtext tillhör *Narrativen*. *Berättarfamiljen* som genre erbjuder ett berättande och beskrivande språk, där den funktionella grammatiken kan lyfta fram just nominalfrasers utbyggnad och hur tidsuttryck på temaplats kan föra händelser framåt. Den genren kan ge eleverna ett enkelt men funktionellt och åldersadekvat språk. Berättande, återberättande och beskrivande ligger också i linje med vad kursmålen för kurs C förespråkar. Det kan också ses som en fördel att eleverna ges många möjligheter att repetera textstrukturen för berättande med orientering, händelse och värderande slutkommentar, för att de ska kunna utveckla en språkkompetens som omfattar kunskap om hur berättarstrukturen byggs upp. Detta kan medföra att de gör funktionella val av ord och uttryck så att budskapet blir mottagaranpassat och uppnår syftet med kommunikationen. Med tanke på att sfi som skolform är tidsbegränsad och att eleverna har relativt kort tid på sig att tillägna sig en funktionell svenska är det fördelaktigt att läromedlet fokuserar *en* genrefamilj.

Däremot hade det ur ett lärarperspektiv varit önskvärt om läromedlet också innehöll några texter ur *Faktafamiljen*. Kursplanens krav på skriftlig färdighet kräver kunskap i dessa texttyper, varför det hade underlättat lärarens planeringsarbete om denna textgenre också fanns att tillgå. Så som läromedlet är utformat nu tvingas läraren själv leta efter lämpliga faktatexter att varva huvudtexterna med, för att kunna visa på den specifika textstruktur och

ordval dessa texter har. Att läromedlet bara innehåller genrer ur *Berättarfamiljen* kan därför ses som en brist.

Hur väl kan då *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* fungera genrepdagiskt? Det finns en fördel med att boken genomgående har *en* genre. Det ger eleverna många möjligheter att upptäcka *Berättarfamiljens* struktur. Berättandet i sig som konst är heller inte helt lätt att bemästra ens på sitt eget modersmål, varför repetition aldrig kan ses som något överflödigt! Att dessutom som sfi-elev lära sig en specifik textstruktur på sitt andraspråk med just andraspråket som medel, utan stöd från modersmålsundervisning, torde vara anledning nog att öva strukturen upprepade gånger med enbart ämnesområden som variation.

Denna undersökning är begränsad till enbart C-kursen, varför ingen hänsyn har tagits till kursmålen för kurs B. Som läromedlets titel avslöjar, *SFI-boken LÄS! Kurs B och C*, är boken tänkt för användning i två sfi-kurser, kurs B och C. Man kan tänka sig att eleverna börjar bekanta sig med berättargenren på kurs B med de första kapitlen och att de kommit ungefär halvvägs in i boken, när de börjar kurs C. Då ska läraren ta hänsyn till en ny kursplan. Huvudtexterna i *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* kan mycket väl tjäna sitt syfte, enligt författarnas intention, om att utgöra en mall för både muntligt och skriftligt berättande. Däremot blir det nödvändigt för läraren under C-kursens gång att ta in andra mer faktabaserade och formellt skrivna texter utifrån i undervisningen, för att målen i kursplanen ska kunna uppnås.

Enbart ur ett genrepdagiskt perspektiv är huvudtexterna i sig mycket tydliga i sin struktur och visar på många språkliga exempel som meningsbyggnad, nominalfrasers utbyggnad och hur händelser drivs framåt. Läraren ges många exempeltexter med elevnära ämnen att använda sig av om han/hon jobbar med *cirkelmodellen* som metod. Om man vill visa på vad språket gör för arbete åt oss, enligt Halliday, och låta pedagogiken vila på det sociokulturella perspektivet med dialog och elevens deltagande av konstruerandet av den egna kunskapen, då fungerar läromedlet mycket väl till en början av kurs C. Men när man väver in ett kursplaneperspektiv, vilket man alltid tvingas göra i skolsammanhang, blir slutsatsen att *SFI-boken LÄS! Kurs B och C* inte håller genremässigt hela C-kursen ut. Det nya läromedlet korrelerar inte fullt ut med kursplanen för sfi kurs C. Frågan uppstår för vidare undersökningar: Hur möjligt är det att göra läromedel ur ett specifikt pedagogiskt forskningsperspektiv som dessutom fullt ut uppfyller kursplanernas krav?

6 Litteraturförteckning

- Axelsson, Monica m.fl., (2006), *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*, Kompetensfondsprojektet Stockholm. Finns på adressen:
<http://www.stockholm.se/Fristaende-webbplatser/Fackforvaltningssajter/Utbildningsforvaltningen/Sprakforskningsinstitutet/Publikationer/>
- Axelsson, Monica, (2006), "Ämne och språk i samspel – en bakgrund" I: Axelsson, Monica, Olofsson, Mikael, Philipsson, Anders, Rosander, Carin, Sellgren, Mariana, (2006), *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*, Stockholm, 4-19 (15s.).
- Axelsson, Monica (red.), (2009), *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*, Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, Stockholm.
- Bjar, Louise (red.), (2006), *Det hänger på språket, Lärande och språkutveckling i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga, (1996), *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*, Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga, (red.), (2003), *Dialog, samspel och lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline, (2002), *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John, (2008), *Genrebyrån: En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*, Stockholm.
- Harstad, Fredrik och Hostetter, Jenny, (2009), *SFI-boken LÄS! Kurs B och C*, Malmö.
- Johansson, Britt, (2009), "Den australiska genrepedagogiken - en kort sammanfattning" I: Axelsson, Monica (red.), Kraut, Pilar Albornoz, Ansaldo, Kristina, Fyrö, Gry, Johansson, Britt och Rämö, Tuija, *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*, Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, Stockholm, 33-49 (16s.).
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa, (2010), *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*, Stockholm.
- Lindberg, Inger, (2006), "Med andra ord i bagaget", I: Bjar, Louise (red.), *Det hänger på språket, Lärande och språkutveckling i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur, 57-85 (28s.).
- Skolverket, (2011-04-05), Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare SKOLFS 2009:2, www.skolverket.se .

