

**Bedömning av skriftlig färdighet inom sfi
utifrån ett genreperspektiv**

Mikael Olofsson

Svenska som andraspråk:
Andraspråksundervisning – kandidatkurs, GN:
Uppsats 15 hp

Handledare:
Maria Wingstedt

1. INLEDNING.....	3
1.1 BAKGRUND	3
1.2 SYFTE.....	3
1.3 KORT OM INNEHÅLL OCH DISPOSITION	4
2. TEORETISK BAKGRUND.....	4
2.1 TEORIER OM SPRÅK	4
2.2 KOMMUNIKATIV KOMPETENS.....	5
2.3 SYSTEMISK-FUNKTIONELL LINGVISTIK OCH GENRETEORI	7
2.4 GENREPEDAGOGIK	10
2.5 UTVECKLINGEN MOT EN GENREBASERAD UNDERVISNING I AUSTRALIEN.....	11
2.6 SVENSKUNDERVISNING FÖR INVANDRARE, SFI	13
2.7 BEDÖMNING AV SKRIFTLIG FÄRDIGHET.....	14
2.7.1 Bedömningsmodeller med genreperspektiv	15
3. METOD	18
3.1 METODVAL	18
3.2 URVAL	18
3.3 GENOMFÖRANDE.....	19
3.3.1 Bedömningsmodell utifrån en kommunikativ modell.....	19
3.3.2 Bedömning utifrån en genremodell.....	21
4. RESULTAT	24
4.1. ANALYS ELEVTEXT A.....	25
4.1.1. Analys utifrån kommunikativ modell	25
4.1.2 Analys utifrån genremodell.....	26
4.2 ANALYS AV ELEVTEXT F	28
4.2.1 Analys utifrån kommunikativ modell	28
4.2.2. Analys utifrån genremodell.....	30
4.3 DEN KOMMUNIKATIVA MODELLEN I RELATION TILL GENREMODELLEN	31
5. DISKUSSION	35
5.1 VALIDITET, RELIABILITET OCH ANVÄNDBARHET.....	35
5.2 DE SPRÅKTEORETISKA UTGÅNGSPUNKTERNA FÖR MODELLERNA.....	35
5.3 PEDAGOGISKA ASPEKTER	36
5.4 AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	36
REFERENSER.....	38
BILAGOR.....	39

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Att bedöma andraspråksinlärares skriftliga färdighet kräver såväl generella kunskaper om skrivutveckling och textanalys som mer specifika kunskaper om andraspråksinläring och andraspråksutveckling. För bedömaren gäller det att kunna se vilka kommunikativa kvaliteter som finns i en text som på ytan kanske visar upp en mängd olika avvikelser från målspråksnormen.

Inom sfi, svenskundervisning för invandrare, har begreppet kommunikativ språkförmåga varit en viktig referens såväl för undervisningens som för bedömningens inriktning. Även de nationella slutproven för sfi bygger på en modell för kommunikativ språkförmåga, vilken hämtat inspiration från flera källor, till exempel Bachman & Palmer och Canale & Swain (Skolverket 2009). Denna modell ligger i sin tur till grund för de bedömningsprotokoll som finns till de produktiva delarna av provet, det vill säga den muntliga och den skriftliga delen. I dessa bedömningsprotokoll ges kriterier utifrån olika aspekter av kommunikativ språkförmåga (Skolverket 2009).

Emellertid har man inom den andraspråksforskning i Sverige som har ett didaktiskt perspektiv kommit att intressera sig alltmer för den australiska genrepdagogen (se exempelvis Axelsson m.fl. 2006, Lindberg & Sandwall 2006). Denna bygger på en annan språkteoretisk modell än den kommunikativa syn som Bachman & Palmer representerar, nämligen på systemisk-funktionell lingvistik (SFL) och genreteori. Förgrundsgestalter här är bland andra Halliday, Martin och Rothery (Axelsson m.fl. 2006). Inom SFL och genreteori betonas kopplingen mellan kontext och text eller, om man så vill, mellan genre och språk. SFL och genreteori ligger i sin tur till grund för den genrepdagogen som på många håll i Australien fått stor plats i olika undervisningssammanhang. Utmärkande för genrepdagogen är dess betoning på sambandet mellan ämne och språk; att varje skolämne har sina genrer och sitt eget ”språk”, det vill säga sitt eget sätt att presentera och uttrycka kunskaper på. För att eleverna ska få tillgång till skolans genrer och de olika ämnesspråken måste läraren i sin undervisning uppmärksamma och explicit undervisa om vad som kännetecknar genrererna när det gäller syfte, struktur och språkliga drag. På så sätt kan eleverna på ett mer effektivt sätt erövra skolans genrer.

Genreperspektivet har i Sverige hittills framför allt använts inom grundskolan men intresset har spridit sig även till gymnasieskolan och vuxenutbildningen inklusive sfi (se t.ex. Olofsson 2010). Detta märks även i styrdokumentet, där mål och betygskriterier i kursplanen för sfi (Skolverket 2009) bär tydliga drag av ett genretänkande. Detta ger incitament att arbeta med ett genreperspektiv i undervisningen inklusive i bedömningen. När det gäller just bedömning är dock genreperspektivet relativt outforskat i Sverige. I min studie är jag därför intresserad av att pröva en modell som har ett genreperspektiv för att se om den kan tillföra nya aspekter vid analys och bedömning av sfi-deltagares skriftliga texter.

1.2 Syfte

I studien analyseras ett antal texter skrivna av sfi-deltagare på Nationellt sfi-prov 15. Elevtexterna analyseras utifrån två olika bedömningsmodeller – dels den nu gällande bedömningsmodellen som utgår från en kommunikativ språksyn, dels en för undersökningen utarbetad modell som bygger på SFL och genreteori. Ett första steg i studien har varit att ta fram den genreteoretiska modellen för att kunna nå det egentliga syftet: att undersöka om man med hjälp av en genreteoretisk bedömningsmodell kan få syn på kvaliteter i inlärnas språkförmåga som inte blir beskrivna och därmed inte bedömda i den nuvarande

bedömningsmodellen. Fokus för studien är således inte på elevtexterna i sig – vilken språklig nivå de ligger på eller om de är ”godkända” – utan fokus ligger på de båda bedömningsmodellerna och vilka slags beskrivningar de ger av elevtexterna.

De specifika frågeställningarna är sålunda följande:

- Hur kan en bedömningsmodell utifrån ett genreteoretiskt perspektiv formuleras?
- På vilka sätt kan elevtexter analyseras och beskrivas utifrån en kommunikativ bedömningsmodell respektive en genremodell?
- Kan man med hjälp av genremodellen beskriva andra kvaliteter i språkförmåga än med hjälp av den kommunikativa modellen – och i så fall hur?

1.3 Kort om innehåll och disposition

Inledningsvis ges en teoretisk bakgrund till studien. I denna fokuseras dels den kommunikativa språksynen och begreppet kommunikativ kompetens, dels systemisk-funktionell lingvistik (SFL), genre teori och genrep pedagogik. Därefter följer en redogörelse för hur man i Australien utvecklat vuxenundervisningen mot en genrebaserad undervisning. Denna följs av en beskrivning av den aktuella kontexten för studien, det vill säga sfi-utbildningen och dess utgångspunkter. Därpå presenteras några olika modeller för bedömning av skriftlig färdighet med fokus på modeller med ett genreperspektiv. Dessa modeller utgör underlag för den genreteoretiska modell som utvecklats i studien. Denna modell beskrivs, tillsammans med den nuvarande kommunikativa modellen, i metodavsnittet. Där redovisas även utgångspunkterna för valet av de elevtexter som analyseras. Metodavsnittet följs av en resultatdel som består av analyser av två texter och en sammanfattning av samtliga analyser. I den avslutande delen diskuteras resultaten. I bilaga 1 redovisas analyserna av samtliga elevtexter.

2. Teoretisk bakgrund

2.1 Teorier om språk

Jordan (2004) tar upp tre synsätt (’approaches’) på språk. Det första kallar han *Chomsky’s Lingusitic Competence* (a.a.:6). På svenska används ofta termen generativ grammatik om Chomskys teori (Abrahamsson 2009:38). Enligt Chomsky är språk ett rent kognitivt, psykologiskt fenomen bestående av ett komplext, abstrakt system av strukturer och regler. Frågan om själva språkanvändningen, eller med hans egna ord ”the creative aspect of language” (Chomsky 1980 i Jordan 2004:6), är enligt Chomsky svårare att yttra sig om. För Chomsky är skillnaden mellan performans, det vill säga vad man säger vid ett visst tillfälle, och kompetens, vad man vet om språket, central. Chomsky inriktar sig enbart på kompetensen och talar här om en universell grammatik (UG) som vi föds med och som styr vårt sätt att strukturera språket. Performansen å sin sida kan vara påverkad och förklaras utifrån ett närmast oändligt antal faktorer, och ligger därmed bortom vår förmåga att fälla några säkra utsagor om (a.a.:7).

Ett annat synsätt erbjuder Halliday i sin *systemisk-funktionella teori*. Till skillnad från Chomsky ser Halliday även till språkets sociala funktion. Språk är således inte enbart ett kognitivt fenomen utan en resurs för att uttrycka betydelse i en viss social kontext. Halliday utgår från ett funktionellt och semantiskt synsätt, till skillnad från Chomskys mer formella, syntaktiska. För Halliday är språk lika med text, och han definierar text utifrån användning snarare än utifrån grammatiska aspekter (a.a.:7).

Det tredje synsättet är *Bachmans Communicative Language Ability Framework* (a.a.:7), vilken i hög grad bygger på Hymes begrepp *communicative competence* och senare Canales

och Swaines utveckling av detta (se figur 1). Bachmans ramverk består av tre komponenter: språklig kompetens, strategisk kompetens och psyko-fysiologiska mekanismer. Den språkliga kompetensen är en särskild kunskap som nyttjas i kommunikation, den strategiska kompetensen är ens mentala kapacitet att använda den språkliga kompetensen i en viss kontext, och de psyko-fysiologiska mekanismerna är de neurologiska och psykologiska processer som är involverade i själva språkframställningen. Bachmans tre komponenter interagerar sinsemellan, liksom de interagerar med kontexten och språkanvändarens generella kunskaper om världen (a.a.:7-8).

Ingen av de tre teorierna är fokuserade på tillägnandet av just ett andraspråk, men de refereras till och används i andraspråkssammanhang och de har relevans för denna studie såtillvida att de modeller som används för att analysera elevtexterna i studien bygger på två av de tre teorierna. För om vi ser på teorierna i samband med test och bedömning av ett andraspråk, är det de två senare som är intressanta att fördjupa sig i. Bachmans synsätt har sedan 1990-talet och framåt i olika sammanhang fungerat som en teoretisk utgångspunkt när det gäller testkonstruktion och bedömning, till exempel i konstruktionen av de nationella proven i sfi. Hallidays systemisk-funktionella modell är inte en lika självklar referens i bedömningssammanhang, även om det i Australien utarbetats material som med utgångspunkt i Hallidays språkteori beskriver språkanvändning och vad som kännetecknar olika steg eller nivåer i denna.

I det följande ges en fördjupning i dessa två synsätt och några samband och kopplingar dem emellan.

2.2 Kommunikativ kompetens

Begreppet kommunikativ kompetens ('communicative competence', CC) används för att beskriva kombinationen av de kunskaper och färdigheter som gör det möjligt för en person att kommunicera språkligt. Begreppet introducerades av Hymes 1972 (Lindberg 2005:30) och sedan dess har flera definitioner eller modeller av CC utvecklats, främst av Canale och Swain, Celce-Murcia m.fl. samt Bachman och Palmer. I figur 1 ger Celce-Murcia följande beskrivning av hur begreppet CC definierats och utvecklats från 1960-talet och framåt:

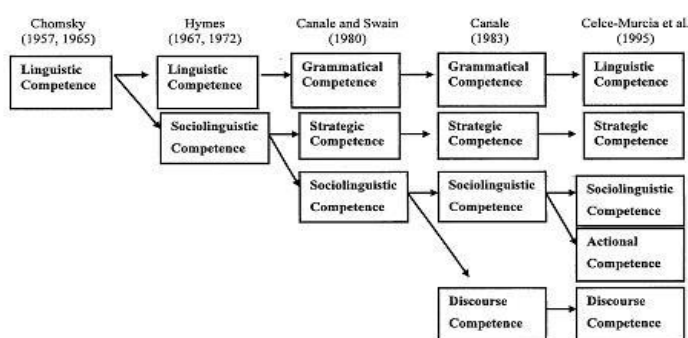


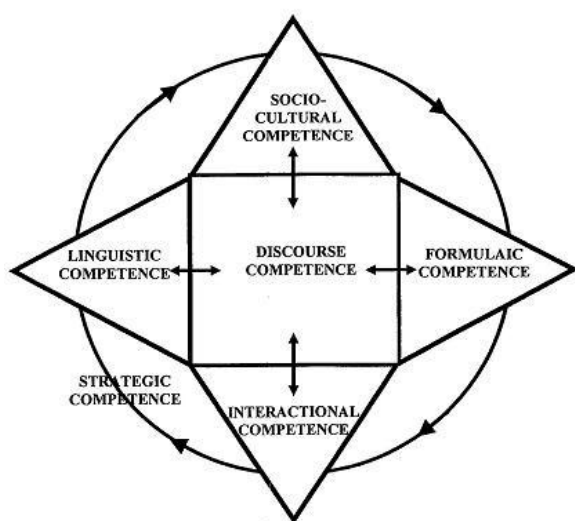
Figure 3.1 Chronological evolution of 'communicative competence'

Figur 1. Kronologisk utveckling av begreppet 'communicative competence' (Celce-Murcia 2008:43)

Om vi i figur 1 stannar upp vid Celce-Murcias med fleras modell från 1995, kan vi se att hon delar in CC i fem delkompetenser:

- sociolingvistisk kompetens
- lingvistisk kompetens
- interaktionell kompetens
- diskurskompetens
- strategisk kompetens

I en reviderad version (figur 2) betecknar Celce-Murcia (2008) den sociolingvistiska kompetensen i stället som *sociokulturell kompetens*. Dessutom tillför hon ytterligare en kompetens, nämligen *formulaic competence*.



Figur 2. Schematisk representation av kommunikativ kompetens (Celce-Murcia 2008:41)

Celce-Mucia vill med sin figur såväl poängtera som specificera hur olika komponenter av CC relaterar till varandra. Pilarna illustrerar att de olika komponenterna interagerar konstant med varandra.

I centrum för modellen placerar Celce-Murcia *diskurskompetensen*. Med diskurskompetens avser Celce-Murcia “the selection, sequencing, and arrangement of words, structures and utterances to achieve a unified spoken or written text” (Celce-Murcia 2008: 46). Några aspekter av diskurskompetensen är generisk struktur, kohesion och koherens. Explicit i Celce-Murcias definition är att kommunikation, muntlig eller skriftlig, handlar om att skapa text och detta involverar mer än att bara skapa grammatiska meningar. Det är just i diskursen som “the top-down communicative intent and sociocultural knowledge intersect with the lexical and grammatical resources to express messages and attitudes and to create coherent texts” (a.a.:46). Runt diskurskompetensen finns de andra kompetenserna som alla formar diskursen.

Den *sociokulturella kompetensen* avser talarens pragmatiska kompetens, det vill säga hennes förmåga att uttrycka betydelse på ett lämpligt sätt i en specifik social och kulturell kontext. Variabler som styr detta är sociokontextuella faktorer (ålder, kön, status etc.) stilistisk lämplighet (känsla för genrer och register) och kulturella faktorer (bakgrundkunskaper om språkgruppen, kunskaper om regionala skillnader etc.) (a.a.)

Den vänstra respektive högra triangeln i figuren kompletterar varandra. Den *lingvistiska kompetensen* inkluderar fonologisk, lexikal, morfologisk och syntaktisk kunskap. Ur den

lingvistiska kompetensen lyfter Celce-Murcia fram *fraskompetensen*¹ ("formulaic competence"), som är förmågan att använda språkets fixerade delar, exempelvis helfraser ("Hur är det?"), kollokationer ("spendera pengar"), idiom ("få sparken") och andra lexikala mönster (Celce-Murcia 2008:28). På så sätt kan denna förmåga sägas komplettera den lingvistiska kompetensens mer öppna system. Förmågan att använda "färdiga fraser" är ett fält som på flera håll kommit att betonas alltmer i modern språkundervisning (se exempelvis Lindberg 2006).

I botten av figuren, kompletterande den globala, top-down-präglade sociokulturella kompetensen, återfinns den *interaktionella kompetensen* som handlar om att hantera olika språkhandlingar och språkfunktioner i tal och skrift. Denna innefattar kunskaper om användningen av talhandlingar, om hur informationsutbyte sker, hur man uttrycker åsikter, känslor, problem, förhoppningar etc. När det gäller tal tillkommer här även kunskaper om hur turtagning sker och hur man använder gester, miner och annat kroppsspråk. Även den interaktionella kompetensen ser Celce-Murcia som eftersatt i språkundervisningen (Celce-Murcia 2008).

Runt dessa kompetenser finns sedan den *strategiska kompetensen* som innebär de kommunikativa och (meta)kognitiva strategier som möjliggör förhandling, problemlösning och olika slags kompensationer när det finns luckor i någon av de andra kompetenserna (a.a.: 44).

Celce-Murcia är medveten om begränsningarna i sin modell, "it should be dynamic, but in its present form, it looks static" (2008:55), och i ett undervisningssammanhang får vi föreställa oss en mer organisk version av modellen där varje komponent kan expandera eller träda i bakgrunden beroende på situation. Delkompetenserna formar och påverkar varandra vilket gör att språkutbildning handlar om så mycket mer än att öva sig i de fyra färdigheterna tala, lyssna, läsa och skriva. Detta kräver gedigna teoretiska kunskaper hos språklärare så att det blir tydligt både för dem och för eleverna vad det är som ska utvecklas (a.a.). Agustien (2006) poängterar att man inom språklärarytbildningen tydligt måste definiera vad CC består av. Detta har inte varit en självklarhet utan snarare har det funnits ett slags förgivettagande om vad CC är, vilket lett till att undervisningen i alltför hög grad byggt på personliga övertygelser och intuition (Agustien 2006). Agustien, som argumenterar utifrån en indonesisk kontext, menar att framför allt diskurskompetensen varit försummad i utbildningen. Med tanke på att diskurskompetensen är "hjärtat" i CC är då risken stor att man missar vad det hela går ut på. Att se diskurskompetensen i relation till grammatiken och hur denna skapar betydelser, är nödvändigt för att verkligen förstå grammatikens viktiga roll i kommunikation (a.a.).

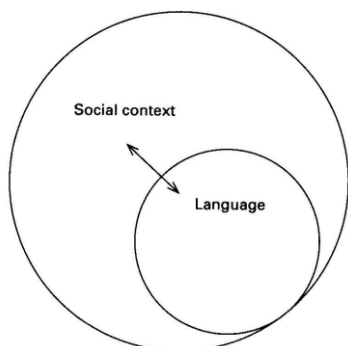
Som figur 1 och 2 visar, bygger CC på koncept hämtade från olika discipliner som lingvistik, pragmatik, sociolingvistik, samtalsanalys, språktillägnande. Detta breda språkvetenskapliga perspektiv kan sägas gälla även för Hallidays modell, och Agustien (2006: 3) ser klara kopplingar mellan Celce-Murcias synsätt och Hallidays systemisk-funktionella teori. Hon menar att den senare kan vara ett användbart verktyg om man ska fortsätta utveckla förståelse om CC och, i förlängningen, om vad god språkutbildning kan vara.

2.3 Systemisk-funktionell lingvistik och genreteori

En förgrundsgestalt inom språkteorin systemisk-funktionell lingvistik (SFL) är Halliday. I Hallidays beskrivning av språk, "the architecture of language" (Halliday 2004:3), är begreppet *text* centralt. Med text avser Halliday "any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language" (a.a.:3).

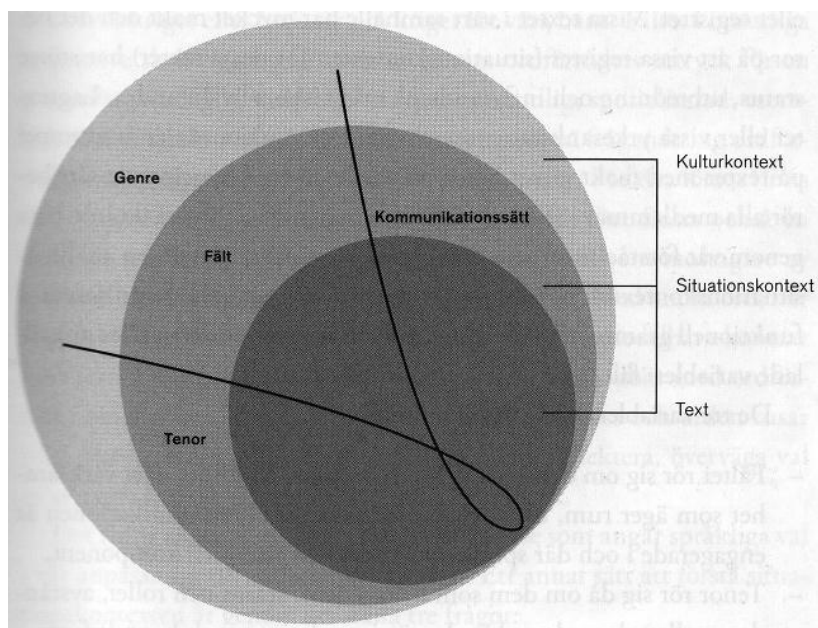
¹ Min översättning.

Centralt i Hallidays teori är sambandet mellan språket och den kontext det används i, det vill säga att språket varierar från en social kontext till en annan. Halliday & Martin beskriver förhållandet som "language as the realization of social context" (Halliday & Martin 1993:25), se figur 3.



Figur 3. Den sociala kontexten som realiseras i språket. (Halliday & Martin 1993:25)

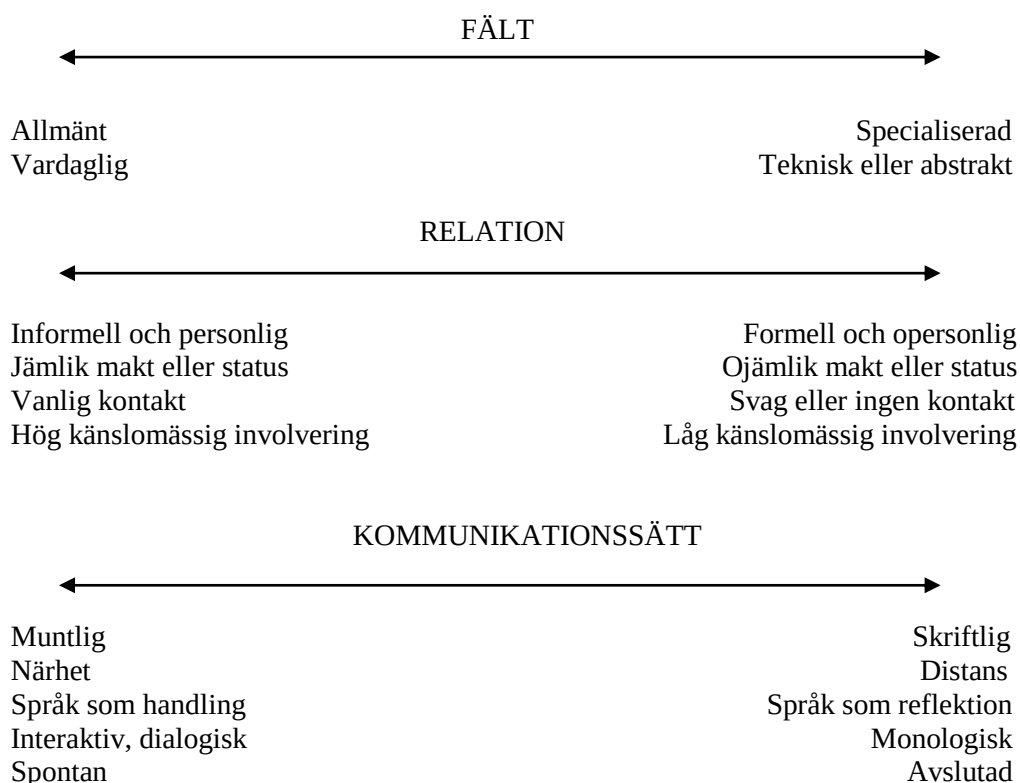
För att närmare precisera den sociala kontexten talar man inom SFL om en kulturkontext och en situationskontext. Hedeboe och Polias (2008) visar, utifrån Martin, i figur 4 hur kulturkontexten omger situationskontexten som i sin tur omger texten (språket):



Figur 4. Kulturkontext – Situationskontext – Text (Hedeboe & Polias 2008:65)

Situationskontexten (mittenskiktet i figur 4), beskrivs utifrån tre perspektiv eller variabler: fält (field), relation (i figuren tenor) och kommunikationssätt (mode) (Halliday & Martin 1993: 32; Hedeboe & Polias 2008:71). *Fält* beskriver själva ämnet och realiserar ideationella betydelser, till exempel vad som pågår, vilka som deltar och hur och var det sker. *Relation* beskriver förhållandet mellan skribent och läsare och realiserar interpersonella betydelser, till exempel makt- och statusförhållanden. *Kommunikationssätt* beskriver hur själva språket används i situationen. Här realiseras textuella betydelser, det vill säga hur diskursen i en text

organiseras språkligt, till exempel mer talspråkslikt eller mer skriftspråkslikt (Kuyumcu 2010). I figur 5 visar Hedeboe och Polias (2008) hur man kan beskriva situationskontexten utifrån de tre variablerna.



Figur 5. Situationskontextens kontinua (Hedeboe & Polias 2008:71)

Generellt kan man säga att ju högre upp i skola och utbildning man kommer, desto längre till höger i figur 5 hamnar man. De situationer man ställs inför där kräver i högre grad ett specialiserat, formellt och distanserat språkbruk. Samtidigt handlar det inte bara om att i undervisningen gå från vänster till höger. Snarare gäller det att skapa olika typer av lärandesituationer så att eleverna får möjlighet att utvidga sin språkbehärskning maximalt. Detta gäller inte minst inom vuxenutbildningen inklusive sfi, där studerande med akademisk bakgrund kan ha ett på många sätt fungerande formellt skriftspråk men saknar ett ledigt talspråk som fungerar i mer vardagliga, informella och dialogiska situationer.

Till den systemisk-funktionella språkteori har en genrekomponent kopplats till utifrån Martins och Rotherys genreteori (Axelsson m.fl. 2006). Inom genreteori definieras genre som "en social process med igenkännbara steg och med ett särskilt syfte" (Hedeboe & Polias 2008:13), det vill säga varje genre har ett specifikt syfte, en särskild struktur och vissa språkliga särdrag som gör att människor inom samma kulturella kontext känner igen den som en genre (även om de inte uttrycker det på ett medvetet och explicit sätt). Genren kommer till uttryck i den kulturella kontexten (det yttre skiktet i figur 4). Följande exempel på genren "berättelse" (narrativ) kan visa på hur den kulturella kontexten och situationskontexten samspelar och realiserar språket: En berättelse har ett visst syfte, kanske att underhålla eller förmedla en känsla, och den har också urskiljbara steg för att förmedla detta innehåll. Situationskontexten påverkar hur innehållet realiseras språkligt: Är det en vardaglig berättelse eller en berättelse om ett mer specifikt innehåll? (Fält), Vilka känslor eller vilken hållning kommer till uttryck? (Relation), Berättas historien muntligt eller skriftligt?

(Kommunikationssätt). På detta sätt ger den kulturella kontexten tillsammans med situationskontextens tre variabler sammantaget olika ”språk”.

SFL och genreteori ligger i sin tur till grund för den australiska genrepedagogiken som utvecklats av Martin och Rothery (Axelsson m.fl. 2006).

2.4 Genrepedagogik

I en genrebaserad undervisning arbetar man systematiskt med språk och text i de genrer som är relevanta för den aktuella kursen. Eleverna ska inte bara lära språket, de ska även lära *genom* språket och lära *om* språket.

Utgångspunkten för undervisningen är att man definierar och systematiserar vad för slags texter den aktuella elevkategorin ska möta och därmed vad eleverna behöver kunna göra med språket för att nå framgång i studierna men också i kommande samhälls- och yrkesliv. Texterna utforskas sedan i undervisningen genom att läraren undervisar explicit om grundläggande mönster i dessa texter samt om de språkliga drag som kännetecknar genren. Dessa mönster och drag är relativt stabila för att nå sitt syfte och för att göra en text funktionell i ett visst socialt sammanhang. På så sätt får eleverna tillgång till genrer och språket i dessa.

När det gäller genrer som förekommer i skolans undervisning, finns det olika förslag på sammanställningar och beskrivningar (se t.ex. Rose 2008 i Kuyumcu 2010). Även antalet genrer varierar i dessa uppställningar; det har att göra med hur specifik beskrivning man vill ge och, inte minst, vilka årskurser eller utbildningsformer man beskriver. En i flera sammanhang refererad modell är Pauline Gibbons (2006) sammanställning över ”de vanligaste texttyperna² i skolan”, där hon beskriver följande fem genrer utifrån syfte, struktur och språkliga drag:

- återgivande
- berättande
- beskrivande
- instruerande
- diskuterande/argumenterande

Förutom SFL och genreteori bygger genrepedagogiken på Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande (Feez 2001). Liksom Halliday betonar Vygotskij den sociala kontextens betydelse för lärande; individens språkutveckling är inte en individuell process utan sker i hög grad i samspel med omgivningen. Centralt inom genrepedagogiken är interaktion och stöttning. Stöttning sker då läraren i sin undervisning utmanar eleverna med krävande arbetsuppgifter samtidigt som hon ser till att planera upplägget så att eleverna får tillgång till språkliga stödstrukturer på vägen. Denna stöttning kan bestå i att gemensamt gå från det talade till det skrivna språket, att börja i ett gemensamt arbete innan man går över till individuellt arbete och att ge mönster och modeller för hur man kan lösa en uppgift. Med stöttning får eleverna inte bara möjlighet att klara av den aktuella uppgiften utan de får också strategier att lösa liknande arbetsuppgifter längre fram på egen hand.

Som Agustien (2006) visat finns det ingen motsättning mellan den kommunikativa modellen och en mer SFL-/genreorienterad syn. Tvärtom ser hon stora beröringspunkter mellan de olika teorierna och att SFL och genreteori skulle kunna vara ett sätt att utveckla den kommunikativa språksynen. En sådan utveckling kan sägas ha skett i Australien. Nedan följer

² Gibbons använder termen *texttyper* om genrer som förekommer i skolan, i syfte att särskilja dem från genrer som förekommer utanför skolan. (Gibbons 2006: 85)

en kort historisk redogörelse för hur vuxenundervisningen i Australien gått mot ett allt tydligare genreperspektiv.

2.5 Utvecklingen mot en genrebaserad undervisning i Australien

AMEP (the Australian Adult Migrant Program) är det språkprogram som staten erbjuder immigranter i Australien, och som i Sverige kan sägas ha sin motsvarighet i sfi. Feez (2001) ger en översikt över hur språkundervisningen inom AMEP sett ut under de senaste femtio åren, och ser tre linjer inom undervisningen:

- Strukturell undervisning ('structural approaches')
- Inlärarcentrerad, behovsorienterad, kommunikativ undervisning ('learner-centred, needs-based', 'communicative approaches')
- Genre-/textbaserad undervisning ('genre-based/text-based approach')
(Feez 2001:208)

Inom den strukturella undervisningen byggde man undervisningen på att lära ut språkets komponenter. Utifrån en behavioristisk syn på inläring gick undervisningen ut på att lära ut korrekta former av språket. Ord och språkliga strukturer introducerades och lärdes ut i en bestämd ordning. I den strukturella undervisningen fanns en koppling till situationell språkundervisning, det vill säga att undervisningen av språkliga strukturer utgick från situationer i vilka de kunde tänkas användas. Dialogerna kunde ofta utspela sig på en restaurang eller en tågstation. På så sätt fanns här ett behovsorienterat drag i och med att språket i klassrummet anknöt till språket "i verkligheten". Det fanns dock begränsningar i modellen såtillvida att den byggde på en fast progression oavsett inlärares individuella behov och mål. Vidare var den mer inriktad på korrekthet än flyt och fokuserade mer på språkets mindre beståndsdelar, som grammatik och vokabulär, än på de mer övergripande strukturerna (Feez 2001:209f).

Från slutet av 70-talet följde så en mer kommunikativ syn på språkinläring. Här urskiljer Feez två linjer. Den ena linjen byggde på en Chomskys generativa grammatik och interimspråksteorin³, enligt vilken språkinläring ses som en process där inlärares testar sina tolkningar av det nya språket. Även Krashens teori⁴ hade stor inverkan: om inlärares vistades i en rik språkmiljö där språket låg "snäppet över" vad de själva kunde producera, skulle de successivt tillägna sig språket mer eller mindre omedvetet (a.a.:210). Denna period präglas också av inlärarorienterad och behovsorienterad undervisning, mer jämlika relationer mellan lärare och inlärare samt att få inlärares att aktivt ta ansvar för sin inläring. Undervisningsmaterialet baserades på autentiska texter och lärares undervisningssätt skulle utgå från en rad olika metoder.

Den andra linjen utgick mer från sociala teorier om språk och byggde på Hymes teori om kommunikativ kompetens och Hallidays fokus på språkets betydelser kopplat till olika kontexter. Här betonades språkets syfte och funktion och man utgick från kategorier och enheter som språkfunktioner (till exempel "att hälsa", "att övertyga", "att föreslå") samt uttryck för tid, mängd, känslor etcetera. Även om detta var ett steg framåt jämfört med fokusering på listor med ord och strukturer, skedde undervisningen i språkfunktionerna på ett tämligen isolerat sätt och man kan därför ifrågasätta huruvida den verkligen ledde till en kommunikativ kompetens (a.a.:212).

³ För en mer utförlig beskrivning av interimspråksteorin, se exempelvis Abrahamsson 2009.

⁴ För en mer utförlig beskrivning av Krashens teori, se exempelvis Abrahamsson 2009.

I början av 1990-talet genomgick det australiska samhället snabba sociala, ekonomiska och strukturella förändringar, och för att få arbete krävdes högre nivåer i språkkompetensen. AMEP stod inför nya utmaningar för att möta upp dessa samhälleliga krav. Det som behövdes var en flexibel modell som kunde ta hänsyn till olika inlärares behov i förhållande till olika kontexter. Framför allt behövdes en beskrivning av progressionen och ett tydliggörande av målen för varje steg i utbildningen. Man arbetade fortfarande utifrån en kommunikativ syn på språkinläring, men med betoning på funktionellt språk och med ett mer diskursorienterat fokus än, som tidigare, på isolerade strukturer och funktioner. Detta innefattade också en mer explicit och systematisk syn på undervisning av språkstrukturer och språkliga drag.

AMEP-utvecklarna vände blickarna mot SFL och genreteori där man utgick från texten som helhet. Att arbeta med hela texter i verkliga kontexter av språkanvändning skulle ge inlärnarna möjlighet att utveckla en kommunikativ kompetens som innefattade flyt men också en korrekthet avseende textstruktur, grammatik, lexikon och fonologi/ortografi. Här hämtade man hjälp i genrepädagogiken, den pedagogiska modell som australiska kollegor utvecklat utifrån Hallidays språk teori och som tillämpats inom motsvarande grundskolan och gymnasieskolan (a.a.:212f).

Inom AMEP utgör kursplanens formuleringar kring talad och skriven engelska inom en viss domän utgångspunkten för undervisningens innehåll. Inom domänen identifieras och formuleras mål utifrån de texttyper eller genrer som är aktuella inom domänen. För varje genre specificeras i sin tur specifika krav eller kriterier gällande:

- struktur
- lexikon och grammatik
- fonologiska/grafematiska drag

På detta sätt vet både lärare och elever i förväg vad som förväntas uppnås under kursen. De explicit formulerade målen underlättar därmed att bedöma progressionen och slutligen huruvida man uppnått målen.

Ett exempel på mål hämtat från kursplanen inom AMEP är att den studerande ”kan skriva en kort återberättande text” (Feez 2001:218). För att uppnå detta mål kan arbetet bestå i att skriva:

- en återberättande text efter en utflykt (fält) i en klassbok (kommunikationssätt) riktad till besökarna på en öppethus-dag på skolan (relation),
- en återberättande text om en trafikolycka (fält) i en skadeanmälan (kommunikationssätt) som en del i en skrivelse till ett försäkringsbolag (relation),
- en återberättande text om en felaktig elinstallation (fält) i ett klagobrev (kommunikationssätt) till en elverkstad (relation). (a.a.:220)

Dessa skrivuppgifter kan i sin tur kopplas till andra situationer inom domänen där det i stället är muntlig färdighet, hörförståelse och läsförståelse som står i fokus. Sådana så kallade textsekvenser är en viktig utgångspunkt för undervisningen. I figur 7 ger Feez (1998:112) ett exempel på hur en sekvens av texter, muntliga och skriftliga, kan se ut inom arbetsområdet ”Söka jobb”:

Läsa en platsannons	Ringa och ställa frågor om tjänsten	Skriva ett CV	Ringa och be någon stå som referens	Skriva en platsansökan	Delta i en anställningsintervju
---------------------	-------------------------------------	---------------	-------------------------------------	------------------------	---------------------------------

Figur 6. Textsekvens i den sociala kontexten Söka jobb. (Feez 1998:112, min översättning)

Genom att identifiera situationer och texttyper på detta sätt blir det synligt vilka olika muntliga och skriftliga register som eleverna behöver tillägna sig inom arbetsområdet.

I en genrebaserad undervisning utgör således hela texter kärnan, där varje text är ett exempel på språk kopplat till en specifik situation. Samtidigt finns det generella mönster som är kopplade till syftet och en vidare kulturell kontext (Feez 2001).

Den ovan refererade utvecklingen i Australien från 1960-talets mer strukturella språkundervisning mot en mer kommunikativt inriktad undervisning, kan sägas gälla även för sfi-utbildningen. Emellertid har man inom sfi-utbildningen först under de allra senaste åren börjat intressera sig för genreperspektivet och vad en genrebaserad språkundervisning kan innebära. I det följande ges en kort presentation av sfi-utbildningen, dess inriktning och teoretiska utgångspunkter.

2.6 Svenskundervisning för invandrare, sfi

Svenskundervisning för invandrare, sfi, är en grundläggande utbildning i svenska språket för vuxna som inte har svenska som modersmål. Sfi-utbildningen, som är en egen skolform, består av fyra kurser, kurs A-D, vilka i sin tur är fördelade på tre olika studievägar som vänder sig till olika målgrupper, beroende av kursdeltagarens utbildningsbakgrund. Ett grundläggande synsätt i kursplanen för sfi är att kursdeltagaren ska utveckla ”en funktionell språkbehärsknin”, vilket förklaras bland annat med att eleven ska ”kunna kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv som är relevanta för eleven” (SKOLFS 2009). Till stöd för att bedöma huruvida eleven nått målen för respektive kurs finns obligatoriska nationella slutprov på tre av kurserna i sfi. Tillsammans med den studerandes övriga prestationer ska resultatet på det nationella slutprovet utgöra underlag för betygssättningen. Provet består (i regel) av fyra delar uppdelade på de olika färdigheterna: läsa, skriva, tala och höra.

Den teoretiska utgångspunkten för provet är den beskrivning av kommunikativ språkförmåga som bland annat getts av Canale & Swain samt Bachman och Palmer (Skolverket 2009:6). I provet definieras språkförmågan som kunskaper dels om det språkliga systemet (lexikal, grammatisk, fonologisk och grafematisk kompetens), dels kunskaper om hur det språkliga systemet används (sociolingvistisk, interaktionell och textuell kompetens). Se vidare i bilaga 1 samt under avsnitt 3.3.1.

En annan utgångspunkt för provkonstruktionen är den modell över språkliga domäner och kommunikativa kompetenser som Europarådet presenterar i *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (Skolverket 2007). Såväl för sfi-utbildningen som helhet som för det nationella provet är det viktigt att definiera de situationer som är och kommer att bli aktuella för gruppen sfi-deltagare. I *Gemensam europeisk referensram för språk* finns en indelning av de olika språksituationer som vi ställs inför i vårt sociala liv i domäner, det vill säga handlingsfärer eller intresseområden (Skolverket 2007:47). Man skiljer mellan fyra domäner: den personliga domänen, samhällsdomänen, yrkesdomänen och utbildningsdomänen. Inom sfi-utbildningen är alla dessa domäner aktuella och bör finnas med när innehållet i undervisningen – och provet – planeras i form av vilka teman, vilka texter och vilka uppgifter som ska ingå.

Den tredje utgångspunkten för de nationella slutproven är kursplanen för sfi. I mål och betygskriterier finns tydliga drag av ett genreteoretiskt perspektiv. I figur 7 har jag försökt att dela upp målen för de olika kurserna i kontext och genre:

Sfi	Kurs A	Kurs B	Kurs C	Kurs D
Kontext	Eleven ska kunna hantera några vardagsnära situationer där skrift förekommer, t.ex.	E. ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i vanliga situationer i vardagslivet genom att t.ex.	E. ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex.	E. ska kunna kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, genom att t.ex.
Genre	- skriva av information - fylla i enkla formulär	- ge och efterfråga information - återberätta upplevda händelser	- skriva korta personliga texter för att förmedla erfarenheter och åsikter och beskriva upplevelser, känslor och intryck, korta faktaorienterade texter om bekanta ämnen (...).	(...) - skriva enkla argumenterande texter för att förmedla information och tankar om konkreta och abstrakta ämnen (...)

Figur 7. Mål gällande skriftlig färdighet. Ur Kursplan i sfi (SKOLFS 2009:22).

Här definieras således kursmålen utifrån de genrer/texter som anses relevanta för de olika nivåerna. Progressionen sker dels i form av en utökning av antal genrer, dels i en utvidgning av kontexten – från A-kursens ”vardagsnära situationer” till D-kursens ”mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv” – vilket därmed ökar kraven på språklig behärskning. Således följer exempelvis målet att ”ge och efterfråga information” (kurs B) med både i C- och D-kursen men i takt med att kontexten vidgas, skärps också kraven på innehållet, det vill säga vilket slags information som ska efterfrågas.

Kursplanens mål formulerade i form av genrer gör en genrebaserad undervisning inte bara möjlig utan kanske också nödvändig för att nå kursmålen. Ett sätt att bidra till en sådan utveckling är att förtydliga genreperspektivet även i sfi-provet. Det gäller själva innehållet i provet, i val av texter och uppgifter, men det gäller också hur bedömningen av elevernas egen textproduktion ska ske. En av utgångspunkterna för denna studie är frågan om den nuvarande bedömningsmodellen utifrån en kommunikativ språksyn, kan utvecklas med hjälp av en mer genreorienterad modell. I det följande beskrivs därför olika bedömningsmodeller. Tonvikten ligger på bedömningsmodeller med genreperspektiv hämtade från australiska kontexter, vilka ligger till grund för den modell jag utvecklat för studien och som presenteras närmare under avsnitt 3.3.2.

2.7 Bedömning av skriftlig färdighet

Inom ämnet svenska som andraspråk har performansanalysen varit en viktig analysmodell för att bedöma elevers muntliga och skriftliga produktion (se vidare Abrahamsson & Bergman 2005). Performansanalysen bygger på interimspråksteorin och tar fasta på att analysera i vilken fas eleven befinner sig i sin utveckling på andraspråket. Vid bedömning av texter sker först en mer global bedömning av textens kommunikativa kvaliteter, vilken sedan följs av en

mer analytisk bedömning av de språkliga delarna. Performansanalysen har framför allt använts i formativt syfte, det vill säga för att diagnostisera och befrämja lärande.

När det gäller sfi-provets skriftliga och muntliga del, görs även här både en mer global bedömning och en mer detaljerad, analytisk bedömning. Hela sfi-provet bygger på en modell för kommunikativ språkförmåga som har hämtat inspiration från flera källor, bland annat tidigare nämnda Bachman & Palmer samt Canale & Swain (Skolverket 2009). Denna modell fungerar sedan som underlag för bedömning av provtagarnas muntliga och skriftliga texter. Modellen presenteras utförligt under avsnitt 3.3.1.

2.7.1 Bedömningsmodeller med genreperspektiv

När det gäller bedömning utifrån ett mer genreorienterat synsätt får man vända blicken mot Australien för att hitta modeller, och då är det främst inom motsvarande grundskola och gymnasieskola som material utarbetats. Ett sådant material är *The ESL Scope and Scales*⁵, vilket beskriver olika utvecklingsnivåer av engelska som andraspråk. Ett syfte med materialet är att bedöma en elevs spåknivå ('Scale') i förhållande till den nivå som anses utgöra "standard australisk engelska" ('Standard') för aktuell ålder. Utifrån denna bedömning avgörs sedan elevens behov av stöd i engelska som andraspråk.

Själva beskrivningen av nivåerna i Scale 1-14 görs utifrån fyra aspekter: genre, fält, relation och kommunikationssätt. För aspekten Genre anges kriterier för textens syfte, dess struktur (utifrån termerna steg, organisation och faser). För Fält anges kriterier för ordförrådet, vilket exempelvis kan gälla graden av teknikalitet och abstraktion i ordvalet i en faktatext. För Relation beskrivs den roll eleven tar i texten; exempelvis kan det i en faktatext handla om i vilken grad hon förmår uttala sig som expert. För Kommunikationssätt, slutligen, beskrivs textens kohesion och koherens samt elevens förmåga att använda sig av skriftspråkskonventioner. Polias (2007) ger följande kriterier (i form av frågor) som utgångspunkt för att bedöma faktatexter:

Genre

Är textens steg och faser organiserade logiskt och i enlighet med genren och uppgiften?

Finns alla steg och faser med?

Når varje steg och fas sitt syfte?

Fält

Finns den förväntade ämneskunskaperna med?

Hur varierat är elevens ordförråd?

I vilken grad har eleven byggt ut nominalfraserna?

Är graden av teknikalitet och abstraktion passande, lämplig?

Relation

Är graden av expertis passande, lämplig?

Är graden av osäkerhet, öppenhet använd?

Är graden av objektivitet använd?

Kommunikationssätt

I vilken grad behärskar eleven användning av tema?

Hur används konnektiver?

Textens kohesion?

I vilken grad behärskar eleven grammatiska strukturer som tempus, artiklar och ordföljd?

Är stavningen korrekt?

Är interpunktionen korrekt? (Polias 2007:59, min översättning)

⁵ South Australian Curriculum Standards and Accountability Framework, *ESL Scope and Scales*.

För varje enskild nivå finns kriterier beskrivna utifrån de olika aspekterna, vilket gör att *The Scope and Scales* är ett bedömningsmaterial som är mycket detaljerat och omfattande (se vidare Polias 2007).

En annan modell finner vi i materialet *Reading to Learn* (Rose 2008). Materialet är främst inriktat på att utveckla elevernas läsförmåga men även skrivförmåga behandlas och för denna är en bedömningsmodell framtagen. Modellen har stora likheter med *The Scope and Scales* men rubrikerna eller utgångspunkterna formuleras på ett delvis annorlunda sätt. I *Reading to Learn* utgår bedömningen från aspekterna Kontext, Diskurs, Grammatik och Skrivregler. Kuyumcu (2010) ger följande översättning av modellen:

KONTEXT	<i>Gör en översiktlig bedömning av dessa kontextkriterier.</i>
Syfte	Hur lämplig är genren för skrivsyftet?
Genresteg	Finns de nödvändiga stegen med och hur väl är de utvecklade? (Markera och benämna varje steg i texten).
Fält	Hur väl förstår och förklarar eleven fältet i en faktatext? Hur väl skapar eleven den röda tråden, scenen och huvudpersonerna i en berättelse? Hur väl argumenterar eleven för sin ståndpunkt i en argumenterande text?
Relation	Hur väl förhåller sig skribenten till objektivitet i en faktatext? Hur väl engagerar skribenten läsaren i en berättelse? Hur väl övertygar eleven i argumentering?
Kommunikationssätt	Hur skriftspråkligt är språket med hänsyn till skolår/uppgift? Är texten mer lik det talade språket?
DISKURS	<i>Markera diskurskriterierna i texten för att ge en klar bild av elevens diskurskompetens.</i>
Faser	En välorganiserad text går genom en logisk sekvens av olika faser. Faserna finns i varje genresteg och kan bestå av ett stycke eller en eller några meningar. Identifiera och markera faserna i texten. Hur väl organiserad är sekvensen av faserna i texten?
Ord	Skribenten gör ordval för att bygga upp textens fält. Detta består av innehållsord och relationerna mellan dessa från mening till mening. Markera de innehållsord som skribenten använder. Vad har skribenten för lexikala resurser? Hur väl används ordförrådet för att skapa fältet?
Attityd	Attityd är de ordval som skribenten gör för att uttrycka sitt förhållningssätt. Detta omfattar känslor (affekt), bedömningar av människor, värderingar av saker och skeenden samt ord som förstärker eller förminskar (gradering) eller modifierar.
Konnektivbindning	Konjunktioner, subjunktioner och konjunktionella adverb är de logiska relationerna (sambandsord) som används mellan och inom meningarna för att binda ihop satser och meningar. Markera de konjunktioner (bindeord) som skribenten använder. Logiska relationer kan också vara implicita. Finns det en tydlig logisk relation mellan meningarna?
Referensbindning	Referensbindning används för att hålla reda på personer och saker genom hela texten. Detta omfattar pronomen, artiklar, demonstrativa pronomen (denna, detta) och jämförande ord (varje, alla, samma, andra). Markera orden för referensbindning i texten. Framgår det tydligt vem, vilka eller vad som syftas på i varje mening?
GRAMMATIK	<i>Gör en översiktlig bedömning av textens grammatik och grafiska kriterier.</i>
	Används grammatiska konventioner av skriftlig svenska korrekt?
	Finns det en lämplig variation av grammatiska resurser, relevanta för skolåret, eller är det för enkelt?
GRAFISKA DRAG	
Stavning	Hur korrekt stavade är frekventa ord och ord som är mindre frekventa?

Interpunktion Hur lämpligt och korrekt används interpunktion?
Presentation Används styckeindelning? Hur pass läslig är handstilen? Är layout tydlig?
 Används illustrationerna på ett lämpligt sätt?

Figur 8. Bedömningsschema. Rose (2008), www.readingtolearn.com.au (Book 2) i Kuyumcu (2010).

Den första aspekten, Kontext, är tänkt att ge en mer översiktlig bedömning av texten, medan framförallt diskursdelen bör analyseras mer ingående, eftersom det är här som man får syn på de språkliga resurser som står till buds för eleven (Rose 2008, 2:2).

När det gäller andraspråksundervisning för vuxna beskriver Feez (1998, 2006) språkets dimensioner i en matris som kan ligga till grund för en textbaserad modell för språkundervisning (figur 8).

Genre (Context of Culture)	• text-types and their social purpose • the stages of text-types • skills and strategies relating to the purposes for which language is used in the culture		
Register (Context of Situation)	Field (what) • topics • social activities (includes settings, situations, language events) • skills and strategies to do with the representation of reality eg recognising gist, identifying topic shifts	Tenor (who) • the relative status of those involved in text • the type and frequency of contact between people involved in text • interpersonal skills and strategies to do with roles and relationships eg politeness, increasing or reducing interpersonal distance or emotional intensity, gambits	Mode (how) • distances in time between the language of the text and the social activity eg concrete language accompanying action, abstract language for reflection • distance in space and time between the interactants • skills and strategies for using the channel of communication eg face-to-face, telephone, letter
Meaning (text unity)	• strings of words which are related eg synonyms, antonyms, collocations, part/whole sets, 'types of' sets • conjunctions which: - contribute to text cohesion - link clauses	• attitude spread across the text by lexical items which express degrees of emotion, judgement, appreciation, modality, intensity etc • speech functions (statements, questions, offers, commands) • exchange structure (adjacency pairs, initiating, responding and feedback moves, tracking and challenging moves)	• reference chains to keep track of participants across a text eg links made by definite articles and pronouns • substitution (so, else) and ellipsis to streamline language • information flow using theme patterns to organise meanings across whole texts
Grammar (clauses)	• the parts of the clause eg processes, participants, circumstances	• the structure of declarative, interrogative and imperative clauses eg finite, subject, finite/subject agreement	• ordering the parts of the clause (theme)
(phrases, groups)	• the structure of groups eg noun group, verb group including tense, number, polarity etc, adverb group • the structure of prepositional phrases		
(words, morphemes)	• non-technical and technical words • neutral and attitudinal words • concrete and abstract words including nominalisation • word-building (word stems, prefixes, suffixes etc)		
Expression	• aural, pronunciation and paralinguistic skills and strategies for effective expression if the text is spoken ie articulation, pitch, intonation, stress, rhythm, gesture • decoding, handwriting/typing and presentation skills and strategies for effective expression if the text is written ie phonic and word recognition skills, legibility, spelling, punctuation, font selection, layout		

Table 4.2 Elements of a text-based syllabus

Figur 8. Matris över språkliga aspekter i en textbaserad undervisningsmodell. (Feez 1998: 73)

Beskrivningen visar hur de olika språkliga elementen är relaterade till texten och till den omgivande kontexten. Feez utgår från aspekterna Genre (kulturell kontext), Register (situationell kontext), Betydelse (text som helhet), Grammatik (satser, fraser, grupper, ord, morfem) samt Uttryckssätt (min översättning, Feez 2006:73f). Feez använder även hon situationsvariablerna fält, relation och kommunikationssätt för att beskriva olika dimensioner av register, betydelse och satsgrammatik.

Ovanstående tre bedömningsmodeller har legat till grund för utarbetandet av den genremodell som används i denna studie. Denna modell presenteras närmare under avsnitt 3.3.2.

3. Metod

3.1 Metodval

I undersökningen avser jag att analysera sju elevtexter utifrån två olika bedömningsmodeller. Fokus i undersökningen är inte att bedöma vilken språklig nivå texterna representerar eller avgöra huruvida texterna uppnått målen eller ej, utan fokus är på de båda bedömningsmodeller som jag använder mig av och vilket slags beskrivningar de ger av de analyserade texterna: Vilka aspekter av texterna blir beskrivna och hur blir de beskrivna utifrån de två modellerna? Finns det aspekter som kommer med i den ena modellen men inte i den andra? Utifrån ett sådant fokus har det varit viktigare att prioritera djupet och noggrannheten i analyserna framför antalet analyser. Studien är i den meningen således kvalitativ snarare än kvantitativ.

3.2 Urval

De sju elevtexterna i studien utgår från samma skrivuppgift. Skrivuppgiften är hämtad ur Nationellt sfi-prov 15⁶, vilket gavs ut 2003, och i lärarhandledningen återfinns de sju elevexemplen som exempel på texter som representerar olika nivåer. Anledningen till att jag valt denna uppgift är för det första på grund av provens sekretess; de nuvarande proven har en sekretesstid på sex år (tidigare tre år), varför urvalet inte kan ske från de senaste proven. För det andra ville jag ha en komplex skrivuppgift där texten innehåller flera olika delar eller steg som kräver olika slags språkhantering. I den valda skrivuppgiften ska eleven skriva ett klagobrev till sin hyresvärd i vilket hon ska presentera sig, referera till ett tidigare telefonsamtal, berätta vad problemet gäller och föreslå en åtgärd. Skrivuppgiften lyder enligt följande:

Skriv ett brev

I den här uppgiften ska du skriva ett brev och klaga. Det finns något som fungerar dåligt där du bor. Det kan t.ex. vara...

- sophämtningen
 - trappstädningen
 - tvättstugan
 - belysningen på gatan eller gården
- eller något annat som du bestämmer själv

Du har redan ringt och talat med någon om saken, men den personen ville att du skulle skriva ett brev i stället och berätta vad du tycker. Skriv brevet nu och...

⁶ Motsvarar nivån för kurs D i det nuvarande kurssystemet.

- presentera dig
- berätta mycket kort om ditt telefonsamtal
- berätta vad som fungerar dåligt
- föreslår hur det kan förbättras
- avsluta brevet på ett passande sätt

(Skolverket 2003)

Enligt den till provet hörande lärarhandledningen prövar uppgiften ”elevens förmåga att uttrycka sig funktionellt i skrift”, vilket lite längre fram definieras som ”lexikala, grammatiska, grafematiska, textuella, funktionella och sociolingvistiska kunskaper i skriftlig produktion”. Med andra ord finns här en tydlig referens till Bachmans och Palmers beskrivning av kommunikativ språkförmåga.

3.3 Genomförande

I min analys av elevtexterna har jag använt mig dels av den nuvarande bedömningsmodellen som utgår från en kommunikativ språksyn, dels av genreteoretisk modell som tagits fram som en del av studien. Nedan presenteras och förklaras de olika aspekterna i respektive modell.

3.3.1 Bedömningsmodell utifrån en kommunikativ modell

Den kommunikativa modellen, såsom den presenteras i det följande, var ännu ej introducerad i prov 15, varför bedömningskriterierna ser annorlunda ut i prov 15. Men eftersom min studie fokuserar på den nuvarande bedömningsmodellen i relation till en genremodell, utgår jag från denna och lämnar de till prov 15 tillhörande kriterierna därhän. Den nuvarande modellen visas i figur 9:

Nationellt prov sif. 25, Läranhandledning

Bedömningskriterier för skriftliga färdigheter

1 Global bedömning					
Språkanvändaren förmått en innehåll som är relevant, funktionell, sammanhängande och tillräckligt omfattande i förhållande till syfte, ämne och uppgift. Texten är fullt begriplig trots vissa formella brister.					
2 Analytisk bedömning					
3 Språkanvändning Språkanvändaren kan uttrycka sig i skrift och kommunikation anpassa språket efter olika syften, situationer och relationer.			6 Åkssystem Språkanvändaren kan uttrycka sig i skrift funktionellt och relativt korrekt i skrift.		
4 Sociolingvistisk • Förmått en innehåll som är relevant och lagom avvägt i förhållande till uppgiften. • Använder adekvata uttryck för grundläggande språkfunktioner (t.ex. ge och efterfråga information, uttrycka åsikter, vidrörelser och åsikter) och de språkhandlingar (t.ex. jämföra, beskriva, samtycka, protestera och varna) som uppgiften kräver. • Anpassar i viss mån sitt språk efter syfte, mottagare och olika grad av formalitet.	5 Textstruktur Följer en övergripande schematisk struktur som är relevant för uppgiften och anpassad efter uttagets behov. • Uttrycker sig sammanhängande och använder logiska och temporala sambandsord som gör att innehållet tydligt går fram. • Gör tydliga referenser till person, tid, plats och övriga omständigheter.	7 Grammatik Använder grundläggande grammatiska strukturer och former för ett funktionellt syfte i vardagen. • Avvikelse i fråga om t.ex. ordlängd, böjningsformer och tempusavbändning är i allmänhet inte störande för läsaren.	8 Lexikon • Förmått en relativt stort förbehåll av ord och fraser som ger utrymme för variation och precision i uttryck. • Använder vissa stilistiska anpassningar.	9 Ortografi/interpunktion • Förmått en bra skriftspråkssyntax. • Förmått en grundläggande stavning. • Skriver med läsbar handstil.	
10 Strategier Språkanvändaren tar hjälp av vanliga förekommande fasta fraser och uttryck för att strukturera sin text. Språkliga svårigheter kompenseras med försikningar, omskrivningar etc.					

23

Figur 9. Bedömningskriterier för skriftliga färdigheter (Skolverket 2009)

Nedan redovisas kriterierna i modellen⁷:

1. Global bedömning

Innehåll funktionalitet, begriplighet och flyt

Språkanvändaren förmedlar ett innehåll som är relevant. Språket är funktionellt, sammanhängande och tillräckligt omfångsrikt i förhållande till syfte, ämne och uppgift. Texten är fullt begriplig trots vissa formella brister.

2. Analytisk bedömning

3. Språkanvändning

Innehåll och kommunikation

Språkanvändaren kan uttrycka sig i skrift och anpassa språket efter olika syften, situationer och relationer

4. Sociolingvistiskt

Förmedlar ett innehåll som är relevant och lagom avvägt i förhållande till uppgiften.

Använder adekvata uttryck för grundläggande språkfunktioner (t.ex. ge och efterfråga information, uttrycka känslor, värderingar och åsikter) och de som språkhandlingar (t.ex. jämföra, beskriva, samtycka, protestera och varna) som uppgiften kräver.

Anpassar i viss mån sitt språk efter syfte, mottagare och olika grad av formalitet.

5. Textstruktur

Följer en övergripande schematisk struktur som är relevant för uppgiften och anpassad efter mottagarens behov.

Uttrycker sig sammanhängande och använder logiska och temporala sambandsmarkörer så att innehållet tydligt går fram. Gör tydliga referenser till person, tid, plats och övriga omständigheter.

6. Språkssystem

Form och uttryck

Språkanvändaren kan uttrycka sig funktionellt och relativt korrekt i skrift.

7. Grammatik

Behärskar grundläggande grammatiska strukturer och satsmönster för ett funktionellt skrivande i vardagen. Avvikelser i fråga om t.ex. ordföljd, böjningsformer och tempusanvändning är i allmänhet inte störande för läsaren.

8. Lexikon

Har ett relativt stort förråd av ord och fraser som ger utrymme för lexikal variation och precision och möjliggör viss stilistisk anpassning.

9. Ortografi/interpunktion

Följer relevanta skriftspråksnormer. Behärskar grundläggande stavningsregler. Skriver med läsarvänlig handstil.

10. Strategier

Språkanvändaren tar hjälp av vanligt förekommande fasta fraser och aktualiserar konventionaliserade mönster för textstruktur. Språkliga svagheter kompenseras med förenklingar, omskrivningar etc.

(Skolverket 2009, Ur Lärarhandledning, s. 23)

I det första steget sker således en mer övergripande bedömning av språkförmågan, där innehåll, funktionalitet och textflöde bedöms utifrån ett helhetsperspektiv. Därefter sker en mer analytisk bedömning, i vilken man går djupare ner i olika kompetenser eller delar av språket.

⁷ Jag har infogat siffror i modellen för att underlätta kopplingen mellan figuren och texten.

3.3.2 Bedömning utifrån en genremodell

I min undersökning prövar jag en modell som utarbetats för denna studie utifrån de genreorienterade bedömningsmodellerna i avsnitt 2.7.1. Ett alternativ till att utveckla en egen modell hade varit att använda någon av de refererade modellerna. Emellertid är de enligt min mening mindre lämpliga att överföra rakt av till sfi-utbildningen. De två första (Polias respektive Rose) är utformade utifrån en (australisk) skolkontext och således tänkta att beskriva språkanvändningen hos elever i grundskolan och gymnasieskolan, vilket innebär att det finns ett starkt fokus på skolspråket (se t.ex. Lindberg 2006), det vill säga att eleverna utvecklar ett ämnesadekvat språk. Den tredje modellen (Feez) är inte en ren bedömningsmodell utan mer en matris som är en beskrivning av språkliga element i en textbaserad undervisningsmodell.

Genremodellen som här tagits fram utgår från de situationer som är aktuella för sfi-utbildningen, det vill säga i huvudsak genrer/texttyper utanför skolans kontext (exempelvis ett brev, ett meddelande eller en insändare). Tanken med genremodellen är att se på texter utifrån ett helhetsperspektiv, där genren realiseras i texten som sin tur realiseras i språket. Modellen har dels ett övergripande genreperspektiv, dels ett språkligt perspektiv som tar sin utgångspunkt i situationskontextens variabler Fält, Relation och Kommunikationssätt. Med inspiration från Polias (2007) och Rose (2008) utgår bedömningen från frågor under respektive aspekt. Ett alternativ vore att i stället formulera kriterier i form av påståenden, till exempel ”Eleven har valt rätt genre för uppgiften”, men eftersom mitt fokus har varit att pröva vad man kan få fram för slags beskrivningar, snarare än att fastställa huruvida texten uppnått en viss nivå, har jag valt frågeformen som jag upplever som mer öppen. Modellen ger i sin nuvarande form således inte kriterier för att bedöma exempelvis om en text uppnår Godkänt-nivån för den aktuella kursen.



Figur 10. Genremodell

I det följande förklaras modellen i figur 11. Exemplifieringarna är kopplade till den aktuella skrivuppgiften och hämtade från elevlösningarna (se avsnitt 4.1.1 – 4.1.2):

Genre

Under Genre analyseras huruvida eleven valt rätt genre för sin text och om texten når sitt syfte. I den aktuella uppgiften uppmanas eleven skriva ett brev till hyresvärden och påtala ett eller flera problem. Eleven ska dessutom hänvisa till ett tidigare telefonsamtal och föreslå förbättringar. De så kallade stegen som texten bör innehålla blir:

Presentation > Hänvisning till tidigare kontakt > Beskrivning av problem > Förslag till åtgärd > Avslutning.

I genrebedömningen analyseras om dessa steg finns med och, på ett mera övergripande sätt, i vilken grad de är utvecklade och hur de hänger ihop.

Fält

Under Fält analyseras hur väl eleven behärskar innehållet. Har eleven kontroll över ”ämnet” i texten, vet hon vad hon pratar om? Diskuterar hon ämnet i mer allmänna termer eller i mer specialiserade? I detta fall utgår uppgiften från en vardagssituation som är lätt att relatera till. I andra fall, till exempel om det handlar om att skriva en mer faktaorienterad text eller argumentera i ett visst ämne, kan det vara tydligare om eleven inte behärskar ämnet i tillräcklig grad.

För att ytterligare bedöma elevens behärskning av fältet analyseras vad de olika stegen innehåller och på vilket sätt de kopplas samman. I en funktionell text är stegen så utvecklade att man som läsare får tillräcklig insikt i ämnet. Vidare finns en röd tråd mellan de olika stegen, så att exempelvis en beskrivning av ett problem tydligt hänger samman med förslagen till åtgärder.

Nästa steg i fältet innebär att analysera ordförrådet med vilket innehållet presenteras. Har eleven det lexikon som krävs för att diskutera ämnet? Här kan det förstås vara fruktbart att titta på i vilken grad eleven använder mer allmänna eller specifika och precisa ord, men också hur utbyggda nominalfraserna är, det vill säga i vilken grad för- och efterbeställda bestämmingar förekommer för att öka precisionen (exempelvis ”*fullt av gamla kartonger och flaskor*”, ”*många som bor i samma område*”). På högre nivåer blir det också intressant att titta på användningen av nominaliseringar, det vill säga när ett substantiv används i stället för ett verb för att uttrycka vad som händer i satsen (t.ex. ”bråkade” blir ”bråket”, ”förändrades” blir ”förändringen”). Nominaliseringar är i hög grad utmärkande för skriftspråket och vanligt förekommande i mer avancerade texter, när fenomen diskuteras i ett mer abstrakt perspektiv. Intressant att notera är att det i instruktionen till den aktuella uppgiften förekommer tre nominaliseringar (”trappstädningen”, ”sophämtningen”, ”belysningen”), där åtminstone de två senare torde vara komplicerade för många av testtagarna.

Relation

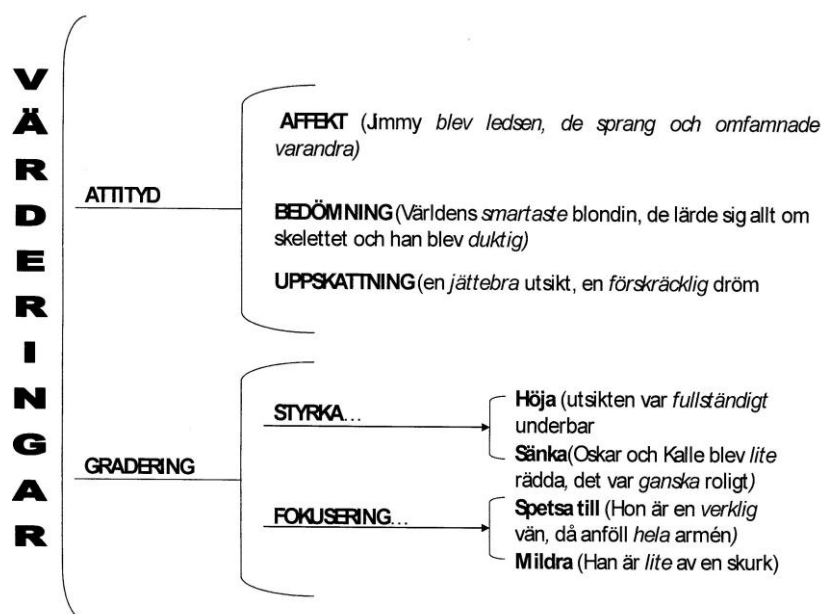
Under Relation analyseras den roll eller position som eleven tar gentemot mottagaren. En aspekt är graden av formalitet. I exempeluppgiften, ett brev till hyresvärden, krävs till exempel en viss formalitet i tilltalet, även om graden kan diskuteras. Här ingår även elevens val av hälsningsfraser i inledning och avslutning av brevet.

Likaså är det intressant att analysera graden av expertis. I vissa situationer kan det krävas att man vågar ta en expertroll, kanske särskilt tydligt i faktaorienterade texter och i argumenterande texter, medan det i andra texter i stället handlar om att etablera en mer jämlik kontakt. Brevet till hyresvärden kräver båda dessa hållningar; å ena sidan är man expert på sitt problem och det gäller att kunna argumentera för att en åtgärd ska ske, å andra sidan måste man måna om att etablera en kontakt och visa en viss förståelse för begränsade resurser, hög

arbetsbelastning etc. Även graden av känslomässighet är intressant att analysera och här kan man säkert ha olika uppfattningar om hur känslomässig man kan vara i den specifika situationen. Kanske handlar det om att kunna uttrycka sin upprördhet på ett bestämt och formellt sätt – något som i hög grad kräver att man har språket i sin hand.

Nästa steg i Relation är att närmare analysera hur attityd och värderingar tar sig språkliga uttryck. Ett sätt att få syn på detta är att se i vilken utsträckning eleven använder sig av modalitet, exempelvis med hjälp av modala hjälpverb ("skulle vilja anmäla"). Modalitet kan även uttryckas med hjälp av adverbial ("ganska", "förmodligen").

Ett sofistikerat redskap för att analysera hur värderingar uttrycks är det så kallade Appraisalsystemet (figur 12). Appraisalsystemet är ett semantiskt ramverk som utvecklats inom SFL i syfte att undersöka och förklara uttryck för känslor och värderingar och hur dessa hjälper oss att skapa och upprätthålla relationer till andra (Folkeryd 2010:167).



Figur 11. Appraisalsystemet. (Folkeryd 2010:168)

Kommunikationssätt

Under Kommunikationssätt analyseras huruvida eleven använder ett skriftspråkligt sätt att organisera innehållet eller om det ligger närmare talspråket. I den givna situationen, ett brev till hyresvärderna om ett klagomål, kan budskapet kanske även gå fram även om det handlar om nerskrivet tal, men en viss anpassning till den skriftspråkliga situationen är nödvändig, både för att bli förstådd och för att bli tagen på allvar.

Ett sätt att gå djupare ner i Kommunikationssätt är att analysera hur eleven använder sig av textbindning. I skrift krävs, på ett annat sätt än i en talsituation med stöd i kontexten, att texten kan stå för sig själv och här spelar ofta textbindningen en viktig roll. Det kan handla om hur eleven använder sig av konnektivbindningar, det vill säga konjunktioner och adverb, eller referensbindningar (till exempel med synonymer och pronomen), men också förmåga att skapa implicita samband utan att behöva använda sig av explicita bindeord.

Grammatik

De grammatiska aspekterna av en text får en särskild betydelse när det gäller bedömning av andraspråkstälarens produktion. Även hos avancerade inlärare förekommer grammatiska fel och misstag. En viktig utgångspunkt för att analysera korrektheten är att ställa den i relation

till komplexiteten. Att skriva en grammatiskt korrekt text är avsevärt lättare om man håller sig till enklare konstruktioner. Att ge sig på mer avancerade och komplexa konstruktioner och strukturer medför i många fall att man behöver göra avkall på korrektheten. Vid en bedömning är det därför viktigt att ta dessa aspekter i beaktande jämte hur eleven förmår variera sitt uttryckssätt.

Grammatiken analyseras på menings- och satsnivå (t.ex. hur eleven klarar av att växla mellan långa/korta meningar, hur hon använder huvudsatser/bisatser och hur väl ordföljden behärskas i mer komplexa satser), men också på fras(ord)-nivå (t.ex. hur väl eleven klarar av olika böjningsformer gällande numerus, kongruens, bestämdhet). En annan viktig aspekt av grammatiken är tempusanvändningen, som får konsekvenser både vad gäller Fält och Kommunikationssätt.

Skrivregler

En analys av skrivregler omfattar handstil, stavning, interpunktion och användning av stor bokstav samt styckeindelning.

Kommunikationsstrategier

Kommunikationsstrategier, slutligen, är särskilt intressant att analysera när det handlar om skrivande på ett andraspråk. Då krävs det att man har olika strategier att ta till för att nå ut med sitt budskap, även då de språkliga resurserna inte räcker till. På en övergripande nivå kan man analysera i vilken mån eleven strävar efter att uttrycka ett mer avancerat resonemang och vilka strategier hon då tar till. Det kan handla om omskrivningar, överanvändningar och generaliseringar. Detta ska ses som en viktig del i andraspråksutvecklingen, samtidigt som eleven också måste kunna växla mellan olika strategier beroende på aktuell kontext. Om det, som här, handlar om en provsituation bör eleven inte sväva iväg alltför högt över vad hon bemästrar; det gäller att lägga sig på en lämplig nivå.

4. Resultat

Jag har valt att redovisa analyserna av endast två av sju textanalyser i denna del (övriga elevtextanalyser finns bilaga 1). Anledningen till detta är att mitt syfte är att visa hur elevtexterna kan beskrivas utifrån de olika bedömningsmodellerna. Detta menar jag att jag kan visa utifrån de valda exemplen; övriga texter följer till stora delar samma mönster. De två texterna i denna del kan sägas representera två färdighetsnivåer – en högre och en lägre.

Efter elevtextanalyserna redovisas relationen mellan de båda bedömningsmodellerna i en figur vilken förklaras i det kommande avsnittet, där även resultaten av undersökningen sammanfattas.

4.1. Analys elevtext A

Till hyresvärd! Bramma 03.10.15

Jag heter [redacted]. Jag bor på Arvid Hömers Jäg i Blackeberg. Jag skulle vilja anmäla att städning i tvättstugan och kappor fungerar dåligt. Igår ringde jag till hyreskontor men du var inte där. Jag pratade med en kvinna som jobbade där och hon sa att jag måste skicka ett brev. Så det gör jag. Jag vill säga att tvättstugan är smutsig. Det mån som städar, gör nästan ingenting. Han tvättar inte golvet. Det sopkav är fullt av gamla kartonger och flaskor. Jag förstår att vi som tvättar, borde göra ordning själv, med tvättmaskiner eller tvättumlave, men stödfirma lag anstövfull av allt. Jag kan säga det samma om kappor. Du skulle kontrollera hans jobb, och pröva om det. Kanske finns han inte bra på jobbet, och vi behöver en annan person.

[redacted]

4.1.1. Analys utifrån kommunikativ modell

Global bedömning

Innehållet är relevant, språket i stort funktionellt – det är inga problem att förstå syftet med brevet. Språket är sammanhängande och tillräckligt omfångsrikt i förhållande till uppgiften. Texten är fullt begriplig trots vissa formella brister.

Språkanvändning

Sociolingvistiskt

Innehållet är relevant i förhållande till uppgiften. Hänvisningen till tidigare kontakt är något omständlig men själva beskrivningen av ärendet är utförlig. Avslutningen är något abrupt.

Eleven beskriver sina upplevelser och åsikter om städningen på ett tydligt sätt. I slutet av brevet uppmanas hyresvärderna "kontrollera hans (städarens) jobb".

Eleven anpassar i viss mån sitt språk efter syfte och mottagare. Dock är brevet något pratigt i första delen: "I går ringde jag till hyreskontor men du var inte där. Jag pratade med

en kvinna som jobbade där och hon sa att jag måste skriva ett brev. Så det gör jag.” Anpassningen till situation och mottagare finns inledningsvis i formuleringar som ”Jag skulle vilja anmäla...” där rätt modalitet används. Däremot är den sämre i avslutningens ”Du skulle kontrollera...”, där du-tilltalet är mindre lämpligt och där ”borde” vore ett mer adekvat hjälpverb än ”skulle”.

Textstruktur

Brevet inleds på ett adekvat sätt (bortsett från utropstecknet) med ”Till hyresvärd!”. Därefter presenterar eleven sig kort med namn och adress och tar upp sitt ärende.

Texten är sammanhängande och strukturerad. Eleven använder några logiska sambandsmarkörer (men, och) men i stort används implicita orsakssamband vilket fungerar tillfredsställande.

Referenserna till situation, tid och plats är tydliga, exempelvis ”en kvinna som jobbade där”, ”hon”; ”den man som städar”, ”Han”, ”städfirma”.

Språkssystem

Grammatik

Eleven behärskar grundläggande grammatiska strukturer och satsmönster. Exempel på detta är ordföljden som är helt felfri även vid spetställning av adverbial som i ”Igår när jag ringde till...”, ”Kanske trivs han inte...”. En del böjningsformer är felaktiga, t.ex. i fråga om bestämdhet (”städning”, ”hyreskontor”, ”det soppkorg”, ”städfirma”), men också korrekta som ”i tvättstugan” och ”golvet”. Tempusanvändningen är i stort sett korrekt med undantag för ”jobbade” (i stället för *jobbar*), ”tagit” (i stället för *tog*) ansvar.

Lexikon

Eleven har ett relativt stort förråd av ord och fraser. Det räcker väl för att beskriva ärendet: ”anmäla”, ”städning i tvättstugan”, ”tvättmaskiner”, ”torktumlare”, ”städfirma”. Här finns också en variation och precision i att uttrycka förhållandena i tvättstugan där ”städningen fungerar dåligt, den är smutsig och soptunnan är fullt av gamla kartonger och flaskor”. Anpassningen till situation och mottagare finns i formuleringar som ”Jag skulle vilja anmäla...” där rätt modalitet används, men saknas i ”Du skulle kontrollera...”, där ”borde” vore ett mer adekvat hjälpverb.

Ortografi och interpunktion

Eleven följer relevanta skriftspråksnormer men texten skulle ha vunnit på att styckeindelas.

Eleven behärskar interpunktion, grundläggande stavningsregler och skriver med läsarvänlig handstil.

Strategier

Eleven behärskar i stort konventionaliserade mönster för brevformen. Hon har inte behövt ta till några uppenbara strategier för att kompensera språkliga svagheter i syfte att nå ut med sitt budskap.

4.1.2 Analys utifrån genremodell

Genre

Rätt genre har valts för syftet: eleven har skrivit ett brev där klagomålet tydligt framgår.

Innehållet är i stort relevant och de nödvändiga stegen finns med: presentation av avsändaren, hänvisning till tidigare kontakt, presentation och beskrivning av ärendet, förslag till åtgärd.

Bakgrunden till brevet är möjligen onödigt lång, beskrivningen av ärendet är utförlig medan avslutningen är något abrupt.

Fält

Stegen hänger ihop vilket gör att brevet är lätt att följa. Eleven presenterar sig själv och sitt ärende: "Jag skulle vilja anmäla att *städning i tvättstugan och trappor* fungerar dåligt.", beskriver ärendet: "Tvättstugan är smutsig" (...) "Det soppkorg är fullt av gamla kartonger och flaskor", men går också in mer specifikt på den ansvarige: "Det man som städar gör nästan ingenting.", "Kanske trivs han inte bra på jobbet och vi behöver en annan person". Dock är det något oklart vad eleven menar när det gäller ansvarsfördelningen: "Jag förstår att vi som tvättar, borde göra ordning själv, vid tvättmaskiner eller torktumlare, men städfirma tog ansvarfull av allt." Här skapar den avslutande satsen förvirring, kanske menar hon att städfirman har det övergripande ansvaret. Sammantaget presenterar dock eleven innehållet på ett för uppgiften tillräckligt specialiserat sätt och visar att hon oftast har ett adekvat lexikon och klarar av att bygga ut fraserna ("anmäla", "tvättmaskiner", "torktumlare", "städfirma") Även en nominalisering förekommer: "städning i tvättstugan".

Relation

Brevet inleds på ett adekvat sätt (bortsett från utropstecknet) med "Till hyresvärd!", vilken visar att eleven klarar att inta en mer formell roll. I Inledningen används även modalitet på ett lämpligt sätt: "Jag skulle vilja anmäla att städning...".

Eleven uttrycker värderingar på ett tillräckligt nyanserat sätt: "Tvättstugan är *smutsig*", "den man som städar gör *nästan ingenting*", "*fullt av gamla* kartonger och flaskor". Här har eleven de språkliga resurserna för att uttrycka såväl attityd som gradering.

Däremot blir elevens tilltal väl tillrättavisande i avslutningen "Du skulle kontrollera hans jobb", där du-tilltalet och uppmaningen får anses vara mindre lämpligt. Eleven har dock resurser att uttrycka möjliga orsaker till städarens dåliga jobb med hjälp av lämpliga modifierande uttryck: "*kanske* trivs han inte på jobbet".

Kommunikationssätt

Elevens kommunikationssätt är i huvudsak skriftspråkslikt även om avsnittet som refererar till telefonsamtalet ligger närmare talspråket. Texten består av längre och mer utbyggda påståendesatser. Konnektivbindningarna är få men tillräckliga; sambanden uttrycks i huvudsak på ett implicit sätt. Referensbindning är tydlig som i: "en kvinna som jobbade där", "hon"; "den man som städar", "Han", "städfirma".

Grammatik

Eleven behärskar grundläggande grammatiska strukturer och satsmönster. Ett exempel på detta är ordföljden som är helt felfri även vid spetställning av adverbial som i "Igår när jag ringde till...", "Kanske trivs han inte...". En del böjningsformer felaktiga, t.ex. i fråga om bestämdhet där eleven har en del felaktiga former ("städning", "hyreskontor", "det soppkorg", "städfirma"), men också korrekta som "i tvättstugan" och "golvet".

Eleven visar upp såväl variation och komplexitet som korrekthet. Meningsbygganden är varierad med omväxlande längre och kortare meningar Tempusanvändningen är i stort sett korrekt med undantag för "jobbade" (i stället för *jobbar*), "tagit" (i stället för *tog*) ansvar.

Skrivregler

Eleven följer relevanta skriftspråksnormer men texten skulle ha vunnit på att styckeindelas.

Eleven behärskar interpunktion, grundläggande stavningsregler och skriver med läsarvänlig handstil.

Kommunikationsstrategier

Eleven behärskar konventionaliserade mönster för brevformen. Hon har inte behövt ta till några uppenbara strategier för att kompensera språkliga svagheter i syfte att nå ut med sitt budskap.

4.2 Analys av elevtext F

03/10/8
Hej,
Jag heter [redacted] och jag bor i Husby
i [redacted].
Det var förrän jag ringde till ZB att jag
problem i badrummet problemet är bakom badka
det finns mycket bränmärka i runt i badrummet.
Sedan en gång han kom och så han vi kommer
senare men det var sex månader sedan han inte.
Men jag har alltså problemet i mitt hus t.ex.
därskåp, spisen den fungerar inte bra jag måste
ringe om tio gånger sedan de kommer.
De har inte bra service bra. Jag tänkar
att måste ha mer personalt som har införståelse
på jobbet och måste vara snäll mot alla och de har
inte många personer att prata med telefon jag hoppas
att blir bättre när läser man brev. Tack.
Med vänlig hälsning
[redacted]

4.2.1 Analys utifrån kommunikativ modell

Global bedömning

Innehållet är till största del relevant. Även om budskapet når fram kan inte språket sägas vara fullt ut funktionellt i förhållande till uppgiften, dvs. ett brev till en hyresvärd. Därvidlag är de

språkliga resurserna alltför begränsade och de formella bristerna för många, vilket påverkar begripligheten.

Språkanvändning

Sociolingvistiskt

Eleven presenterar sig, hänvisar till ett tidigare telefonsamtal och beskriver problemet (dock något oklart) och ger förslag till åtgärd. Innehållet är relevant i förhållande till uppgiften i den första delen, men den avslutande delen är onödigt lång och omständlig. Beskrivningen av ärendet är också något rörig; flera saker tas upp samtidigt utan att felen närmare beskrivs. Förslaget till åtgärd är allmänt resonerande vilket får anses vara mindre lämpligt i sammanhanget.

Eleven anpassar i viss mån sitt språk efter syfte och mottagare, t.ex. i inledning och avslutning.

Textstruktur

Texten är strukturerad i enlighet med uppgiften. Inledande och avslutande hälsningsfras finns.

Eleven använder några logiska sambandsmarkörer (och, men) men utelämnar dem i första stycket där de vore på sin plats. Orsakssambanden framgår dock men språkligt kunde de ha uttryckts på ett tydligare sätt.

Referenserna till person är oklara, dels i det andra stycket, där eleven refererar till en "hon" som ej tidigare introducerats, och växlar senare i samma stycke till "dem". I avslutningen skapar de-tilltalet osäkerhet om vem eleven vänder sig till.

Även referenserna till tid är oklara, t.ex. i det inledande stycket ("De var femgår...").

Språkssystem

Grammatik

Eleven väjer inte för mer komplexa strukturer men det blir tydligt att hon har stora formella brister i skriftspråkets grammatik, t.ex. utelämnande av subjekt ("Jag hoppas att blir betr när löser men brev"), verbskonstruktioner ("Jag tänkar att måste har"), bestämdhet ("ollika problemet").

Tempusanvändningen fungerar emellanåt och eleven visar en medvetenhet om nu- och då-perspektiv, men behärskar ännu inte användningen.

Lexikon

Eleven har visserligen orden som signalerar vad klagomålet gäller – det gäller "problem i badrumet", men det är delvis oklart vad som är problemet ("det finns mycket bronmarka i runt i badrumet"). Det begränsade ordförrådet påverkar möjligheten att uttrycka sig mer precist i ärendet, vilket märks i fraser som "måste vara snäll mot alla". Det är också oklart när eleven ringde ("Det var femgår") och huruvida felen med torkskåpen och spisen är åtgärdade.

Ortografi och interpunktion

Texten har stora brister när det gäller interpunktion vilket i hög grad påverkar läsbarheten. De många stavfelen påverkar om inte begripligheten så läsbarheten ("bronmarka", "sirvisera", "parsional", "betr"). Eleven skriver med godtagbar handstil och texten har en tydlig styckeindelning.

Strategier

Eleven behärskar konventionaliserade mönster för brevformen. För att få fram sitt budskap tar eleven till överanvändningar av vanliga ord ("problem", "bra") samt gör avkall på korrektheten när det gäller såväl grammatik som stavning.

4.2.2. Analys utifrån genremodell

Genre

Rätt genre har valts för syftet. Det är ett brev om ett klagomål och de olika stegen finns med: hänvisning till telefonsamtalet, beskrivning av problemen samt förslag till åtgärder. Dock är sambanden mellan de olika stegen inte helt tydliga.

Fält

Texten är strukturerad i enlighet med uppgiften. Eleven inleder med att presentera sig på ett adekvat sätt, hänvisar sedan till ett tidigare telefonsamtal och beskriver sitt problem, eller snarare sina problem eftersom eleven tar upp en rad olika missförhållanden. Brevet avslutas på ett i sammanhanget korrekt sätt.

Eleven har visserligen orden som signalerar vad klagomålet gäller – det gäller ”problem i badrumet”, men det är delvis oklart vad som är problemet (”det finns mycket bronmarka i runt i badrumet”) Det begränsade ordförrådet påverkar möjligheten att uttrycka sig mer precist i ärendet. Det är också oklart när eleven ringde (”Det var femgår”) och huruvida felen med torkskåpen och spisen är åtgärdade.

Relation

Eleven håller en lämplig grad av formalitet i inledning och avslutning. Gradering förekommer sparsamt (”mycket bronmarka”). När det gäller uttryck för värderingar vill eleven att personalen ska vara ”snäll mot alla” – här har nog snäll använts i en alltför utvidgad betydelse. Likaså kan en oprecis användning av ”bra” anas (”spisen den fångera inte bra”, ”De har inte bra sirvisera bra”).

Kommunikationssätt

I stort kännetecknas brevet av ett talspråkligt uttryckssätt som i formuleringar som ”Sedan en gång hon kam och så hon vi kommer senare men det var sex månad dem kommer inte”.

Eleven använder några logiska sambandsmarkörer (och, men) men utelämnar dem i första stycket där de vore på sin plats. Orsakssambanden framgår dock men språkligt kunde de ha uttryckts på ett tydligare sätt.

Referenserna till person är oklara, dels i det andra stycket, där eleven refererar till en ”hon” som ej tidigare introducerats, och växlar senare i samma stycke till ”dem”. I avslutningen skapar ”de”-tilltalet osäkerhet om vem eleven vänder sig till.

Även referenserna till tid är oklara, t.ex. i det inledande stycket (”De var femgår...”).

Grammatik

Eleven väjer inte för mer komplexa strukturer men det blir tydligt att hon har stora formella brister i skriftspråkets grammatik, t.ex. utelämnande av subjekt (”Jag hoppas att blir betr när löser men brev”), verbkonstruktioner (”Jag tänkar att måste har”), bestämdhet (”ollika problemet”).

Tempusanvändningen fungerar emellanåt och eleven visar en medvetenhet om nu- och då-perspektiv, men behärskar ännu inte användningen.

Skrivregler

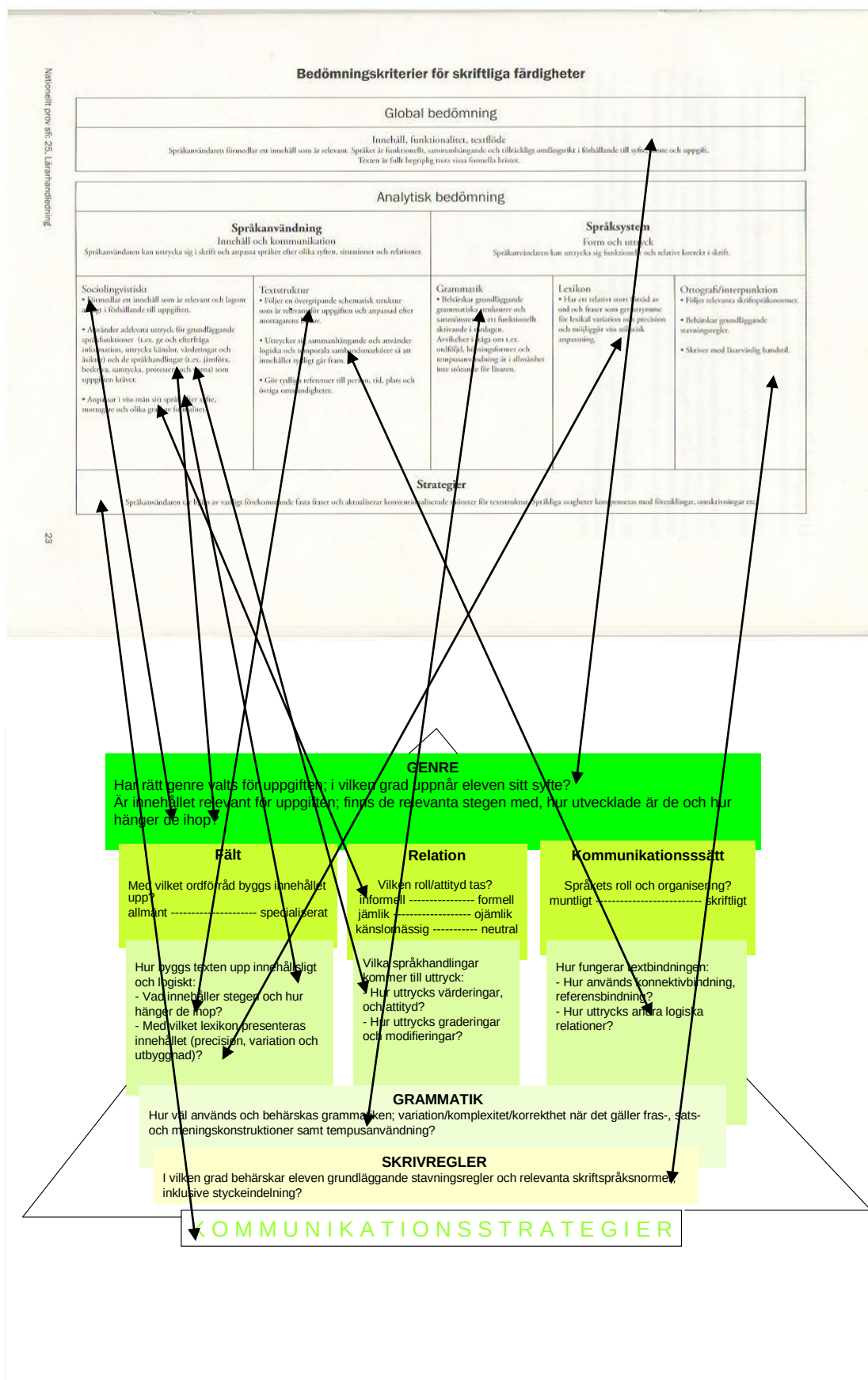
Texten har stora brister när det gäller interpunktion vilket i hög grad påverkar läsbarheten. Stavfelen är också betydliga och påverkar om inte begripligheten, så läsbarheten (”bronmarka”, ”sirvisera”, ”parsional”, ”betr”). Eleven skriver med godtagbar handstil och texten har en tydlig styckeindelning.

Kommunikationsstrategier

Eleven behärskar konventionaliserade mönster för brevformen. För att få fram sitt budskap får tar eleven till överanvändningar av vanliga ord (problem, bra) samt göra avkall på korrektheten när det gäller såväl grammatik som stavning.

4.3 Den kommunikativa modellen i relation till Genremodellen

Utifrån analyserna av elevtexterna (ovan och i bilaga 1) och utifrån en jämförelse mellan de båda modellerna har jag i figur 12 gjort ett försök att visa hur olika aspekter i den ena modellen relaterar till aspekter i den andra modellen. Figuren förklaras i det därpå följande avsnittet i vilket likheter och skillnader beskrivs mera ingående.



Figur 12. Den kommunikativa modellen i relation till genremodellen

Global bedömning och Sociolingvistisk i relation till Genre, Fält och Relation

Den kommunikativa modellen har inget uttalat genreperspektiv; begreppet genre förekommer överhuvudtaget inte. Men implicit kan man ändå urskilja en syn som lyfter fram den sociala kontextens betydelse för språket. Under Global bedömning står att "Språket är funktionellt, sammanhängande och tillräckligt omfångsrikt i förhållande till syfte, ämne och uppgift". Under Sociolingvistiskt finns kriteriet "Anpassar i viss mån sitt språk efter syfte, mottagare och olika grad av formalitet." Båda dessa formuleringar får sägas betona syftet med skrivandet, vilket i genremodellen kan översättas just med termen genre. Den senare formuleringen har även sin motsvarighet i genremodellens Relation, där det handlar om vilken position eleven tar gentemot mottagaren.

När det gäller den kommunikativa modellen återfinns, om än med viss variation, några av formuleringarna under Global bedömning även under Sociolingvistiskt. Under Global bedömning står att läsa: "Språkanvändaren förmedlar ett innehåll som är relevant (...) tillräckligt omfångsrikt i förhållande till (...) uppgiften", medan det under Sociolingvistiskt står: "Språkanvändaren förmedlar ett innehåll som är relevant (...) lagom avvägt i förhållande till uppgiften." Detta gör att det blir en del upprepningar i analysen gällande textens innehåll.

En annan iakttagelse är kriteriet om begriplighet: "Texten är fullt begriplig trots vissa formella brister." Denna formulering har ingen motsvarighet i genremodellen.

När det gäller formuleringen kring språkfunktioner och språkhandlingar under Sociolingvistiskt, återfinns dessa aspekter i genremodellens Genre, Fält och Relation. En iakttagelse är således att Sociolingvistisk befinner sig inom flera aspekter i genremodellen.

I genremodellen finns självfallet ett mer explicit genreperspektiv. Det är i genren man börjar för att analysera syfte och innehåll, det senare utifrån de så kallade stegen. I Fält analyseras textstrukturen på en övergripande nivå, det vill säga stegens innehåll på ett mer detaljerat sätt; vad de innehåller och hur de hänger ihop med varandra. Dessutom kommer lexikon in, där det handlar om precision, variation och utbyggnad. Utbyggnad är något som inte tas upp explicit i den kommunikativa modellen men som naturligtvis kan rymmas i begreppet precision.

När det gäller genremodellens Relation analyseras den roll och den attityd skribenten tar gentemot mottagaren, vilket, som nämnts, har sin motsvarighet i den kommunikativa modellens Sociolingvistiskt. I genremodellen används termer som informell – formell, jämlik – ojämlik, känslomässig – neutral, medan det i Sociolingvistiskt formuleras som exempel på grundläggande språkfunktioner (som att uttrycka känslor och värderingar), men också i formuleringen "anpassar i viss mån sitt språk efter syfte, mottagare och olika grad av formalitet". Dock anges under Relation mer explicit att man ska titta på graderingar och modifieringar, vilket saknas i den kommunikativa modellen.

Textstruktur i relation till Fält och Kommunikationssätt

Den kommunikativa modellens Textstruktur har sin motsvarighet i genremodellens Fält och Kommunikationssätt: den övergripande strukturen har med Fält att göra, medan kriteriet om sambandsmarkörer och referensbindningar återfinns under Kommunikationssätt i genremodellen. Genremodellens Kommunikationssätt lyfter särskilt fram språkets roll i den givna situationen och här fungerar kontinuet muntligt – skriftligt som en utgångspunkt för bedömningen. Detta har inte någon direkt motsvarighet i den kommunikativa modellen men kan rymmas inom såväl Global bedömning som Sociolingvistiskt, kanske även i Lexikon.

Man kan också notera skillnaden mellan den kommunikativa modellens kriterier om logiska (och temporala) sambandsmarkörer vilket i genremodellen formuleras som "andra logiska relationer".

Grammatik i relation till Grammatik

Här ges till stora delar samma beskrivning som under Grammatik i genremodellen. Skillnaden är att variation, komplexitet och korrekthet explicit finns med som aspekter i genremodellen.

Lexikon i relation till Fält

Den kommunikativa modellens Lexikon hamnar som en del av Fältet i genremodellen. Variation, precision och stilistisk anpassning nämns som kvaliteter i lexikonet i den kommunikativa modellen, medan det i Fältet talas om huruvida innehållet presenteras av lexikonet med hjälp av variation, precision och utbyggnad.

Ortografi/interpunktion i relation till Skrivregler

Här ger de båda modellerna i stort sett samma beskrivningar även om kriterierna uttrycks på något olika sätt.

Strategier i relation till Kommunikationsstrategier

Här finns inga skillnader mellan de båda modellerna.

Sammanfattningsvis kan konstateras:

- De båda modellerna uppvisar stora likheter i bedömningen av skriftliga färdigheter. Modellerna fångar språkliga kvaliteter på ett i flera avseenden liknande sätt även om termerna i kriterierna skiljer sig åt. Detta blir också tydligt i elevtextanalyserna där flertalet av beskrivningarna som förekommer under den ena modellen återkommer under den andra, även om beskrivningarna hamnar på olika nivåer eller delar i modellerna.

Men det finns även aspekter som blir beskrivna i den ena modellen men inte i den andra och vice versa.

- I den kommunikativa modellen finns termen begriplighet med, vilken inte har någon explicit motsvarighet i genremodellen.
- I genremodellen finns självfallet ett mer explicit genreperspektiv, vilket bryts ner i de så kallade stegen. Dessa aspekter kan även fångas i den kommunikativa modellen men de är inte framlyfta på samma sätt. Detsamma gäller för Fältet där innehållet i stegen analyseras på ett mer detaljerat sätt; vad de innehåller och hur de hänger ihop med varandra. Detta återfinns inte explicit i den kommunikativa modellen.
- I genremodellens Relation återfinns aspekter som visserligen ryms inom den kommunikativa modellen men som där inte blir lika betonade. Det gäller särskilt aspekten graderingar och modifieringar.
- I genremodellens Kommunikationssätt lyfts särskilt fram kontinuet muntligt – skriftligt som en utgångspunkt för bedömningen.

Syftet med studien har varit att ta fram en genremodell för bedömning för att undersöka om man med hjälp av denna kan få syn på kvaliteter i inlärnarnas språkförmåga som inte blir beskrivna och därmed inte bedömda i en kommunikativ modell. Resultatet ger vid handen att man med genremodellen på ett mer explicit sätt fångar vissa kommunikativt väsentliga kvaliteter, vilket den kommunikativa modellen inte gör på samma sätt.

5. Diskussion

5.1 Validitet, reliabilitet och användbarhet

En modell för bedömning av skriftliga färdigheter måste uppfylla högt ställda krav på validitet, reliabilitet och användbarhet. Validiteten avser att man verkligen mäter det som är avsett att mätas, det vill säga i det här fallet kommunikativ språkförmåga, som ju är målet för sfi-utbildningen. Modellen ska också vara reliabel, till exempel genom att den så långt som möjligt bör ge samma bedömning oavsett vilken lärare som bedömer texten. Särskilt i produktiva delar finns alltid ett mått av subjektivitet med och därmed påverkas reliabiliteten negativt. Graden av subjektiv bedömning kan begränsas med tydliga kriterier för vilka tolkningsutrymmet är mindre. En bedömningsmodell måste slutligen vara användbar. En lärare har att analysera och bedöma en stor mängd texter och kan därför inte ägna orimlig tid till varje text.

När jag har tagit fram den aktuella modellen har jag strävat efter att skapa en modell som ger en utförlig analys av texten samtidigt som den inte går ner alltför djupt i språkets mindre beståndsdelar. De analyser och bedömningar jag gjort med respektive modell kan sägas vara ungefär lika tidskrävande.

När det gäller reliabilitet och validitet menar jag att genremodellen kan bidra med en ökad tydlighet kring vissa språkliga aspekter och därmed minska utrymmet för olika tolkningar av kriterierna. Den kommunikativa modellens Global bedömning kan sägas fånga vår första läsning av texten och talar också om hur pass läsbar texten är. Men den ger också utrymme för ett högre mått av subjektivitet och tillåter mer svepande kommentarer om texten. Det gäller till exempel för formuleringar som ”språket är funktionellt” och att ”språkanvändaren förmedlar ett innehåll som är relevant”. En annan fara kan vara att denna ”första läsning” blir styrande och på så sätt minskar möjligheterna för en omvärdering av texten när man gör den mer analytiska bedömningen. Här är genremodellen tydligare i sitt genre- och stegperspektiv.

Ett annat tecken på den kommunikativa modellens större tolkningsutrymme är min egen användning av den. Ett faktum som är svårt att bortse från är att den bedömning som jag i dag gör utifrån den kommunikativa modellen, är starkt färgad av mitt SFL-/genretänkande. Allra tydligast blir detta när det gäller Sociolingvistiskt. När jag letat efter ”adekvata uttryck för grundläggande språkfunktioner /.../ och språkhandlingar” som det heter i kriterierna, så har jag, både medvetet och omedvetet, varit starkt influerad av genremodellens Relation och även tagit hjälp av Appraisalsystemet (Folkeryd 2010). Om jag hade analyserat samma texter för några år sedan hade jag närmast mig det sociolingvistiska på ett annat, mer övergripande sätt. Kanske hade jag även då kunnat konstatera i vilken grad eleven uppfyllt kriterierna under denna aspekt – men mindre *hur* hon gjort det och därför också mindre precist. Visserligen lämnar även den kommunikativa modellen utrymme för att analysera modalitet, graderingar och attityd, men det bygger på att bedömare själv uppmärksammar dem; de finns inte med som kriterier i modellen. Dessa aspekter är en viktig del i språkutvecklingen men riskerar att bli förbigångna om de inte tas upp explicit bland kriterierna. Jag vill därför hävda att just den sociolingvistiska aspekten är ganska vag när det gäller vad och vilken nivå i texten man ska fokusera på. Här menar jag således att genremodellen är tydligare och mer explicit och kan därmed ge mer valida och reliabla redskap.

5.2 De språkteoretiska utgångspunkterna för modellerna

Trots att de två modellerna på många sätt ger liknande beskrivningar av elevernas skriftliga färdigheter, bygger de på olika språkteorier. Den kommunikativa modellen vilar på en språkteoretisk modell som känns trygg och bekant för de flesta språklärare. Vi kan känna igen

både synsätt och termer från den språkutbildning vi själva har erfarenhet av och som vi kanske också utgår från i vår undervisning. Den kommunikativa modellen har varit en utgångspunkt för sfi-provet alltsedan det första provet togs fram 1996, så många känner sig trygga och hemma i den. Dess strukturalistiska uppbyggnad, där språkanvändningen och språkssystemet är indelat i tydliga delar, ger en tydlig och hanterlig beskrivning av vad språkförmåga innebär.

Genremodellen bygger på en språk teori som både är mindre bekant för flertalet och som, skulle jag vilja hävda, är svårare att greppa än den kommunikativa. Den systemisk-funktionella språk teorin ser på språket från ett annorlunda perspektiv än vad de allra flesta av oss är vana vid. Den kräver att vi ställer om vårt tänkande kring språk. För att använda modellen på ett adekvat sätt måste man därför som lärare ha goda kunskaper om SFL. I ett första skede kan denna teori upplevas som främmande och svårbegriplig. Min egen erfarenhet är att det tar tid att känna sig hemma i SFL-teorin; det gäller att, så att säga, få fatt i termerna och göra dem till sina. Men i takt med att man känner sig mer bekväm med dem upptäcker man att de hjälper en att få syn på nya aspekter av språk och språkanvändning.

5.3 Pedagogiska aspekter

Det faktum att SFL-synsättet är nytt och obekant bör enligt min mening inte vara ett hinder för att föra ut det inom sfi-utbildningen. Tvärtom, en modell som kräver djupa ämneskunskaper för att kunna användas bidrar till en professionalisering av både sfi-utbildningen och sfi-läraryrollen. Strävan kan inte vara att ta fram en modell som är så lätt att använda att även en lekman kan göra en textanalys. Jag menar i stället att en bedömningsmodell som kräver en yrkesman ger möjlighet att se på texter utifrån nya perspektiv, vilket kan bidra till att vi upptäcker nya kvaliteter och nya detaljer i vad kommunikativ språkförmåga kan innebära.

En annan vinst med en genreinriktad modell är att den ger legitimitet åt en mer genreinriktad undervisning. Alla prov har så kallade styreffekter på undervisning och undervisningsmaterial, det vill säga det som testas i provet styr vad som tas upp i undervisningen. Det gäller inte minst nationella provet. Därför är det naturligtvis en stor möjlighet att med hjälp av provet föra fram en bedömningsmodell som bygger på den språksyn som man vill ska prägla sfi-utbildningen. Här menar jag att det finns stora vinster att hämta. Med hjälp av SFL och genrepedagogiken kan man på ett tydligare sätt planera textprogressionen i kurserna i sfi. Här kan våra australiska kollegors textbaserade modell fungera som en förebild (Feez 1998).

5.4 Avslutande reflektioner

Avsikten med denna studie har inte varit att förkasta den nuvarande kommunikativa modellen utan snarare bygga vidare på den. Dels menar jag att många av kriterierna återkommer i de olika modellerna, även om formuleringarna hämtas från olika språk teorier. Dels känns det naturligare att bygga vidare på något som är etablerat än att helt sonika byta ut en modell mot en annan. Celce-Murcia (2008) har visat hur den kommunikativa modellen kan utvecklas med ett tydligare fokus på text/diskurs, och Agustien (2006) har pekat på beröringspunkterna mellan den kommunikativa och den SFL-/genreorienterade synen och hur den senare kan vara ett sätt att utveckla den förra. Återigen kan Australien fungera som ett exempel hur detta kan ske i praktiken.

Det som enligt min mening vore värdefullt att föra fram är kopplingen mellan kontext och text, eller genre och språk, vilket är utmärkande för SFL och genreteorin. Även om den kopplingen också finns i den nuvarande kommunikativa modellen så är inte sambandet där

lika tydligt. Här tror jag således att genremodellens Genre, Fält, Relation och Kommunikationssätt har en hel del att tillföra, såväl i undervisning som i analys och bedömning av elevers textproduktion.

Avslutningsvis vill jag betona att den genremodell som utvecklats för och använts i studien ännu är i sin linda – den behöver prövas av andra bedömare och i flera sammanhang och utvecklas i takt med detta. En tänkbar fortsättning på denna studie skulle därför kunna vara att undersöka interreliabiliteten i en lärargrupp för de båda modellerna, det vill säga låta en grupp lärare bedöma ett antal elevtexter, dels utifrån den kommunikativa modellen, dels utifrån genremodellen, och sedan jämföra graden av överensstämmelse i deras bedömningar för respektive modell.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (2005). *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Agustien, H. (2006). Competence-Based Curriculum and Its Practical Implications. Paper presented at UTB International Seminar, Bandung 2006-02-22.
- Axelsson, M., Olofsson, M., Philipsson, A., Rosander, C. & Sellgren, M. (2006). *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholm: Stockholm stads Kompetensfond.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. I: Alcón Soler, E. & Safont Jordà, M.P. (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. S. 41-57. Dordrecht: Springer Science.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Feez, S. (1998/2006). *Text-based Syllabus Design*. Sydney: Macquarie university.
- Feez, S. (2001). Curriculum Evolution in the Australian Adult Migrant English Program. I: Hall, D. & Hewings, A. (eds.). *An Innovation in English Language Teaching*. London: Routledge.
- Folkeryd, J. (2010) Attityd i text. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Gibbons, P. (2006) *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hedeboe, B. & Poilas, J. (2008) *Genrebyrån*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Kuyumcu, E. (2010). *Bedömning av elevtexter i ett genrepdagagogiskt perspektiv*. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Västerås: Natur och Kultur.
- Lindberg, I. (2006). *Bedömning av skolrelaterat ordförråd*. I: Olofsson, Mikael (red.) *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2006). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. ROSA 7. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Olofsson, M. (2010). Genrepdagagogik med lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Polias, J. (2007). Assessing learning: a language-based approach. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Skolverket (2007) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003). *Nationellt sfi-prov 15*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Nationellt sfi-prov 25*. Stockholm: Skolverket.
- South Australian Curriculum Standards and Accountability Framework. *ESL Scope and Scales*. http://www.sacsa.sa.edu.au/index_fsric.asp?t=ECCP&ID=E8A (2009-09-11)

Statens skolverks författningssamling (SKOLFS) (2009) *Kursplan i svenskundervisning för invandrare (sfi)*.

Bilagor

Bilaga 1. Analyser av elevtexter